



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
PSICOLOGIA

# **RELAÇÕES ENTRE IRMÃOS ADOLESCENTES: SENTIDOS E SIGNIFICADOS**

Raquel Maracaípe de Carvalho

Goiânia  
2011



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
PSICOLOGIA

# RELAÇÕES ENTRE IRMÃOS ADOLESCENTES: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Raquel Maracaípe de Carvalho

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Processos Psicossociais (Psicologia Social)

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Margarida Gomes Sousa

Goiânia

2011

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C331r Carvalho, Raquel Maracaípe de.  
Relações entre irmãos adolescentes : sentidos e significados /  
Raquel Maracaípe de Carvalho. – 2011.  
245 f. : il. (mapas, desenhos).

Bibliografia: p. 215-224

Inclui Apêndices

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás,  
2011.

“Orientadora: Profa. Dra. Sônia Margarida Gomes Sousa”.

1. Adolescência. 2. Irmãos – adolescência – classes populares  
– relacionamento. 3. Psicologia sócio-histórica. 4. Família –  
sentidos – significados. I. Sousa, Sônia Margarida Gomes. II.  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 159.922.8-055.71(043.2)

392.3(043.2)



**PUC  
GOIÁS**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Av. Universitária, 1.602 - São João - Universidade  
Cidade Postal 88 - CEP: 74604-110  
Goiânia - GO - Brasil  
Fone: (51) 3445.1071 e fax: (51) 3445.1332  
www.pucgoias.br e pucgoias@pucgoias.br

**ANEXO DA ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEPESA DE TESE DE DOUTORADO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS.**

**Dizente:** RAQUEL MARCALPE DE CARVALHO  
**Matrícula:** 2007.1.002.003.0007

**Título da dissertação:** Relações entre irmãos adolescentes: sentidos e significados  
**Data do exame:** 16 de junho de 2011

**[Correções; modificações; alterações; comentários; observações; pontos para reformulação etc. (Assinatura obrigatória).**

**Profa. Dra. Sônia Margarida Gomes de Souza** (Presidente) | Assinatura: *Sônia M. Gomes Souza*  
Assinale em caso afirmativo:  O exemplar não para o exame foi entregue ao discente com as correções necessárias.  
Observações adicionais:

**Profa. Dra. Maria Inez Costa Moreira** (Membro Examinador) | Assinatura: *M. Inez Costa Moreira*  
Assinale em caso afirmativo:  O exemplar não para o exame foi entregue ao discente com as correções necessárias.  
Observações adicionais:

**Profa. Dra. Susi Amância Gonçalves de Moura** (Membro Examinador) | Assinatura: *Susi Amância Gonçalves de Moura*  
Assinale em caso afirmativo:  O exemplar não para o exame foi entregue ao discente com as correções necessárias.  
Observações adicionais:

**Profa. Dra. Denise Silva Araújo** (Membro Examinador) | Assinatura: *Denise Silva Araújo*  
Assinale em caso afirmativo:  O exemplar não para o exame foi entregue ao discente com as correções necessárias.  
Observações adicionais:

**Profa. Dra. Lenise Santana Borges** (Membro Examinador) | Assinatura: *Lenise Santana Borges*  
Assinale em caso afirmativo:  O exemplar não para o exame foi entregue ao discente com as correções necessárias.  
Observações adicionais:

**Profa. Dra. Daniela Sacramento Zanini** (Membro Examinador) | Assinatura: *Daniela Sacramento Zanini*  
Assinale em caso afirmativo:  O exemplar não para o exame foi entregue ao discente com as correções necessárias.  
Observações adicionais:

**Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos** (Presidente Examinador) | Assinatura: *Pedro Humberto Faria Campos*  
Assinale em caso afirmativo:  O exemplar não para o exame foi entregue ao discente com as correções necessárias.  
Observações adicionais:

**Ciente do(a) discente:**

*Raquel Marcalpe de Carvalho*  
**Raquel Marcalpe de Carvalho**  
Dizente da Dissertação  
2007.1.002.003.0007  
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

**Para uso da Coordenação/Secretaria do PPSG:**

**Vice Secretária:** *Miriam*  
DFT nº: 01/2011  
Secretaria do Programa de  
Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia  
Goiânia, 16, 06, 2011





**PUC  
GOIÁS**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Av. Leonardo, 1120 - Sala Universitária  
Cidade: 74.092-912  
Goiânia - Goiás - Brasil  
Fone: (51) 3248.1000 Fax: (51) 3248.1001  
www.pucgoias.edu.br www.pucgoias.org.br

**ANEXO DA ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS.**

**Discente: RAQUEL MARACAÍPE DE CARVALHO**

**Matrícula: 2007.1.092.003.0007**

**Título da dissertação: Relações entre irmãos adolescentes: sentidos e significados**

**Data do exame: 16 de junho de 2011**

**[Correções; modificações; alterações; comentários; observações; pontos para reformulação etc. (Assinatura obrigatória).**

**Profa. Dra. Sônia Margarida Gomes de Sousa** (Presidente da Banca)

**Assinatura:** *Sônia M. Gomes de Sousa*

Assinale em caso afirmativo:  O exemplar lido para o exame foi entregue ao discente com as correções necessárias.

Observações adicionais:

**Profa. Dra. Maria Ignez Costa Moreira** (Membro da Banca)

**Assinatura:** *Maria Ignez*

Assinale em caso afirmativo:  O exemplar lido para o exame foi entregue ao discente com as correções necessárias.

Observações adicionais:

**Profa. Dra. Sueli Amâncio Gonçalves de Moura** (Membro da Banca)

**Assinatura:** *Sueli Amâncio*

Assinale em caso afirmativo:  O exemplar lido para o exame foi entregue ao discente com as correções necessárias.

Observações adicionais:

**Profa. Dra. Denise Silva Araújo** (Membro da Banca)

**Assinatura:** *Denise Silva Araújo*

Assinale em caso afirmativo:  O exemplar lido para o exame foi entregue ao discente com as correções necessárias.

Observações adicionais:

**Profa. Dra. Lenise Santana Borges** (Membro da Banca)

**Assinatura:** *Lenise Santana Borges*

Assinale em caso afirmativo:  O exemplar lido para o exame foi entregue ao discente com as correções necessárias.

Observações adicionais:

**Profa. Dra. Daniela Sacramento Zanini** (Membro da Banca)

**Assinatura:** *Daniela Sacramento Zanini*

Assinale em caso afirmativo:  O exemplar lido para o exame foi entregue ao discente com as correções necessárias.

Observações adicionais:

**Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos** (Presidente da Banca)

**Assinatura:** *Pedro Humberto Faria Campos*

Assinale em caso afirmativo:  O exemplar lido para o exame foi entregue ao discente com as correções necessárias.

Observações adicionais:

**Nome do(a) discente:**

*Raquel Maracaípe de Carvalho*

**Raquel Maracaípe de Carvalho**

**Discente de matrícula:**

**2007.1.092.003.0007**

**Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia**

**Pontifícia Universidade Católica de Goiás**

**Para uso da Coordenação/Secretaria do PPGP:**

**Visto Secretária:**

**DFT nº: 01/2011**

*[Assinatura]*

**Secretária do Programa de**

**Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia**

**Goiânia, 16 / 06 / 2011**

Dedico este trabalho à minha querida mãe, Maria Joacy, que, com seu amor incondicional, me enche de orgulho de ser sua filha. Agradeço a Deus, todos os dias, pela oportunidade de estarmos sempre juntas.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que com Sua infinita bondade me amparou e me iluminou nos momentos de dúvida, me dando forças para seguir em frente.

À minha querida família, em especial à minha amada mãe, Maria Joacy, que sempre me apoiou em todos os aspectos, em particular, emocional e financeiramente, me proporcionando toda a segurança, conforto e tranquilidade para a realização deste trabalho. Sem ela, eu não teria conseguido finalizar mais esta etapa!

Ao meu pai, Celso, que certamente está muito orgulhoso por me ver dar mais este passo.

Também a Clarice, Raimundinha e Laurent, que fazem parte da minha família, cada um à sua maneira me incentivando neste percurso e compreendendo minhas ausências.

À minha família, Maracaípe e Carvalho, e a todos os meus amigos, pela torcida, mesmo à distância, e compartilhamento dos meus êxitos e conquistas. Muito obrigada!

Ao meu namorado, Wladimir, que nesses quatro anos vem me ensinando muitas coisas, me apoiando e me incentivando a acreditar mais em mim mesma.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sônia Margarida Gomes Sousa, um agradecimento mais do que especial! Gostaria que soubesse o quanto eu a admiro por seu profissionalismo e competência na condução deste meu processo. Quero agradecê-la por ter me aceitado como sua primeira aluna de doutorado em psicologia. Para mim, tem sido uma honra ocupar esse lugar e um privilégio ter essa convivência por quase quatro anos e meio. Muito obrigada!

Às Profa. Dra. Maria Ignez Costa Moreira, Profa. Dra. Susie Amâncio Gonçalves de Roure e Profa. Dra. Daniela Sacramento Zanini, que fizeram parte da banca de qualificação desta tese, agradeço pelo carinho e atenção com que leram o trabalho e pelas valiosas sugestões para a melhoria teórica e metodológica de meu estudo.

Às Profa. Dra. Maria Ignez Costa Moreira, Profa. Dra. Susie Amâncio Gonçalves de Roure, Profa. Dra. Denise Silva Araújo e Profa. Dra. Lenise Santana Borges, que

aceitaram fazer parte da banca de defesa desta tese, meu profundo agradecimento pelas inestimáveis contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

À Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar, que bem no início de meu trabalho teceu importantes considerações acerca de meu projeto de pesquisa.

Aos colegas do programa de pós-graduação e dos grupos de pesquisa da Profa. Sônia: Ivoni, Mara, Nívia, Thais, Vinícius, Rosana, Rogério, Jonair, Mônica, Karen, Meire Lia, Luiz, Joran, Valéria, Débora, Synara, Melissa, Amanda, Mariana, Danilo e Divino. Cada um a seu modo compartilhou comigo alegrias e angústias.

À Me. Lígia da Fonseca Bernardes, em especial, por ter sido uma companheira e colaboradora fundamental na realização deste estudo. Compartilhamos muitos momentos de êxito e pudemos aprender juntas muitas coisas. Afinal, “uma mão lava a outra e as duas lavam o rosto”, não é?

Aos colegas da pesquisa *Educar/criar sem violência: prevenção da violência física familiar contra crianças*, que me acolheram e me iniciaram na pesquisa qualitativa, me dando a oportunidade realizar o meu trabalho de doutorado. Agradeço em especial às Profa. Me. Elizabeth Cristina Landi de Lima e Souza, Profa. Me. Ivana Oriente e Profa. Dra. Vannúzia Leal Andrade Peres, que muito contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus alunos e colegas de trabalho das Faculdades Alves Faria (ALFA), em especial ao coordenador do curso de psicologia, Prof. Me. Timoteo Madaleno Vieira, que sempre foi atencioso comigo em relação ao meu percurso profissional.

À Profa. Me. Suzana Oellers, que além de fazer minuciosa revisão de meu trabalho, em muitos momentos foi uma presença importante, me alertando e incentivando com palavras de coragem que me encheram de ânimo.

Ao Harley-Tennessee de Busby, que nesta reta final de meu doutorado foi um apoio importante, me orientando e tranquilizando nos momentos de angústia.

Aos autores e pesquisadores Cristina Dias, Cleuse Barletta, Élcio Santos, Karla Meyrelles, Verônica Reis, Maria Gabriela Pereira, Veruska Galdini e Gisele Mascagna que, em decorrência das dificuldades que tive de acessar algumas pesquisas pela Internet, gentilmente atenderam ao meu contato e me enviaram seus trabalhos por e-mail, todos mostrando-se disponíveis para me auxiliar no que fosse

possível e também interessados em ler o meu trabalho. Em especial, agradeço ao Prof. Dr. Sergio Ozella e à Profa. Dra. Bader Burihan Sawaia, que também responderam ao meu contato via e-mail e me indicaram caminhos para chegar aos trabalhos procurados. Também ao Me. Luis do Nascimento Carvalho, que prontamente me auxiliou na busca de dissertações oriundas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Aos adolescentes participantes deste estudo e suas famílias, que nos receberam gentilmente em suas casas e sem os quais este trabalho não teria sido possível.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), que forneceu importante ajuda financeira para este estudo desde o início de 2010.

### **Escola da vida**

Se pesar na balança o que sei  
e o que não sei, devo entender  
que eu não sei de nada  
Se medir a esperança que não  
mandei, com certeza é longa a  
caminhada  
Se buscar na memória o que não  
lembrei, há recheios de uma  
história encantada  
Se buscar o que não desperdicei  
é o que doei, semente plantada  
Se buscar na aliança as cores  
que pinteí, meu arco-íris  
precisa da água  
Se buscar o que determinei  
minha vida será lembrada

Querer do que não dei, é  
garimpar no escuro  
Buscar na semente que plantei  
é esse o quintal do futuro  
Querer do que não dei, é  
garimpar no escuro  
Buscar na semente que plantei  
é esse o quintal do futuro

A escola da vida tem seu prumo  
Todos são professores  
Todos são alunos  
A escola da vida é peneira  
fina quem sabe aprender  
também ensina  
Guardar no coração se não gostei  
será preciso limpar a casa  
conhecendo perdão eu encontrei  
apagando no peito uma brasa  
Diamante não dá flor d'água  
sabedoria não é tão rasa  
Vivendo me resgatando, encontrando  
com minhas asas,

Querer do que não dei, é  
garimpar no escuro  
Buscar na semente que plantei  
é esse o quintal do futuro  
Querer do que não dei, é  
garimpar no escuro  
Buscar na semente que plantei  
é esse o quintal do futuro

Cruz (2006)

## RESUMO

Neste estudo, buscou-se apreender os sentidos e significados que irmãos adolescentes das classes populares atribuem à relação que se estabelece entre eles. A concepção de adolescência adotada neste trabalho é a de fenômeno construído social e historicamente, não sendo interpretada como uma fase natural do desenvolvimento humano. A presente pesquisa enquadra-se no tipo qualitativo e é pautada pelos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia sócio-histórica de Vigotski, fundamentados na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Participaram como sujeitos cinco duplas de irmãos adolescentes entre 12 e 18 anos de idade, que frequentavam a Escola de Circo, um dos programas de extensão do Instituto Dom Fernando (IDF) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) em Goiânia (GO). Os dez irmãos foram entrevistados individualmente e, ao final das entrevistas, cada um produziu um desenho expressando a sua relação com o irmão. Posteriormente, participaram de dois grupos focais (GF), separando-se os componentes das duplas de irmãos, cada um tendo tomado parte em um grupo diferente: GF1 e GF2. A partir dos núcleos de significação dos sujeitos, apreenderam-se os sentidos e os significados que cada adolescente atribuiu a si, ao irmão e à família. Neste trabalho, buscou-se defender a seguinte tese central: os sentidos e os significados atribuídos pelos adolescentes participantes à sua relação com seu irmão são marcados por relações afetivas, que são os conflitos e a amizade. A partir dessa tese central, procurou-se defender outras, como: a ausência de autoridade dos pais (e a fragilidade afetiva da família) cede lugar às situações de autoritarismo entre irmãos; a violência e a rivalidade na família são constituintes e constituídas dialeticamente a partir da violência na sociedade; a família é o lugar legítimo para a educação/criação dos filhos. De forma geral, constatou-se que os próprios adolescentes trazem consigo um conceito naturalizante sobre adolescência. Conclui-se que a violência física ou verbal entre irmãos adolescentes foi desencadeada pelas relações de desigualdade e de assimetria entre eles. A amizade entre irmãos adolescentes configura-se em um aspecto importante das relações entre eles, e embora também haja conflitos, estas relações podem ser muito gratificantes e enriquecedoras para ambos. A família, conjunto complexo das relações entre seus membros, constituiu o espaço dos antagonismos vivenciados pelos irmãos adolescentes, assim como entre todos os seus membros.

**Palavras-chave:** Adolescência. Famílias de classe popular. Psicologia sócio-histórica. Relações entre irmãos. Sentidos e significados.



**ABSTRACT**

**RELATIONSHIPS BETWEEN ADOLESCENT SIBLINGS: SENSES AND MEANINGS**

This study aimed to apprehend the senses and meanings that adolescent siblings of popular classes attribute to the relationship that is established between them. In this study, we adopt the concept of adolescence as a socially and historically constructed phenomenon, which is not interpreted as a natural phase of human development. The present research is qualitative and based on the theoretical and methodological principles of Vigotski's social-historical psychology, focusing on the historical and dialectical materialism perspective. The participants were five pairs of adolescent siblings from 12 to 18 years old, enrolled in Escola de Circo, one of the extension programs of the Instituto Dom Fernando (IDF) at the Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), in Goiânia (GO). The ten participants were interviewed individually and, at the end of the interviews, each of them produced a drawing expressing their relationship with the sibling. After that, they participated in two focal groups (FG), for which they were separated and each member of the sibling dyads took part in a different group: FG1 and FG2. According to the core meanings of the participants, it was possible to apprehend the senses and meanings that each adolescent attributed to himself, the sibling, and the family. In this study, the following main thesis was pursued: the senses and meanings attributed by the participant adolescents to their relationship with the sibling are marked by affective relationships, which are conflicts and friendship. From this principal thesis, others were also pursued, such as: lack of parental authority (and the affective fragility of families) gives way to situations involving violence and authoritarianism between siblings; violence and rivalry within the family are dialectically constituent and constituted based on violence within society; family is the legitimate place for children education/upbringing. Overall, this study evidenced that the adolescents have a naturalized concept of adolescence. We conclude that the physical or verbal violence between adolescent siblings was triggered by the uneven and asymmetrical relationship between them. Friendship between adolescent siblings is an important aspect of their relationship, and although conflicts are also present, this relationship may be very gratifying and enriching for both. Family, the complex combination of the relationships of its members, constituted the space for the antagonism experienced by adolescent siblings, as well as by all its members.

**Key words:** Adolescence. Popular class families. Social-historical psychology. Sibling relationships. Senses and meanings.

## LISTA DE ABREVIATURAS

CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAJ	– Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil
CNS	– Conselho Nacional de Saúde
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
GF1	– Grupo Focal 1
GF2	– Grupo Focal 2
IDF	– Instituto Dom Fernando
NIAF	– Núcleo de Pesquisa da Infância, Adolescência e Família
ONU	– Organização das Nações Unidas
PAP	– Programa Aprender a Pensar
PROEX	– Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil
PUC-Goiás	– Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-SP	– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-Rio	– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-Minas	– Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UCG	– Universidade Católica de Goiás
UEM	– Universidade Estadual de Maringá
UFC	– Universidade Federal do Ceará
UFG	– Universidade Federal de Goiás
UFPB	– Universidade Federal da Paraíba
UFPE	– Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNIMARCO – Universidade São Marcos

USP – Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b>	Levantamento das dissertações e teses, produzidas no período de 2000 a 2009, sobre adolescência a partir da perspectiva da psicologia sócio-histórica. ....	48
<b>Quadro 2.</b>	Eixos temáticos, categorias e subcategorias dos trabalhos mapeados. ....	59
<b>Quadro 3.</b>	Identificação das famílias pesquisadas. ....	107

## LISTA DE DESENHOS E MAPAS

<b>Desenho 1.</b>	Representação de Jorge para a relação que tem com sua irmã Jordana. ....	118
<b>Desenho 2.</b>	Representação de Débora para a relação que tem com sua irmã Bianca. ....	146
<b>Desenho 3.</b>	Representação de Karla para a relação que tem com seu irmão Ricardo. ....	173
<b>Desenho 4.</b>	Representação de Jordana para a relação que tem com seu irmão Jorge. ....	193
<b>Desenho 5.</b>	Representação de Ricardo para a relação que tem com sua irmã Karla. ....	195
<b>Desenho 6.</b>	Representação de Breno para a relação que tem com seu irmão Wiliam. ....	197
<b>Desenho 7.</b>	Representação de Wiliam para a relação que tem com seu irmão Breno. ....	198
<b>Desenho 8.</b>	Representação de Bianca para a relação que tem com sua irmã Débora. ....	201
<b>Desenho 9.</b>	Representação de Fabiana para a relação que tem com sua irmã Adriana. ....	202
<b>Desenho 10.</b>	Representação de Adriana para a relação que tem com sua irmã Fabiana. ....	203
<b>Mapa 1.</b>	Região leste do município de Goiânia (GO). ....	244
<b>Mapa 2.</b>	Distrito Censitário Pedroso, no município de Goiânia (GO), que inclui os bairros: Chácara São Silvestre, Colônia Santa Marta, Jardim Conquista, Jardim das Aroeiras, Jardim Dom Fernando I, Jardim Dom Fernando II, Loteamento Grande Retiro, Residencial Hawaí, Residencial Mar Del Prata, Vila Concórdia, Vila Matilde e Vila Pedroso. ....	245

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1 O ESTADO DA PRODUÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA SOBRE A ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA</b> .....	47
<b>1.1 Concepções de adolescência</b> .....	50
1.1.1 <i>Adolescência como fenômeno social</i> .....	51
1.1.2 <i>Adolescência como momento de transição marcado pela positividade</i> ...	53
1.1.3 <i>Adolescência como pluralidades</i> .....	56
<b>1.2 Categorias relacionadas ao estudo da adolescência</b> .....	59
1.2.1 <i>Adolescência e violência e exclusão/pobreza</i> .....	60
1.2.2 <i>Adolescência e sexualidade</i> .....	68
1.2.3 <i>Adolescência – conceito e subjetividade</i> .....	74
1.2.4 <i>Adolescência e trabalho</i> .....	77
1.2.5 <i>Adolescência e escola</i> .....	78
1.2.6 <i>Adolescência e saúde</i> .....	80
<b>1.3 Principais resultados dos estudos sobre adolescência</b> .....	82
1.3.1 <i>Diferentes modos de ser e sentir: diferentes produções de sentido sobre a adolescência e sobre a violência</i> .....	83
1.3.2 <i>Reprodução do discurso ideológico pelos adolescentes: o consumo como forma de “inclusão” via exclusão social, a naturalização da violência vivida e da adolescência</i> .....	85
1.3.3 <i>Sexualidade não é uma “essência” natural, mas um importante mediador social</i> .....	87
1.3.4 <i>Participação em grupos: superação de papéis cristalizados</i> .....	89
1.3.5 <i>O lugar da família, da escola e dos amigos na formação da subjetividade do adolescente</i> .....	90
1.3.6 <i>Trabalho: sinônimo de autonomia, disciplina, respeito e de “ser adulto”</i> .	92
1.3.7 <i>Adolescência e saúde: a assimilação do paradigma médico-biológico pelo adolescente e o consumo de álcool como forma de autoaceitação e diminuição de frustrações</i> .....	93

<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO (BAIRRO, FAMÍLIAS E SUJEITOS) E OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS A SI, AO IRMÃO E À FAMÍLIA .....</b>	<b>98</b>
<b>2.1 O bairro: contextualização do espaço-geográfico e econômico das famílias residentes na região leste de Goiânia .....</b>	<b>98</b>
<b>2.2 Apresentação das famílias e dos sujeitos .....</b>	<b>99</b>
2.2.1 <i>Família Gomes</i> .....	100
2.2.2 <i>Família Silva</i> .....	102
2.2.3 <i>Família Araújo</i> .....	104
2.2.4 <i>Família Santos</i> .....	105
2.2.5 <i>Família Soares</i> .....	106
<b>2.3 Os sentidos e os significados atribuídos a si, ao irmão e à família .....</b>	<b>108</b>
2.3.1 <i>Jordana Gomes</i> .....	108
2.3.2 <i>Jorge Gomes</i> .....	116
2.3.3 <i>Ricardo Silva</i> .....	119
2.3.4 <i>Karla Silva</i> .....	130
2.3.5 <i>William Araújo</i> .....	132
2.3.6 <i>Breno Araújo</i> .....	136
2.3.7 <i>Débora Santos</i> .....	140
2.3.8 <i>Bianca Santos</i> .....	150
2.3.9 <i>Fabiana Soares</i> .....	154
2.3.10 <i>Adriana Soares</i> .....	157
<b>3 AS RELAÇÕES AFETIVAS ENTRE IRMÃOS: CONFLITOS E AMIZADE ..</b>	<b>162</b>
<b>3.1 Conflitos como uma das mediações da relação entre irmãos .....</b>	<b>163</b>
<b>3.2 Ter irmão é ter amigo: a amizade na relação entre irmãos .....</b>	<b>191</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>205</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>225</b>
<b>APÊNDICE A – Declaração de aprovação do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a presente pesquisa .....</b>	<b>226</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>227</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevista individual .....</b>	<b>231</b>
<b>APÊNDICE D – Texto base para o grupo focal .....</b>	<b>234</b>



<b>ANEXOS .....</b>	<b>236</b>
<b>ANEXO A – Declaração de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a pesquisa-ação .....</b>	<b>237</b>
<b>ANEXO B – Formulário de inscrição na Escola de Circo .....</b>	<b>238</b>
<b>ANEXO C – Mapa da região leste de Goiânia (GO) .....</b>	<b>244</b>
<b>ANEXO D – Mapa do Distrito Censitário Pedroso, Goiânia (GO) .....</b>	<b>245</b>

## INTRODUÇÃO

Tá na terra um cheiro de suor  
 Tá na terra o dia de colher  
 Bem plantado não dá nem pra ver  
 O laranjal foi se espalhando  
 Cheio de esperança [...]

Caetano e Daher (2009)

A presente pesquisa é oriunda de outro estudo, intitulado *Educar/criar sem violência: prevenção da violência física familiar contra crianças* (SOUZA et al., 2010). Tal estudo, que enfoca a violência física familiar contra crianças, consiste em uma pesquisa-ação visando a intervenção psicossocial em famílias de crianças de classes populares, a fim de promover sua saúde física e mental por meio da prevenção da violência física doméstica<sup>1</sup>. As famílias em foco são aquelas que têm filhos com idades entre 7 e 11 anos atendidos pelo programa de extensão Escola de Circo<sup>2</sup> do Instituto Dom Fernando (IDF)<sup>3</sup>, unidade acadêmico-administrativa vinculada à Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil (PROEX), da Pontifícia

---

<sup>1</sup> Participaram da pesquisa-matriz 50 famílias vinculadas à Escola de Circo, 25 delas do Grupo A (intervenção) e 25 do Grupo B (comparação). Foram realizadas aproximadamente oito visitas a cada uma das 25 famílias do Grupo A e do Grupo B. Também houve dois encontros interfamiliares com cada um dos grupos. A pesquisa-ação foi finalizada no primeiro semestre de 2010 e há o projeto de produção de um livro, em 2011, a partir de todo o material produzido. Vários estudos se fundamentaram nessa pesquisa ou a tiveram como ponto de partida: dez trabalhos de iniciação científica, um trabalho de conclusão de curso, um estudo de mestrado (todos já concluídos) e este estudo de doutorado.

<sup>2</sup> A Escola de Circo, situada na Região Leste de Goiânia, atende diretamente 200 crianças e adolescentes (de 7 a 16 anos) daquela comunidade, provenientes de 168 famílias oriundas das classes populares. Desenvolve um modelo de educação comunitária fundamentado na arte circense e na inclusão social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. As principais atividades desenvolvidas são oficinas pedagógicas, circultura, trabalho psicossocial, colônia de férias e apresentações culturais.

<sup>3</sup> O IDF é composto por quatro programas que desenvolvem ações voltadas para a construção da cidadania e para a inclusão social de crianças, adolescentes e jovens: Escola de Circo, Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil (CEPAJ), Programa Aprender a Pensar (PAP) e Escola de Formação da Juventude. Tem por objetivos produzir e socializar conhecimentos oriundos das ciências humanas e sociais em uma perspectiva crítica, realizar intervenções e colaborar na elaboração de políticas públicas relativas a esses segmentos. Realiza ações voltadas para os interesses dos atores sociais e as políticas de ensino, pesquisa e extensão da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), capacitando e qualificando profissionais e alunos/estagiários, com base nas diretrizes traçadas para infância, adolescência, juventude e família. Para a realização da pesquisa-ação, foi priorizado um desses programas que trabalha diretamente com crianças das classes populares, a Escola de Circo.

Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), especializado nas temáticas de infância, adolescência, juventude e família.

Como participante do citado estudo desde o seu início, meu envolvimento como pesquisadora voluntária motivou a investigação dos sentidos e significados das relações entre irmãos<sup>4</sup> adolescentes<sup>5</sup> de classes populares que frequentam a Escola de Circo. A atuação voluntária foi uma espécie de treinamento para o trabalho aqui apresentado, pois possibilitou a aquisição de maior conhecimento e amadurecimento durante o próprio exercício da pesquisa. Como o mestrado realizado em psicologia social teve um direcionamento mais quantitativo, esse estudo inicial me introduziu no mundo da pesquisa qualitativa, ampliando, e muito, minha visão como pesquisadora, com base em uma nova perspectiva de ciência e pesquisa. Isso me auxiliou a entender como as famílias deveriam ser abordadas e de que forma deveriam ser realizadas as entrevistas e as análises das informações.

A temática da adolescência está presente nas pesquisas e orientações realizadas pela Profa. Dra. Sônia Margarida Gomes Sousa nos cursos de mestrado e doutorado em psicologia da PUC-Goiás. Esses estudos integram o Núcleo de Pesquisa da Infância, Adolescência e Família (NIAF)<sup>6</sup>, da PUC-Goiás, no qual uma equipe de pesquisadores multidisciplinar tem contribuído para o aprofundamento sobre temas correlacionados a infância, adolescência e família.

Outro motivo que despertou meu interesse pelo tema no curso de doutorado foi a experiência de pouco mais de três anos como psicóloga clínica. Durante o período de atuação na área, tive a oportunidade de atender alguns adolescentes de ambos os sexos que procuravam a psicoterapia como opção para melhor compreender esta fase de suas vidas. Além do atendimento clínico, atuei também como orientadora vocacional/profissional, desenvolvendo um trabalho, em parceria com algumas escolas, de orientação a alunos adolescentes para que estes

---

<sup>4</sup> Neste trabalho usam-se as expressões irmão ou irmãos designando ambos os sexos.

<sup>5</sup> Considera-se adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade (Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) (BRASIL, 1990).

<sup>6</sup> O NIAF foi constituído em 1999 como resposta à necessidade de articular as ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas a infância, adolescência e família. O NIAF identifica-se por seu caráter interdisciplinar (psicologia, ciências sociais, antropologia, educação), interdepartamental (psicologia, pedagogia, antropologia e serviço social) e interinstitucional, integrando pesquisadores da PUC-Goiás, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas).

pudessem fazer uma escolha profissional mais consciente e feliz. Foi um trabalho muito gratificante e desafiador.

No atendimento a esses clientes, várias temáticas frequentemente apareciam associadas à vivência da própria adolescência, tais como: inquietações, dúvidas, angústias, dificuldades de relacionamento com os pais e os irmãos, ansiedades quanto à escolha profissional (vestibular) e conflitos amorosos. Um fato importante a ser levado em consideração é que a maioria dos adolescentes atendidos no consultório fazia parte de classes sociais mais privilegiadas, enquanto os adolescentes da Escola de Circo, sujeitos desta pesquisa, são de classes populares. Esse aspecto é relevante, pois vem ressaltar que a adolescência não é igual para todos, já que as condições sociais, econômicas e culturais interferem ou influenciam na própria vivência/experiência do que é *ser* um adolescente ou *ter* uma adolescência.

No presente estudo, são utilizados três indicadores sociais – ocupação, renda familiar e capacidade de consumo – como critérios de pertencimento às classes sociais do meio urbano (IBGE, 2008). Assim, pela ocupação (classificação segundo o nível educacional e a profissão do chefe de família): rico é quem possui alguma propriedade produtiva (como indústria, fazenda ou banco); a classe média é formada por universitários e pessoas que não exercem trabalhos manuais (como advogados, médicos, funcionários públicos e comerciários); e pobres e remediados são os trabalhadores manuais e domésticos. Pela renda familiar (quanto maior a renda familiar, mais próxima a pessoa está do topo da pirâmide): os ricos são aqueles que têm renda familiar acima de R\$ 4.591,00; na classe média, estão os que auferem renda entre R\$ 1.065,00 e R\$ 4.591,00; e os pobres e remediados têm renda de até R\$ 1.064,00, sendo considerados remediados aqueles com renda entre R\$ 768,00 e R\$ 1.064,00 e pobres os que têm renda abaixo de R\$ 768,00. Pela capacidade de consumo (também contam a posse de eletrodomésticos e a escolaridade do chefe da família): os ricos, com alta capacidade de consumo, estão na classe A (que se divide em A1 e A2); a classe média (classes A, B e C) tem média capacidade de consumo; e os pobres e remediados, com baixa capacidade de consumo, pertencem às classes D e E.

Dessa forma, tem-se uma visão geral da classificação da população por critérios econômicos, pontuando que a população estudada pertence às classes

populares de Goiânia, de acordo com esses índices do IBGE (2008), dado importante para situar os adolescentes participantes da pesquisa.

Vários são os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que contribuem para a pobreza urbana e grande parte da desigualdade e injustiça “tem sua origem em uma inadequada elaboração de políticas e em um planejamento fraco tanto por parte das autoridades locais quanto dos governos centrais” (UN-HABITAT, 2010, p. 1).

As cidades mudam constantemente, sendo construídas, reconstruídas, transformadas, ocupadas por diferentes grupos e usadas para funções diferentes. Assim sendo,

Na busca por uma melhor organização espacial para obter maiores receitas, economias de escala mais eficientes e outros benefícios dos aglomerados urbanos, as cidades produzem diferentes padrões residenciais. Nesse processo, elas estão frequentemente divididas por fronteiras visíveis e invisíveis, separando as áreas de “fora do centro” das áreas “centrais”, ou os bairros “de alta renda” dos “de baixa renda”, como o urbano dividido é popularmente simbolizado em muitos países em desenvolvimento (UN-HABITAT, 2010, p. 30).

A forma mais visível e mensurável de inclusão ou exclusão é econômica e, segundo o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) (UN-HABITAT, 2010), aqueles que sofreram o processo de exclusão produzido pelas condições da organização social são, então, negligenciados em relação aos benefícios da expansão urbana e da prosperidade. Assim, de acordo com esse relatório, Goiânia é a segunda cidade mais desigual do mundo (perdendo apenas para Joanesburgo, África do Sul) em termos de recursos econômicos e renda da população. Outras quatro cidades brasileiras lideram a lista de desigualdades: Brasília, Belo Horizonte, Fortaleza e São Paulo.

Como já mencionado, a participação em uma pesquisa de cunho qualitativo, somada à experiência clínica com adolescentes, levou-me ao desejo de investigar a temática da adolescência em uma perspectiva qualitativa, como uma busca pessoal e profissional, no sentido de obter mais subsídios que me possibilitassem ocupar um lugar mais crítico no campo do debate sobre adolescência. Ademais, esta é uma tentativa de colaborar não só para a melhor compreensão dessa população, como também de contribuir com os profissionais que, de modo geral, têm a adolescência como tema de investigação, assim ampliando esse debate.

No presente trabalho, houve o propósito de buscar resposta para o seguinte problema de pesquisa: quais os sentidos e os significados que irmãos adolescentes das classes populares atribuem à relação que se estabelece entre eles? Durante esta investigação, estudou-se a adolescência não como uma fase natural do desenvolvimento humano, mas como fenômeno construído social e historicamente.

Importante esclarecer que meu problema de pesquisa não foi a adolescência, mas sim a relação entre irmãos; a concepção de adolescência adotada neste trabalho serviu como “pano de fundo” para o estudo, tanto do ponto de vista teórico como metodológico. Sendo os sujeitos desta pesquisa adolescentes, faz-se imprescindível ter uma compreensão da adolescência como fenômeno social.

Como a perspectiva adotada não permite trabalhar com dados apriorísticos, não foram utilizadas hipóteses para a particularidade da relação entre irmãos adolescentes oriundos de famílias das classes populares.

De acordo com Moreira (2001), as classes populares englobam todos os setores ditos de baixa renda de uma sociedade complexa, ou seja, são aquelas que não detêm o capital cultural e linguístico (o da classe média), fazendo com que as pessoas desta classe se insiram no mercado de trabalho de forma precária e com baixos salários. Clímaco (1990) advertiu que, na base da pirâmide social, encontram-se indivíduos que, por estarem expostos à necessidade de garantir a própria sobrevivência, ficam impossibilitados de experimentar a adolescência como período de descomprometimento em relação ao processo produtivo. A autora ainda apontou que pessoas de classes sociais diferentes não vivem sua condição de adolescentes da mesma forma, pois a classe social seleciona para o indivíduo os dados, as informações, as pessoas, os bens, as oportunidades educacionais e de trabalho que terá.

Tendo em vista essa perspectiva, surgiu a necessidade de compreender como os adolescentes inseridos em uma classe social empobrecida lidam com a sua própria condição de adolescente e a condição de pobreza em que vivem. Não se pode desconsiderar que uma situação de desigualdade faz com que o fenômeno da adolescência adquira conotações diferenciadas em decorrência da situação de vida, da classe social e do meio cultural do indivíduo.

À luz da psicologia sócio-histórica, a tese que se busca defender neste trabalho é que os sentidos e os significados atribuídos por esses adolescentes à sua relação com seu irmão são marcados por conflitos e disputas entre eles por espaço e poder na família e por amor e atenção dos pais e, também, esta relação expressa amizade e cooperação.

A partir dessa tese central, procurou-se defender outras, como: a ausência de autoridade dos pais (e a fragilidade afetiva da família) cede lugar às situações de autoritarismo entre irmãos; a violência e a rivalidade na família são constituintes e constituídas dialeticamente a partir da violência na sociedade; a família é o lugar legítimo para a educação/criação dos filhos. Também se buscou compreender as relações entre irmãos a partir da afetividade segundo a teoria vigotskiana. Como motivadora de todo pensamento e ação, encontra-se a base afetivo-volitiva, sem a qual quaisquer representações acerca de si e do mundo perderiam significação, já que toda realidade que é apropriada pelo sujeito ocorre dentro de um horizonte de sentido e de significado. Os sujeitos, além de pensar, são capazes também de sentir, ou seja, de produzir sentidos.

Segundo Sawaia (2009), afeto é a transição de intensidade, é a passagem de um estado de potência a outro gerada pelas afecções que o corpo e a mente recebem na existência. Para a autora, o afeto tem duas dimensões: a da mudança, ou seja, modificações que o corpo e a mente retêm na forma de emoções e sentimentos, e a da experiência da afetação, que é a do poder de ser afetado.

Nesse contexto, foram delimitados como objeto de estudo os sentidos e os significados das relações entre irmãos adolescentes de classes populares, procurando-se compreendê-los. Tal estudo justifica-se por ser relevante a compreensão dos sentidos e significados dessas relações, das categorias que permeiam essas relações e das configurações e arranjos familiares nas quais relações se dão.

Além disso, este estudo teve como objetivos específicos: conhecer o perfil socioeconômico-familiar dos adolescentes pesquisados; apreender os sentidos e os significados das relações entre irmãos adolescentes; analisar os aspectos explícitos e implícitos envolvidos nessas relações e, sobretudo, colaborar para a ampliação de estudos acerca das relações entre irmãos adolescentes e da própria adolescência enquanto conceito social, de acordo com a perspectiva da psicologia sócio-histórica.



A família não foi objeto de investigação desta tese, mas entende-se ser importante compreender o perfil socioeconômico familiar dos adolescentes pesquisados, bem como as suas configurações familiares, pois são o contexto no qual esses sujeitos vivem e se relacionam com seus irmãos e com todos os demais membros da família.

Torna-se importante esclarecer que, na presente pesquisa, buscou-se ir além dos “problemas” do adolescente, e mais do que isto, pretendeu-se positivar as famílias de classes populares como lugar legítimo para educação/criação dos filhos. Pelo levantamento feito nesta pesquisa, sabe-se que o presente trabalho é um dos poucos, até o momento, com o objetivo de estudar os fenômenos da adolescência dentro de famílias de classes populares a partir do cotidiano, de situações de vida destes sujeitos e de suas relações intrafamiliares, e não a partir de uma ótica de problematização deles.

As concepções aqui apresentadas, a partir da psicologia sócio-histórica (AGUIAR; OZELLA, 2008; BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2001; VIGOTSKI, 1995), e que fundamentam esta pesquisa, diferem, e muito, do entendimento do que seja a adolescência, não só para o senso comum e para a mídia, mas também para as ciências médicas e para as várias abordagens psicológicas que têm como embasamento o paradigma biomédico ou médico-biológico. Para o senso comum, a adolescência é marcada por estereótipos e estigmas e o adolescente é visto como um problema, sendo popularmente chamado de “aborrecente”. É dele toda a responsabilidade ou a culpa por sua condição específica de ser em desenvolvimento, não se considerando a sua historicidade, classe social, gênero, raça/etnia, geração e condições materiais de vida. Dessa forma, padronizam-se atitudes e/ou comportamentos “naturais” ou “típicos” de sua idade.

Ozella (2003) afirmou ser importante realizar uma revisão crítica das concepções de adolescência vigentes na psicologia desde os seus primórdios. Para o autor, desde o início do século XX, quando em 1904 Stanley Hall identificou a adolescência como um momento da vida marcado por aspectos contraditórios e conturbados, esta concepção ficou impregnada em livros, teorias, na mídia e foi incorporada pela população, pelos profissionais das áreas das ciências humanas e até mesmo pelos próprios adolescentes. Assim, as ciências médicas e psicológicas

contribuíram para a naturalização, a universalização e a patologização<sup>7</sup> da adolescência. Ao empregar esses termos, Bock e Liebesny (2003) ressaltaram que a adolescência, enquanto categoria social, de acordo com a psicologia sócio-histórica, não é investigada de forma estigmatizada. Para as autoras, estudar a adolescência sem levar em conta os processos históricos e sociais envolvidos conduz a uma visão naturalizada e universalizada sobre ela. Assim, há o predomínio, nessa visão, da adolescência como fase do desenvolvimento marcada por estereótipos negativos, daí afirmar-se que há a patologização dela.

Neste estudo, pressupõe-se que o processo de desenvolvimento do adolescente tem peculiaridades bem distintas, conforme sua classe social, gênero, raça etnia, geração, cultura e época em que vive. Dentro da perspectiva sócio-histórica, a adolescência se expressará, ou não, de formas diferentes nos diversos segmentos sociais, devendo-se compreender o homem como sujeito que produz dialeticamente suas condições de vida na relação com a natureza e com os outros homens. Conforme Lane (1986), o ser humano traz consigo sua dimensão subjetiva, não natural, mas sócio-historicamente construída. Pode-se afirmar que o sujeito é, ao mesmo tempo, singular, universal, particular e social, sendo os aspectos sociais e históricos constituídos em sua subjetividade.

## **O método de estudo**

Este estudo é qualitativo, sendo sua proposta norteada pela psicologia sócio-histórica de Vigotski, que “fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método” (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2001, p. 17). Vigotski (1999) enfatizou a importância de um método que compreendesse toda a complexidade do que entendia como objeto para a psicologia

---

<sup>7</sup> Para Peres e Rosenberg (1998, p. 54–55), os termos naturalização e/ou universalização da adolescência designam a “noção de que o processo adolescente é universal, e, portanto, natural, imanente ao processo de desenvolvimento humano, descaracterizando, assim, a existência humana como categoria histórico-social”. Acrescentaram que há “a noção de universalidade do fenômeno da adolescência – fase do desenvolvimento humano, pela qual todos passam e que corresponde à transição entre a infância e a idade adulta, ocorrendo na segunda década da vida” (p. 64). Por patologização, entende-se a visão da adolescência como “síndrome”, a partir do paradigma biomédico (ou médico-biológico) que atribui a ela a característica de fase conturbada, conflituosa, marcada por estereótipos negativos. “A palavra síndrome já nos remete ao patológico, entendido no contexto médico como um conjunto de sintomas/sintomatologia, portanto associado à noção de doença, desvio” (PERES; ROSENBERG, 1998, p. 74).

– o homem e suas funções psicológicas. Dessa forma, nas reflexões do autor, revela-se a necessidade de uma teoria que fizesse a mediação entre o método materialista histórico e os fenômenos psíquicos. Ainda para Vigotski (1999), o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral da espécie humana e assim deve ser entendido. Sob essa perspectiva, história e homem são inseparáveis, ideia esta que vai contra o determinismo, pois compreende o homem como transformador, capaz de criar condições para a sua existência.

Na abordagem sócio-histórica, o conhecimento científico não alcança legitimidade somente pelo número de sujeitos estudados, mas pela qualidade de sua expressão. O que importa não é o controle de variáveis na busca da neutralidade do pesquisador em relação ao sujeito/objeto de sua pesquisa, mas a interpretação do produto da relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado, considerando os determinantes sócio-históricos da situação em foco (MINAYO et al., 2005).

A escolha metodológica, em qualquer trabalho, traz consigo alguns aspectos que precisam ser elucidados a fim de que o caminho percorrido seja o mais claro e coerente, a começar pela visão que se tem de ciência. Nesta tese, ciência é entendida como um produto cultural do intelecto humano, que busca responder às necessidades coletivas concretas em determinados períodos históricos. Ciência, aqui, tem a dimensão de uma práxis sócio-histórica, isto é, o reconhecimento de que ela não é detentora da verdade e que está atrelada a um determinado contexto social. Martín-Baró (1998) advertiu que para um pesquisador se comprometer verdadeiramente com a realidade estudada, é necessário que: a) reconheça criticamente os condicionantes do processo de construção do conhecimento, admitindo que a ciência não é asséptica nem absoluta; b) renuncie aos dogmatismos que constituem obstáculos a iniciativas capazes de fazer avançar a compreensão do mundo e se firme nos valores em que acredita.

Dessa forma, a partir desses princípios da ciência e da construção do conhecimento científico, esse trabalho se estrutura buscando elucidar os sentidos e os significados das relações entre irmãos adolescentes, bem como a temática da adolescência a partir da psicologia sócio-histórica.

Na concepção de Gonçalves (2003), a psicologia sócio-histórica tem como noção básica a historicidade dos fenômenos sociais e humanos. A subjetividade

abordada se expressa como um conjunto de experiências do indivíduo, constituído em suas relações sociais. Nas palavras de Gonçalves (2003, p. 41), a psicologia sócio-histórica,

[...] metodologicamente, trabalha com categorias, compreendidas como aspectos do objeto de estudo que, embora o delimitem, o recortem, não são conceitos fechados, mas indicam processos que devem ser apreendidos em seus conteúdos históricos, ideológicos, contraditórios, multideterminados, mediados, para que se possa compreender e explicar os fenômenos estudados.

Para Vigotski (1999, p. 85–86), “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. [...] É somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Mais adiante, o autor ainda afirma: “o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”. O método, para ele, é importante porque ajuda a tornar objetivos os processos psicológicos interiores.

Ainda sobre esse tema, León (2009) é outro autor que oferece um método de estudo da adolescência e, assim como Vigotski, enfatiza a importância de se “pluralizar” a noção acerca dela, concebendo diferentes “adolescências” em função da heterogeneidade existente. Para ele, isso faz sentido a partir do momento em que se concebe a categoria de adolescência como uma construção sócio-histórica, cultural e relacional nas sociedades contemporâneas.

León (2009) considerou que as estratégias e os métodos de pesquisa social sobre adolescência se configuram em um campo de debate no qual o uso de estratégias do tipo qualitativo e centradas com maior ênfase nas subjetividades dos sujeitos adquire relevância, sem desconsiderar a importância da utilização de estratégias de corte quantitativo, mas dando às primeiras o crédito de ter ampliado o marco compreensivo a partir do próprio sujeito e de seus contextos.

Na tentativa de se fazer uma discussão relacionando o método e o entendimento que se tem aqui do fenômeno da adolescência, de acordo com León (2009), a definição de adolescência pode ser desenvolvida a partir de uma série de referências, como: a faixa etária, o período da vida, o contingente populacional, a categoria social, uma geração, entre outras tantas. De qualquer forma, todas essas definições se vinculam à dimensão de fase do ciclo vital entre a infância e a

maturidade. Há, então, uma correspondência com a faixa etária usada para abordar esse período, que pode variar dependendo do país ou da instituição em questão.

León (2009) discutiu quatro perspectivas analíticas para a compreensão da adolescência, entre as quais, a primeira – *as gerações e as classes de idade* – dá ênfase ao fato de as gerações não formarem um conjunto social, apesar de haver a possibilidade de uma “situação geracional” comum, caracterizada por idades próximas e conviventes, durante um mesmo tempo, sob condições semelhantes. Assim, é coerente falar de gerações e classes de idade na análise de adolescência, definindo as configurações, como estilo de vida, *modus* cognitivo, vivencial, subjetivo que as fazem diferentes das outras, mas, ao mesmo tempo, similares a si mesmas. A concepção do autor sobre essas configurações que fazem dos adolescentes diferentes entre si, mas simultaneamente também semelhantes, está de acordo com a lógica dialética enfatizada por Vigotski.

A segunda perspectiva – *os estilos de vida juvenil* – identifica estilos de vida propriamente adolescentes, ou seja, modos de ser e de fazer que expressam as mudanças pelas quais esses sujeitos passam em relação à construção de suas identidades pessoais e coletivas. Entretanto, é importante ressaltar, conforme León (2009) postulou, que nem todos vivem as mesmas experiências e que não existe uma só cultura adolescente, mas várias, bem como estilos de vida diferenciados. Vigotski (1998) também compartilhou desse pensamento quando afirmou ser fundamental a construção de um conceito de adolescência que leve em consideração os aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais, e que todas essas dimensões ou aspectos comporão adolescências diferenciadas.

*Os ritos de passagem infanto-adolescente-juvenis* constituem a terceira perspectiva de análise para a adolescência de León (2009), sendo a transição infanto-juvenil correspondente a um reconhecimento social por parte de seus pares e dos adultos. Cada etapa do desenvolvimento ou cada categoria de trânsito dita o que é importante para o indivíduo naquela fase. Para os adolescentes, o começo da puberdade se correlaciona com a assunção de seus direitos e responsabilidades como cidadão. Esse pensamento de León (2009) se assemelha bastante ao de Vigotski (1998) quando este último afirmou que a adolescência não é um conceito de passagem de uma etapa para outra, mas um processo dialético. Ao enfatizar que a transição infanto-juvenil correspondente a um reconhecimento social por parte de

seus pares e dos adultos, León (2009) está propondo a essencialidade dos aspectos sociais e culturais para a construção da adolescência.

A quarta e última perspectiva – *as trajetórias de vida e as novas condições juvenis* – proposta por León (2009) se refere às categorias sociológica e antropológica relacionadas à estrutura social e à análise territorial e temporal concreta, isto é, ao modo como esses indivíduos experimentam sua condição de adolescente em um espaço e tempo determinados – a construção sócio-histórica. Nesse ponto, León (2009) também compartilhou o que Vigotski (1998) enfatizou sobre a condição sócio-histórica da adolescência.

Em função dessa discussão, para León (2002) é importante conceber a categoria adolescência como uma construção sócio-histórica, cultural e relacional nas sociedades contemporâneas, em que os esforços das investigações e dos estudos sociais têm estado centrados em dar conta desta etapa entre a infância e a fase adulta. O autor ainda complementou que nem todos os adolescentes são expostos da mesma maneira, por exemplo, à globalização, nem tampouco todos vivem as mesmas experiências ou, se estão expostos homogeneamente a determinadas influências sociais e culturais, nem todos as processam internamente ou em termos de sua subjetividade do mesmo modo.

Ainda complementou León (2002) que a adolescência, enquanto construção social, histórica, cultural e relacional, é concebida como uma categoria etária (sociodemográfica) e, sendo assim, podem-se fazer distinções de acordo com os contextos sociais e as finalidades com que se deseja utilizar esta dimensão sociodemográfica. Ressalta-se que apenas a categoria etária não é suficiente para se compreender a adolescência, sendo importante apontar algumas delimitações iniciais e básicas, mas não com a intenção de homogeneizá-la para o conjunto dos sujeitos que estão em uma determinada faixa de idade.

León (2002) justificou seu pensamento afirmando que a adolescência é uma condição social com qualidades específicas que se manifestam de diferentes maneiras, de acordo com as características histórias e sociais de cada indivíduo. Exemplificou citando que um jovem de uma zona rural não tem a mesma significação etária que um jovem da cidade, da mesma forma que ocorre com um indivíduo da classe popular e outro de uma classe economicamente alta. A idade, para o autor, é apenas um referencial demográfico e, por esta razão, não se pode

estabelecer um critério de idade (ou etário) universal que seja válido para todas as classes sociais e todas as épocas.

Dentro da psicologia sócio-histórica, Vigotski (1998) rejeitou o conceito de desenvolvimento linear e superou a concepção segundo a qual o conhecimento decorre de uma lenta acumulação de mudanças unitárias. Incorporando a dialética marxista como base de sua teoria, partiu do materialismo histórico para compreender o homem como sujeito, sendo este concebido como a síntese de múltiplas determinações, cuja subjetividade é constituída material e historicamente. Trata-se, portanto, de conceber a constituição do sujeito de acordo com determinadas condições sociais, materiais e históricas.

Para a abordagem sócio-histórica, a sociedade é percebida como produção histórica dos homens que, mediante o trabalho, produzem sua vida material. A relação indivíduo–sociedade é concebida como dialética, pois um constitui o outro. O fenômeno psicológico surge e se constitui por intermédio das relações do homem com seu mundo físico e social. Dessa forma, a adolescência é aqui estudada como construção histórica e não de forma estereotipada, marcada por uma leitura naturalizante, universalizante e patologizante (BOCK; LIEBESNY, 2003).

Como este estudo baseia-se na historicidade, percebendo esta não como cronológica e sim como atribuidora de sentidos e significados apropriados pelo sujeito, a análise não é somente descritiva, mas principalmente voltada para a compreensão e a apreensão dos nexos constitutivos da subjetividade. As noções de sentido e significado aqui apresentadas seguem a perspectiva de Vigotski (1998, p. 10), para quem o “método de investigação da subjetividade humana não pode ser outro senão o método da análise semântica, da análise do sentido da linguagem, do significado da palavra”.

Um conceito fundamental para a compreensão das concepções de Vigotski sobre o desenvolvimento humano como processo histórico é o de mediação. Tal conceito parte do pressuposto de que o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, por meio de recortes do ideal. Na construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, este não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas pela mediação feita por outros sujeitos. O “outro social” pode se apresentar por meio de objetos do mundo cultural que rodeiam o indivíduo. Dessa forma, a relação do homem com o



mundo não é direta, mas mediada, tendo a linguagem como um de seus principais instrumentos mediadores (OLIVEIRA, 1997).

Aguiar e Ozella (2006) apontaram que a reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos e significados é pautada por uma visão que tem seu ponto de partida no empirismo. Há a clareza de que é necessário ir além das aparências, não se contentando com a descrição dos fatos e buscando a explicação do processo de constituição do objeto pesquisado, de modo a estudá-lo em seu processo histórico. Assim, é impossível construir um método alheio a uma concepção de homem, pois este, para a psicologia sócio-histórica, é constituído em uma relação dialética com o social e com a história, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico.

Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir os significados sociais e os sentidos subjetivos (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

Gonçalves (2003) ressaltou que cada indivíduo concreto é situado em um determinado contexto social, do qual decorre um conjunto de relações com grupos, instituições e outros indivíduos. Aborda-se sua consciência por meio do discurso por ele produzido, revelando a forma com que este indivíduo se apropriou dos significados sociais para representar sua atividade e como produziu sentidos pessoais.

Nesta pesquisa, a fala dos adolescentes é fundamental para a compreensão das relações que se estabelecem entre irmãos. Por meio dela, eles podem expressar seus pensamentos, cujos sentidos e significados são passíveis de apreensão. Assim,

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa (VIGOTSKI, 1998, p. 181).

Vigotski (1998) apontou o significado como apenas uma das zonas de sentido da palavra, a mais estável, ao passo que o sentido é muito mais amplo. Ele é dinâmico, complexo, peculiar ao próprio sujeito e ao contexto em questão: “Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes

altera o seu sentido” (VIGOTSKI, 1998, p. 181). Já o significado refere-se à mais estável e precisa das zonas do sentido, isto é, “permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é que uma pedra no edifício do sentido” (VIGOTSKI, 1998, p. 181).

Para Vigotski (1998), todas as falas possuem um pensamento oculto, um subtexto que, ao ser revelado, permite a compreensão do significado subjacente às palavras, revelador da base afetivo-volitiva do sujeito, de seus desejos, necessidades, interesses e emoções que geram seu discurso e que emergem no subtexto de sua fala. A análise do subtexto desvela o significado, construído e transformado pelas relações sociais, e também o sentido, a interpretação pessoal que o sujeito faz do significado.

Dessa forma, há que se buscar o sentido pessoal dado à palavra, isto é, ao sentido do discurso singular ou à fala do sujeito significada. Para chegar às determinações constitutivas e explicar a produção do sentido, deve-se considerar, dialeticamente, a base material e sócio-histórica presente no processo de transformação do social em psicológico e, portanto, na constituição do sentido atribuído pelo sujeito.

Ozella (2003) esclareceu que, nesse processo, a linguagem desempenha, então, um papel fundamental: é o instrumento psicológico que materializa as significações historicamente produzidas e por meio da qual o homem significa a sua atividade, permitindo contato com o mundo exterior e, ao mesmo tempo, com a própria consciência. A subjetivação da realidade objetiva é mediada pelos significados. Assim, a linguagem é o instrumento fundamental no processo de constituição do homem, modificando o social e transformando-o em psicológico, criando a possibilidade do novo.

Como este estudo tem cunho qualitativo, cabe salientar que na pesquisa deste tipo e com enfoque sócio-histórico há a pretensão de apreender os sentidos e os significados a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, em uma relação com o contexto do qual fazem parte. Para tanto, é necessário ir à gênese da questão, reconstruindo a história do sujeito em sua origem e desenvolvimento (FREITAS, 2002).

Ressalta-se que todos os procedimentos éticos relacionados a pesquisas com humanos estabelecidos pela Resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 1996) foram respeitados durante a execução deste estudo. Nesse cenário, a pesquisa-ação da qual este estudo se originou obteve a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-Goiás (ANEXO A) para ser desenvolvida. Também foram obtidas a autorização do CEP da PUC-Goiás para a condução do presente estudo (APÊNDICE A) e as autorizações dos sujeitos participantes por meio da assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B).

Para serem incluídos nesta pesquisa, os adolescentes deveriam ter idades entre 12 e 18 anos, possuir irmãos também adolescentes e pelo menos um dos irmãos deveria estar cadastrado na Escola de Circo. Foram excluídos aqueles não cadastrados no citado programa e os que não tinham irmãos adolescentes.

### **Os procedimentos metodológicos utilizados**

Para a realização deste estudo, houve a necessidade de se fazer um levantamento de literatura e, posteriormente, o mapeamento e a análise das produções científicas (teses e dissertações no banco de teses e dissertações do portal CAPES)<sup>8</sup> sobre a adolescência na perspectiva da psicologia sócio-histórica. O mapeamento e a análise objetivaram levantar a produção de estudos sobre adolescência na perspectiva da psicologia sócio-histórica, identificar as temáticas, os conceitos e as categorias estudadas e, ao final, dar maior visibilidade a esta produção. De acordo com os resultados obtidos nesse levantamento, verificou-se que, até o momento, este é o primeiro trabalho de doutorado (ou acadêmico) que se propõe a identificar, mapear e analisar os estudos sobre adolescência a partir da teoria vigotskiana.

Algumas fases ou “filtros” foram necessários para a sistematização desse procedimento. Na primeira fase, foi feito o levantamento de dissertações e teses no período de 2000 a 2009 utilizando-se a palavra-chave “adolescência”. Priorizou-se esse recorte temporal com o intuito de fazer uma leitura crítica das produções

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>>.

acadêmicas mais recentes, sendo excluídos os trabalhos anteriores a 2000. Assim, foram localizadas 1.964 produções científicas (sendo 1.546 dissertações e 418 teses).

Em função da grande quantidade de trabalhos encontrados, foi realizada uma seleção por meio de critérios de exclusão/inclusão. Dessa forma, a segunda fase caracterizou-se pela exclusão dos trabalhos que não pertenciam ao campo teórico-metodológico da ciência psicológica, eliminando-se os estudos referentes a outros campos do conhecimento, como medicina, enfermagem, história, entre outros. Os critérios utilizados nessa segunda fase para a exclusão/inclusão foram as palavras-chave e a leitura dos resumos, sendo excluídos os trabalhos que não diziam respeito à psicologia. Ao final desse processo, foram selecionados 416 estudos (327 dissertações e 89 teses) pertencentes ao campo da psicologia.

A terceira e última fase constou da seleção e identificação das produções que tinham a psicologia sócio-histórica como fundamento teórico e metodológico. Os seguintes critérios foram usados: a) palavras-chave, como sentido e significado, núcleos de significação, Vigotski, materialismo histórico e dialético; b) leitura dos resumos; c) identificação das linhas de pesquisa dos orientadores por meio do Currículo Lattes; d) os estudos deveriam apresentar pesquisas empíricas com adolescentes, sendo excluídos os trabalhos apenas de revisão de literatura; e) os sujeitos dos estudos deveriam ser adolescentes na faixa etária entre 12 a 20 anos<sup>9</sup>. Assim, foram finalmente selecionados 21 trabalhos (20 dissertações e uma tese) sobre adolescência à luz da psicologia sócio-histórica, os quais são oportunamente discutidos e analisados criticamente neste estudo.

Nesta pesquisa, foi usada a triangulação de procedimentos metodológicos, definida, de acordo com Minayo e outros (2005), pela utilização da busca de diferentes formas para investigar um mesmo objeto.

Como divisão meramente didática, os procedimentos metodológicos realizados neste estudo podem ser agrupados em três momentos: a) levantamento de informações sociofamiliares das cinco duplas de irmãos adolescentes participantes da pesquisa; b) entrevista individual com os dez adolescentes, com o

---

<sup>9</sup> Embora se considere adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade (Art. 2º do ECA) (BRASIL, 1990), como já mencionado, neste levantamento de literatura optou-se por ampliar a faixa etária dos sujeitos pesquisados de modo a incluir mais trabalhos, em decorrência do número reduzido de publicações encontrado com sujeitos de até 18 anos de idade.

intuito de apreender os sentidos e os significados da relação com o irmão; c) entrevista em grupo (grupo focal), buscando captar os sentidos e os significados da relação com o irmão.

Para proceder ao primeiro momento da pesquisa, houve necessidade, inicialmente, de estabelecer os critérios de escolha dos sujeitos. Assim, estes teriam de ser adolescentes, com idades entre 12 e 18 anos incompletos, atendidos pelo programa da Escola de Circo e possuir irmãos também adolescentes, atendidos ou não pelo mesmo programa, que seriam igualmente sujeitos.

Diante disso, na primeira etapa, que ocorreu no final de 2008 e início de 2009, utilizando-se o formulário de inscrição da Escola de Circo, foram selecionados os adolescentes participantes do programa e que possuíam pelo menos um irmão adolescente. Havia cerca de 100 formulários de inscrição de adolescentes que frequentavam a Escola de Circo. Desse total, no início de 2009, alguns não estavam mais matriculados e/ou não haviam ainda confirmado sua participação/permanência no programa, ou ainda estavam com seus endereços e telefones desatualizados ou inexistentes, restando, dessa forma, 70 formulários. Desses 70, 20 adolescentes inscritos possuíam pelo menos um irmão adolescente, enquanto os demais não tinham irmãos ou os irmãos eram mais velhos (acima de 18 anos) e/ou mais novos (menos de 12 anos) e, portanto, não se enquadravam no quesito proposto.

Feita a seleção inicial, as 20 famílias foram contatadas por telefone, explicando-se aos pais ou responsáveis que a autora é uma das pesquisadoras da pesquisa-ação (*Educar/criar sem violência: prevenção da violência física familiar contra crianças*)<sup>10</sup> que originou a presente investigação e que gostaria de realizar um estudo com seus filhos, juntamente com a família, para seu curso de doutorado, tendo sido perguntado a eles se havia interesse e disponibilidade para recebê-la. Foram esclarecidos os objetivos do estudo e proposta a ida à casa deles, em um primeiro encontro, apenas para que conhecessem a pesquisadora e esta pudesse explicar pessoalmente a pesquisa. Acrescentou-se, ainda, que haveria o acompanhamento por outra pesquisadora<sup>11</sup>, também da Escola de Circo.

---

<sup>10</sup> Muitas famílias já conheciam a pesquisa porque tinham filhos participando dela ou por ter ouvido falar de sua existência na comunidade.

<sup>11</sup> Lígia Fonseca Bernardes, aluna do curso de mestrado em psicologia social, gentilmente contribuiu em vários momentos deste estudo. É importante realçar o trabalho coletivo, necessário para a realização de pesquisas no grupo de estudos coordenado pela Profa. Dra. Sônia Margarida Gomes Sousa.

Muitas famílias se recusaram a participar, alegando falta de tempo para receber as pesquisadoras e/ou desinteresse por parte dos pais e/ou dos próprios adolescentes. Depois de algumas recusas, sete famílias aceitaram receber a visita, mas uma não se encontrava em casa no horário agendado e, ao telefone no dia seguinte, um dos membros disse que não tinham mais interesse na participação. Uma outra família que foi visitada também alegou não mais querer participar, pois a filha estudava muito e não dispunha de tempo para conversar. Assim sendo, no total, cinco famílias participaram da pesquisa.

Durante o contato por telefone, foi agendado, então, um primeiro encontro para explicar pessoalmente os objetivos da pesquisa, solicitar a autorização dos pais e/ou responsáveis para que seus filhos pudessem fazer parte deste estudo, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido, bem como marcar a próxima visita para a realização das entrevistas individuais com cada um dos adolescentes das duplas de irmãos (segundo momento) e, posteriormente, o grupo focal (terceiro momento).

As cinco duplas de irmãos adolescentes<sup>12</sup> participantes deste estudo são:

- Jordana Gomes (14 anos) e Jorge Gomes (12 anos);
- Ricardo Silva (17 anos) e Karla Silva (13 anos);
- William Araújo (15 anos) e Breno Araújo (14 anos);
- Débora Santos (14 anos) e Bianca Santos (12 anos);
- Fabiana Soares (18 anos) e Adriana Soares (16 anos).

Definidos os sujeitos do estudo, o primeiro momento consistiu em fazer um levantamento das informações sociofamiliares das cinco duplas de irmãos adolescentes participantes, por meio do formulário de inscrição na Escola de Circo (ANEXO B), no qual consta seu perfil sociofamiliar. Esse formulário é um instrumento que possibilita a análise dos principais aspectos sociais, econômicos e familiares relativos aos adolescentes, o qual é preenchido pelos pais ou responsáveis por ocasião do ingresso do adolescente na Escola de Circo, com a ajuda de um funcionário da própria instituição. Dessa forma, aproveitou-se o mesmo

---

<sup>12</sup> Com o propósito de resguardar a identidade dos participantes, todos eles são apresentados com nomes fictícios.

formulário para a identificação dos adolescentes participantes da pesquisa, de acordo com a temática abordada.

A análise do perfil sociofamiliar dos adolescentes foi feita tomando-se por base: a identificação do entrevistado (pais, familiares ou responsáveis); a identificação do adolescente; as informações sobre o grupo familiar; as informações escolares; e as informações adicionais, tendo como base a psicologia sócio-histórica e a literatura da área. Esse procedimento teve o intuito de fazer uma contextualização dos adolescentes pesquisados, de modo a saber em quais contextos sociais, culturais e familiares esses sujeitos se inserem.

No segundo momento, foram realizadas as entrevistas individuais com os participantes, visando apreender os sentidos e os significados da relação com o irmão. O uso da entrevista como instrumento para coleta de informações justifica-se por ela oferecer possibilidades mais amplas de expressão verbal do sujeito, o que atende aos pressupostos metodológicos, além de ser uma técnica que permite maior aproximação entre o entrevistado e seu entrevistador. Tendo como objetivo de investigação a apreensão da subjetividade configurada pelos sujeitos, a entrevista possibilitou identificar diversos núcleos de sentidos e significados para cada adolescente, de forma que os sentidos subjetivos foram analisados de acordo com as falas de cada um. A liberdade de expressão característica do instrumento permitiu desvelar os processos de constituição dos sentidos subjetivos e dos significados mais sociais, necessários para a compreensão de sua gênese. Afinal, por intermédio da entrevista, o pesquisador tem condições de melhor acessar os sentidos e os significados de cada sujeito do que é ser e ter irmão e, portanto, da relação entre eles.

De acordo com Lüdke e André (1986), por ser um instrumento mais flexível, a entrevista permite a obtenção de informações muito ricas, desde que se crie um clima de confiança na interação com o entrevistado, mediante a demonstração de respeito por ele. Esse respeito deve envolver, além de interesse e atenção para ouvi-lo, o cuidado para com a utilização de um vocabulário claro e adequado ao seu nível de instrução, assim como questionamentos compatíveis com seus valores e preocupações.

Aguiar e Ozella (2006) apontaram que a entrevista é um dos instrumentos mais ricos e que permite acesso aos processos psíquicos, particularmente aos



sentidos e aos significados que se buscam na pesquisa. Freitas (2002) mencionou que a entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, é marcada por uma dimensão social, não se reduzindo a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas. Ela é concebida como uma produção da linguagem, assumindo caráter dialógico. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada tanto pelo entrevistado como pelo pesquisador.

As entrevistas com os adolescentes participantes foram realizadas individualmente, a partir de um roteiro pré-escrito (semiestruturado), elaborado pela pesquisadora com o apoio da orientadora (APÊNDICE C). As entrevistas foram realizadas entre abril e junho de 2009, no segundo encontro com as famílias, para que elas pudessem ficar mais à vontade em receber a visita e os adolescentes mais confiantes e menos receosos em responder às perguntas.

As entrevistas aconteceram simultaneamente, pois nesse momento foi possível contar com o auxílio da pesquisadora já mencionada e cada uma realizou a entrevista com um dos irmãos, separadamente. Esse trabalho conjunto foi importante, pois evitou que um irmão pudesse comentar com o outro, antecipadamente, o conteúdo de sua entrevista, ou que um ficasse aguardando a sua vez de participar ou não tivesse paciência de esperar. Ademais, isso foi um fator de economia de tempo.

Todas as entrevistas foram realizadas nas casas dos próprios adolescentes, com exceção da dupla Ricardo e Karla, pois eles se encontravam na casa da avó materna, onde a entrevista se deu. Para a realização das entrevistas, procurou-se acomodar cada adolescente em cômodos separados e o mais distante possível um do outro, para evitar que se pudesse ouvir o que era conversado.

Como recurso complementar à entrevista, ao final foi solicitado a cada um dos adolescentes que fizesse um desenho que expressasse como via e/ou sentia a relação com seu irmão. A orientação foi no sentido de que cada um representasse graficamente a si próprio juntamente com seu irmão em alguma ação ou objeto que simbolizasse essa relação. Foram disponibilizadas folhas de papel A4, lápis pretos, canetas e lápis coloridos e, após a tarefa, foi pedido que cada adolescente contasse o que havia desenhado e de que forma a figura expressava sua relação com o irmão. Em seguida, foi agendado um dia provável para a realização dos grupos



focais. A produção desse desenho serviu como foco/mediação para a discussão no grupo focal.

Destaca-se que os desenhos foram utilizados apenas como estímulo “evocativo” das falas dos sujeitos, tanto ao final das entrevistas como no grupo focal. Não houve a intenção, neste estudo, de analisá-los como instrumentos em si, mas serviram como “metodologia” de evocação, como “ponte” para apreender os sentidos e os significados das relações entre irmãos.

Para a sistematização dessas entrevistas, todas foram gravadas e transcritas. Após a leitura de todo o material transcrito, foram escolhidos/eleitos núcleos de significação, apreendidos a partir da própria fala dos adolescentes. Entende-se por núcleo de significação uma metodologia que visa “apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes” (AGUIAR; OZELLA, 2006). A análise das entrevistas baseou-se, primeiramente, na organização desses núcleos de significação propostos por esses autores como uma metodologia de apreensão dos sentidos dos sujeitos pesquisados. O processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, mas contextualizado nos âmbitos social, cultural, político e histórico, permitindo a compreensão do sujeito em sua totalidade (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Para Vigotski (1998, p. 185),

O procedimento adotado visa a avançarmos do empírico para o interpretativo, isto é, da fala para o seu sentido, entendendo que vamos em busca da fala interior, ou seja, a partir da fala exterior caminhamos para um plano mais interiorizado, para o próprio pensamento.

Tomando-se por base essas orientações e fundamentos teóricos, elegeram-se, a partir das falas dos adolescentes, núcleos de significação, assim apreendendo os sentidos, para cada um, da sua relação com seu irmão.

Conforme Teixeira (2003), esses núcleos devem estar articulados ao processo histórico que os constitui, não sendo possível compreender a configuração da subjetividade somente com uma análise intradiscurso. A análise, que tem por objetivo a busca do sentido do texto, deve partir do conteúdo manifesto e explícito da fala, levando em conta o contexto social e histórico no qual ela foi produzida. Ao se levantar os indicadores dos núcleos de significação em cada eixo temático, esses passam a adquirir significados que permitem a sua apreensão. Assim, a análise das

entrevistas individuais se constituiu no contexto sócio-histórico articulado aos núcleos de significado identificados na fala dos adolescentes.

O terceiro e último momento foi a realização das entrevistas em grupos focais, buscando-se captar os sentidos e os significados da relação com o irmão. Carlini-Cotrim (1996), Morgan (1997) e Gaskell (2003) reiteraram que o grupo focal é uma técnica de entrevista em grupo que possibilita que as pessoas estejam mais propensas a acolher novas ideias e a obter maior nível de envolvimento emocional. Faz-se importante ressaltar que o grupo focal difere de outras formas de entrevista grupal pela ênfase na interação do grupo e na focalização em um tópico escolhido pelo pesquisador. A opção por esse procedimento pode complementar e ampliar aspectos abordados, com grande frequência, nas entrevistas individuais.

Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002) afirmaram que o grupo focal pretende reunir, durante certo período, determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo da pesquisa, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico, captando suas impressões, visões e concepções de mundo.

Morgan (1997) ainda ressaltou que o grupo focal é uma discussão temática em grupo, contando com um mediador, que apresenta as questões e direciona a discussão. Minayo e outros (2005) informaram que o grupo focal é indicado nos casos em que os participantes possuem características comuns, podendo fazer parte de um grupo para a discussão de algum tema que lhes interesse.

Dessa forma, foi possível apreender os sentidos e os significados das relações entre irmãos, perceber interações, conflitos e afetividades entre eles e seus familiares, além de contextualizar melhor os sujeitos, em seus aspectos sociais, econômicos e familiares.

À vista disso, o uso dessa técnica na presente pesquisa justifica-se pelo seu valor como meio de possibilitar discussões acerca da relação entre os adolescentes da Escola de Circo e seus irmãos adolescentes. O grupo focal permitiu apreender os sentidos e os significados produzidos pela experiência destes, bem como observar a interação entre eles.

Para a realização dos grupos focais, os adolescentes foram convidados a ir até a Escola de Circo. Antes, porém, a pesquisadora visitou pessoalmente cada

família para consultar e confirmar uma possível data para a realização dos grupos e reforçar o convite aos adolescentes, falando-lhes da importância da participação deles nesses grupos para a conclusão do estudo, argumentando como eles poderiam contribuir não apenas com a pesquisadora, mas, e principalmente, com as pesquisas sobre esta temática.

Foram realizados, então, dois encontros, com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos cada – Grupo Focal 1 (GF1) e Grupo Focal 2 (GF2) – contendo cada um dos grupos cinco adolescentes, de forma que dois irmãos não fizessem parte do mesmo grupo. Entretanto, uma dupla de irmãs não participou (Fabiana e Adriana), não tendo apresentado qualquer justificativa para a ausência. Foram estabelecidos os dois grupos para que cada participante pudesse se expressar livremente sobre a relação que tem com seu irmão na ausência deste. Se os irmãos ficassem no mesmo grupo, possivelmente, isto poderia inibir ou constranger os participantes ao falar um sobre o outro, ou ainda, a presença do irmão poderia ser um fator de ameaça ou provocação de uma discussão/desentendimento entre eles, o que não constitui o objetivo do grupo focal. Os encontros em grupo aconteceram em dois sábados consecutivos, em junho de 2009.

A partir de Romero (2000), os grupos focais foram organizados para ter duração em torno de 1 hora e 30 minutos a 2 horas, com cinco participantes cada, embora apenas quatro tenham comparecido. Para a realização do grupo focal, foram garantidos aos participantes anonimato e sigilo acerca das informações, tendo a pesquisadora sido a moderadora dos grupos, sempre tendo como enfoque os objetivos da presente pesquisa.

O grupo focal possibilita ao participante maior liberdade discursiva para que possa abordar as questões levantadas conforme os sentidos e os significados que os assuntos possam ter para ele. As discussões foram conduzidas pela autora deste estudo e, desde o início, houve a preocupação em garantir que todos os entrevistados participassem, evitando que alguém monopolizasse a conversa ou que se instaurasse um clima agressivo ou muito tenso.

A condução de cada grupo focal ocorreu em cinco etapas. Na primeira, foi feita uma breve apresentação da pesquisadora e dos adolescentes; na segunda, foi perguntado, livremente, a cada um, o que é ser adolescente; na terceira, apresentou-se um texto (APÊNDICE D), lido pela pesquisadora ao grupo e, em

seguida, discutiram-se, junto com os adolescentes, algumas questões relacionadas à temática proposta. O texto foi apresentado com o intuito de propor uma reflexão/debate sobre a sua leitura e o que eles próprios vivenciam. Não houve a intenção, de forma alguma, de impor aos participantes uma concepção pronta da adolescência ou de um jeito de ser adolescente.

Depois dessa discussão em grupo sobre as questões suscitadas pelo texto, na quarta etapa, propôs-se aos adolescentes que falassem sobre a relação com o irmão a partir do seguinte comentário da pesquisadora: “Outra questão importante é a nossa relação com nossos irmãos. Sabemos que no convívio entre irmãos nem tudo são flores, pois há muitas dificuldades, mas também há realizações e alegrias. Estamos proporcionando a vocês uma oportunidade de refletir e falar um pouco sobre a sua relação com seu irmão também adolescente”.

Da mesma forma que ocorreu com o texto sobre adolescência, essa pequena fala teve o objetivo de impulsionar ou provocar uma discussão entre os participantes, instigando-os a refletir sobre o que pensavam a respeito dos principais motivos para os desentendimentos entre irmãos, se podiam tirar algo de bom ou positivo dessas brigas, se concordavam ou não com possíveis aprendizados ou crescimentos advindos da relação com o irmão e se encontravam, na opinião deles, oportunidades diversas nesta convivência (alguns destes pontos abordados já haviam sido mencionados pelos sujeitos durante as entrevistas).

Nas pesquisas de cunho qualitativo e, principalmente, nos estudos fundamentados na perspectiva da psicologia sócio-histórica, o pesquisador é um mediador da relação com o sujeito da pesquisa. Na relação pesquisador/pesquisado há uma interação social dada em determinado contexto social. Portanto, pesquisador e pesquisados são sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

Ao final dessa etapa, questionou-se o grupo acerca de como seriam suas vidas se não tivessem irmãos, ou seja, se fossem filhos únicos. Ademais, foi-lhes perguntado como é sua relação com os pais e como imaginam que seria esta relação se fossem filhos únicos.

Na quinta etapa do grupo focal, houve a apresentação dos desenhos produzidos pelos participantes, com o propósito de aprofundar a discussão já

suscitada anteriormente, fazendo com que o adolescente se expressasse sobre o desenho feito por seu irmão acerca da relação deles. Foi pedido, então, que cada um olhasse e analisasse o desenho feito pelo irmão, objetivando aprofundar a discussão já realizada nas entrevistas e também nos grupos. Em seguida, todos foram convidados a expressar o que estavam vendo, o que sentiam e/ou achavam, no intuito de deixá-los o mais à vontade possível para emitir opiniões e juízos de valores.

Em função da organização das gravações das falas dos adolescentes, solicitou-se que cada um, separadamente, opinasse sobre o desenho e, à medida que iam expressando suas ideias, a pesquisadora também os instigava, possibilitando uma reflexão mais rica e profunda.

Na sequência, todos os participantes dos dois grupos também quiseram ver os desenhos que eles próprios produziram. Esse momento foi muito interessante, pois tiveram a oportunidade de olhar e examinar os dois desenhos: o do irmão e o seu próprio. A partir daí, surgiram comentários, críticas, elogios, piadas e deboches feitas entre irmãos e também pelos demais participantes, já que resolveram compartilhar os desenhos entre todos do grupo.

Assim, obtiveram-se informações sobre como essa relação entre irmãos adolescentes foi representada graficamente e como cada um percebe, assimila e sente tal representação, construída socialmente.

Durante a condução dos grupos, surgiram interações, trocas compartilhadas de mundos e ideias, calorosas defesas de pontos de vista, consensos e divergências de opiniões e valores, não somente entre os participantes e a mediadora/pesquisadora, mas entre os pares de adolescentes. Dessa forma, pôde-se concluir que as discussões advindas dos grupos são ricas e essenciais para compreender os sentidos e os significados sociais construídos por esses sujeitos.

Uma das vantagens da utilização do grupo focal, como bem exposto por Stengel e Moreira (2003), é que por intermédio dele pode-se observar não somente a atuação de cada um dos membros, mas sobretudo a interação entre eles. “O grupo focal é, ao mesmo tempo, uma ocasião de coleta de novos dados e de aprofundamento da compreensão daqueles já coletados nas entrevistas em profundidade” (STENGEL; MOREIRA, 2003, p. 51). As autoras ainda afirmaram que

o grupo focal é um momento de intervenção, pois há um espaço para expressão de ideias, sentimentos e experiências entre iguais, o que gera nos participantes processos de elaboração de suas próprias vivências.

O procedimento de análise dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006) propiciou a base para a categorização e a análise dos dados dos grupos focais. Ademais, teve por objetivo apreender os sentidos e os significados expressos nas comunicações verbais dos participantes da pesquisa, também levando em consideração os afetos, as comunicações corporais e as atividades dos participantes que contextualizaram as suas falas nos grupos focais. A perspectiva dos núcleos de significação visa avançar além dos dados brutos e objetivos coletados nos grupos, ou seja, as falas dos adolescentes, para chegar aos sentidos e aos significados das relações entre os irmãos.

Como preconizaram Aguiar e Ozella (2006), de posse da transcrição do material gravado, devem ser feitas várias leituras “flutuantes”, para que haja familiarização com os dados visando apropriar-se deles. Essas leituras permitem destacar e organizar o que os autores chamaram de pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros. Diversos temas vão emergindo, os quais são caracterizados pela maior frequência, quer seja por sua repetição ou reiteração, pela importância nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições e até mesmo pelas insinuações não concretizadas.

Sendo assim, após a transcrição literal das falas produzidas nos dois encontros, foi feita uma leitura flutuante de todo o material obtido e, simultaneamente, foram realizadas anotações, ligações e reflexões acerca do que chamou a atenção em cada grupo focal. Em seguida, o material foi organizado com base nos critérios sugeridos por Aguiar e Ozella (2006) e em conformidade com os objetivos desta pesquisa. Inicialmente, então, foi criada uma lista de pré-indicadores, de modo a preparar os dados da pesquisa para a formação dos núcleos de significação. Importante esclarecer que, em um primeiro momento, os grupos foram tratados como unidades independentes para, posteriormente, traçar-se relações entre eles.

No presente estudo, uma vasta lista de pré-indicadores foi obtida para cada grupo focal, seguindo-se os critérios de repetição, importância nas falas, carga emocional, ambivalências e contradições. Após a organização dessas listas de

palavras, deu-se início ao processo de aglutinação, que consiste em uma nova leitura e organização das palavras listadas, a partir dos critérios de similaridade, complementaridade ou ambivalência (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 8), adquirindo status de indicadores. Após o mapeamento desses indicadores, partiu-se para a etapa de nomeação dos conteúdos.

Cumpridas essas etapas, foram listados os conteúdos, os quais foram ilustrados com os respectivos recortes das falas dos adolescentes a partir das transcrições dos grupos focais, considerado como início da nuclearização e caracterizado pelo processo de articulação entre os indicadores e seus conteúdos. O processo feito com cada grupo separadamente foi, a partir desse momento, realizado levando em conta a produção dos dois grupos, seguindo-se, novamente, os critérios de similaridade, complementaridade ou ambivalência já citados.

Buscou-se, então, revelar os sentidos e os significados subjacentes, expressos pelos participantes, encontrados nesse processo de articulação entre os indicadores e seus conteúdos. Como resultado, emergiram os núcleos e a nomeação dada a cada um deles: “os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvem emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 9).

É importante esclarecer que, durante os grupos focais, os adolescentes reafirmaram as declarações feitas nas entrevistas individuais, podendo-se perceber que há muitas experiências em comum e semelhanças na forma como cada um interpreta e significa essas vivências. A realização dos grupos focais marcou o encerramento do contato da pesquisadora com os adolescentes.

Todas as análises das informações sociofamiliares dos adolescentes obtidas por meio dos formulários de inscrição, das suas falas nas entrevistas e nos grupos focais se deram conforme o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa e a revisão da literatura.



## Estrutura da tese

Esta tese está organizada em três partes. Na primeira, denominada *O estado da produção brasileira contemporânea sobre a adolescência na perspectiva da psicologia sócio-histórica*, apresenta-se o resultado da pesquisa de literatura sobre adolescência na perspectiva da psicologia sócio-histórica. Foi realizado um levantamento das dissertações e teses, produzidas no período de 2000 a 2009, no banco de teses e dissertações do portal CAPES, com o propósito de fazer uma leitura crítica desses trabalhos, visando apreender as concepções sobre adolescência propostas e discutidas pelos autores, bem como as categorias abordadas nesses estudos e os seus principais resultados. Também se buscou dar visibilidade às concepções de Vigotski que foram reafirmadas e, de certa forma, atualizadas por esses pesquisadores brasileiros sobre a adolescência na contemporaneidade.

Na segunda parte, *Contextualização (bairro, famílias e sujeitos) e os sentidos e os significados atribuídos a si, ao irmão e à família*, contextualiza-se o bairro em que está situada a Escola de Circo e apresentam-se as famílias, os adolescentes sujeitos deste estudo e seu contexto socioeconômico, bem como os sentidos e os significados que cada um atribui a si, ao seu irmão e à sua família, apreendidos por meio das entrevistas individuais e dos grupos focais.

A terceira parte, chamada *As relações afetivas entre irmãos: conflitos e amizade*, traz a análise dos sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes à relação com o irmão também adolescente, a partir do material empírico coletado nas entrevistas e nos grupos focais. Duas categorias são discutidas nessa parte: conflito e amizade entre irmãos. Salienta-se que a rivalidade compareceu como um importante componente do conflito.

Por último, apresentam-se as *Considerações finais*, na qual constam os principais resultados das análises empreendidas a partir das falas dos sujeitos adolescentes pesquisados. Também são expostos alguns limites deste trabalho e são apresentadas sugestões para futuras pesquisas.



## 1 O ESTADO DA PRODUÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA SOBRE A ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

É uma entrada vazia  
É uma estrada comprida demais  
Esse vento em meu rosto,  
Insistindo, empurrando pra trás  
Passageiro foi tudo que fiz  
Solitário nas lutas que eu quis  
Não me resta mais nada  
A não ser uma estrada a mais

Caetano (2009)

Esta parte da presente tese é o resultado da pesquisa de literatura sobre adolescência na perspectiva da psicologia sócio-histórica. Buscou-se, por meio da pesquisa, fazer uma leitura crítica dessas produções, com o intuito de apreender as concepções sobre adolescência propostas e discutidas por esses autores, bem como as categorias abordadas nesses estudos e os seus principais resultados.

Por meio de mapeamento e análise da produção acadêmica sobre adolescência na perspectiva da psicologia sócio-histórica, no período de 2000 a 2009, foram identificados 21 trabalhos, sendo 20 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, como apresentado no Quadro 1.

Entre as 21 pesquisas selecionadas, destacam-se as seguintes temáticas trabalhadas pelos autores: a) adolescência e violência, em sete estudos – Berzin (2003), Cabral (2003), Takeiti (2003), Rodrigues (2004), Martinez (2006), Figueirêdo (2008) e Nascimento (2009); b) adolescência e exclusão/pobreza, em um estudo – Galdini (2001); c) adolescência e sexualidade, em quatro estudos – Moreira (2001), Santos (2004), Orlandi (2006) e Reis (2009); d) adolescência: conceito e subjetividade, em quatro estudos – Dias (2008), Pinheiro (2008), Mascagna (2009) e Otuka (2009); e) adolescência e trabalho, em dois estudos – Pereira (2001) e Macêdo (2006); f) adolescência e escola, em um estudo – Meyrelles (2004); g) adolescência e saúde, em dois estudos – Barleta (2003) e Parizotto (2005).

**Quadro 1.** Levantamento das dissertações e teses, produzidas no período de 2000 a 2009, sobre adolescência a partir da perspectiva da psicologia sócio-histórica.

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Programa/Instituição</b>
O olho do dono engorda o boi: a construção de sentido das relações de trabalho por adolescentes no mercado profissional	2001	Maria Gabriela dos Santos Pereira	Psicologia Social/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Adolescentes mulheres em situação de pobreza: uma análise da configuração dos sentidos da adolescência	2001	Veruska Rodrigues Galdini	Psicologia Social/PUC-SP
O adolescente e a violência - uma análise da configuração de sentidos dos adolescentes sobre o fenômeno da violência	2003	Beatriz Akemi Takeiti	Psicologia Social /PUC-SP
Significados do adoecer para adolescentes em ambulatório de saúde mental	2003	Cleuse Maria Brandão Barleta	Psicologia/Universidade Federal do Paraná (UFPR)
O teatro e o adolescente em conflito com a lei: análise do sentido de uma proposta sócio-educativa	2003	Juliana Berzin	Psicologia Social/PUC-SP
Adolescentes em liberdade assistida: uma análise psicossocial	2003	Suzie Hayashida Cabral	Psicologia/Universidade Católica de Goiás (UCG)
Fazendo ponto: trajetórias de adolescentes em situação de exploração sexual em Lages-SC	2004	Adriana Poci Palumbo Rodrigues	Psicologia/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Conto ou não conto? Os significados e os sentidos de tornar pública a orientação sexual homossexual para adolescentes masculinos da cidade de São Paulo	2004	Elcio Nogueira dos Santos	Psicologia Social/PUC-SP
Os sentidos e os significados da escola para o adolescente	2004	Karla Vello Meyrelles	Psicologia Social/PUC-SP
Sentidos atribuídos por adolescentes da região meio oeste catarinense ao consumo de bebidas alcoólicas	2005	Ana Patrícia Alves Vieira Parizotto	Psicologia/UFSC
Adolescentes no momento de saída do abrigo: um olhar sobre os sentidos construídos	2006	Ana Laura Moraes Martinez	Psicologia/Universidade de São Paulo (USP)-Ribeirão Preto
O sentido da formação para o trabalho e as expectativas em relação ao futuro por parte dos adolescentes aprendizes	2006	Orlando Júnior Viana Macêdo	Psicologia Social/Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Paternidade nas adolescências: investigando os sentidos atribuídos por adolescentes pais à paternidade e às práticas de cuidados dos filhos	2006	Renata Orlandi	Psicologia/UFSC

Continua

Conclusão

**Quadro 1.** Levantamento das dissertações e teses, produzidas no período de 2000 a 2009, sobre adolescência a partir da perspectiva da psicologia sócio-histórica.

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Programa/Instituição</b>
A interação de pares na construção do jovem protagonista	2008	Cristina Jorge Dias	Psicologia/Universidade São Marcos (UNIMARCO)
Diálogo entre modo de vida comunitário dos adolescentes em regime de liberdade assistida e a proposta de inserção comunitária do ECA	2008	Eugênia Bridjet Gadelha Figueirêdo	Psicologia/Universidade Federal do Ceará (UFC)
Dramatizações e psicologia comunitária: considerações teóricas e práticas a partir do processo de construção de atividades comunitárias	2008	Francisco Pablo H. Aragão Pinheiro	Psicologia/UFC
Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar	2009	Alcione Melo Trindade do Nascimento	Psicologia/Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
A dimensão subjetiva da escolha moral na adolescência	2009	Flávia de Souza Otuka	Psicologia/PUC-SP
Adolescência: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski	2009	Gisele Cristina Mascagna	Psicologia/Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Aspectos psicossociais da gravidez na adolescência: relatos de mães adolescentes	2009	Verônica Lima dos Reis	Psicologia/Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
Gravidez na adolescência: análise das significações construídas ao longo de gerações de mulheres (TESE)	2001	Maria Ignez Moreira	Psicologia/PUC-SP

Como nesta parte do trabalho teve-se o principal propósito de fazer uma leitura crítica sobre a produção acadêmica dentro da perspectiva da psicologia sócio-histórica, três categorias de análise foram aqui privilegiadas: a) as concepções sobre a adolescência; b) as categorias levantadas em cada um dos trabalhos investigados; c) os resultados obtidos. Em relação às concepções sobre a adolescência, destacam-se três que estão presentes e fundamentam os trabalhos analisados. Em todos os estudos, há concepções que nortearam as pesquisas dos autores, devendo estas ser coerentes com o método adotado por eles. Também enfatizam-se as principais categorias que fundamentaram os estudos e que foram trabalhadas pelos autores. E, ao final, apontam-se os resultados mais relevantes que os pesquisadores obtiveram sobre os adolescentes investigados.

Com essa organização analítica em concepções, categorias e resultados, buscou-se o melhor entendimento acerca desses trabalhos sobre adolescência na perspectiva da psicologia sócio-histórica, compreendendo os adolescentes sujeitos dessas pesquisas (dimensão particular), da mesma forma que as dimensões mais universais que fazem parte da adolescência de forma geral.

### **1.1 Concepções de adolescência**

Em cada uma das pesquisas identificadas, há concepções de adolescência que as fundamentam. Como essas pesquisas estão ancoradas na perspectiva da psicologia sócio-histórica, os autores, sendo coerentes com o próprio método de investigação empregado, trazem concepções deste cunho sobre a adolescência. Nas pesquisas que têm o materialismo histórico e dialético como teoria e método, os autores se preocuparam com a construção de concepções que sejam expressões da própria realidade histórica e social do sujeito investigado.

Quanto ao materialismo histórico e dialético, segundo Gonçalves, M. G. M. (2005), na concepção materialista, sujeito e objeto têm existência objetiva e real e, na visão dialética, formam uma unidade de contrários, agindo um sobre o outro. O sujeito, nessa perspectiva, é sujeito da ação sobre o objeto, ação essa social e histórica, que transforma o objeto e o próprio sujeito. “O método dialético representa uma alternativa metodológica que, ao apontar a possibilidade de superação da dicotomia sujeito-objeto, aponta para a necessidade e a possibilidade da transformação da sociedade” (GONÇALVES, M. G. M., 2005, p. 93). Dessa forma, seguindo os preceitos do método dialético, justifica-se a importância de identificar e analisar as concepções sobre adolescência presentes nos estudos levantados.

Em relação à concepção de adolescência, conforme Vigotski (1998), esta não é um conceito de passagem de uma etapa para outra, ou de ruptura, mas constitui um processo dialético. Para Vigotski (1998), investigar os fatores psicológicos é fazer uma análise do processo e não do objeto, pois o sistema psicológico está em movimento e sofre mudanças. Dessa forma, o objetivo é revelar as relações entre as manifestações externas e as funções psicológicas superiores, os nexos entre elas,

criando-se, assim, um conceito de desenvolvimento que contemple a historicidade e a determinação social e biológica, bem como a singularidade criativa de cada um.

São apresentadas, a seguir, as concepções de adolescência presentes nos estudos oriundos da pesquisa de literatura sobre adolescência na perspectiva da psicologia sócio-histórica. Nesse cenário, pretendeu-se sistematizar essas concepções com o intuito de analisar quais são elas e quais os autores que as sustentam. Assim, emergiram três concepções sobre adolescência: adolescência como fenômeno social, adolescência como momento de transição marcado pela positividade e adolescência como pluralidades.

### *1.1.1 Adolescência como fenômeno social*

A primeira concepção identificada foi a de adolescência como fenômeno social. Pode-se afirmar que todos os trabalhos investigados compartilham desse conceito, constituído historicamente em oposição à ideia de adolescência como fase natural ou universal do desenvolvimento humano. Isso faz sentido, já que essas pesquisas conceituam a adolescência a partir dos pressupostos da psicologia sócio-histórica e estão coerentes com a abordagem adotada. Aguçando o olhar, pode-se perceber que alguns estudos trazem essa concepção mais explicitamente (BARLETA, 2003; DIAS, 2008; FIGUEIRÊDO, 2008; MACÊDO, 2006; MARTINEZ, 2006; MASCAGNA, 2009; MEYRELLES, 2004; MOREIRA, 2001; ORLANDI, 2006; OTUKA, 2009; PARIZOTTO, 2005; PEREIRA, 2001; PINHEIRO 2008; REIS, 2009; RODRIGUES, 2004; SANTOS, 2004; TAKEITI, 2003).

Dentro dessa perspectiva, nesses estudos, os autores argumentaram que a adolescência deve ser analisada sob o ponto de vista histórico-cultural, entendida como um momento significado e interpretado pelo homem. Para exemplificar, Moreira (2001) conceituou a adolescência como fenômeno social com múltiplas significações e que está relacionado às condições de gênero, classe social, raça/etnia e geração. Tanto Barleta (2003) como Takeiti (2003) compreendem a adolescência não como uma fase natural. Nessa perspectiva, Takeiti (2003, p. 23) a definiu como “fenômeno simultaneamente individual e social”, compreendendo-a como “totalidade social”. Enfim, todos esses estudos pontuaram que a adolescência

é “constituída socialmente a partir de necessidades sociais e econômicas dos grupos nos quais os adolescentes estão inseridos” (PARIZOTTO, 2005, p. 18).

Inúmeros autores fundamentaram várias dessas concepções de adolescência como fenômeno socialmente construído. Em seu estudo, Barleta (2003) buscou em Aguiar, Bock e Ozella (2001 apud BARLETA, 2003) sua concepção de adolescência, afirmando que esta “é criada historicamente pelo homem, nas relações sociais, enquanto um fato, e passa a fazer parte da cultura enquanto significado” (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001, p. 160 apud BARLETA, 2003, p. 46). Rodrigues (2004) também trouxe esse mesmo conceito, com base em Ozella (2003 apud RODRIGUES, 2004).

Nas pesquisas realizadas por Moreira (2001), Barleta (2003), Cabral (2003), Meyrelles (2004), Santos (2004), Macêdo (2006), Martinez (2006), Dias (2008), Mascagna (2009), Otuka (2009) e Reis (2009), os autores defendem a ideia da adolescência como fenômeno social, enfatizando sua não naturalização ou universalização. Para ilustrar, cita-se o estudo feito por Meyrelles (2004, p. 18), em que a adolescência é definida como um “fenômeno socialmente construído, não como uma fase natural do desenvolvimento humano, mas uma fase constituída historicamente”, também se fundamentando em Aguiar, Bock e Ozella (2001 apud MEYRELLES, 2004) como autores de referência para a construção de sua concepção de adolescência. Já Moreira (2001) enfatizou que a adolescência não é composta por etapas predeterminadas universais e a-históricas, argumentando que esta não é uma fase natural do desenvolvimento humano.

Em todas essas produções, que trazem a concepção de adolescência como fenômeno sócio-histórico, ficou explícita a colocação de que a adolescência não pode ser compreendida, em consonância com a psicologia sócio-histórica, como algo universal ou como fase natural do desenvolvimento.

Corroborando esse pensamento, Pinheiro (2008) trouxe uma importante contribuição:

Adolescência [...] deve ser pensada para além da idade cronológica, da puberdade e transformações físicas que ela acarreta, dos ritos de passagem, ou de elementos determinados aprioristicamente ou de modo natural. A adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói, se exercita e se re-constrói dentro de uma história e tempo específicos (FROTA, 2007, p. 154 apud PINHEIRO, 2008, p. 46).

Essa concepção de adolescência como fenômeno social não negligencia os seus aspectos fisiológicos ou biológicos, apenas dá ênfase ao fato de a adolescência, como categoria social, ser constituída historicamente. Berzin (2003) reiterou que o sujeito deve ser entendido na processualidade histórica, sem perder a dimensão biológica, rompendo com os dualismos, propondo que a adolescência deve ser entendida em sua totalidade, ou seja, biológica, social, cultural e historicamente.

### *1.1.2 Adolescência como momento de transição marcado pela positividade*

A segunda concepção identificada no levantamento desses estudos traz a ideia de adolescência como positividade, contrapondo a visão estereotipada que a reputa como fase conturbada e negativa (crises) oriunda das transformações físicas/biológicas. Assim, Galdini (2001), Pereira (2001), Barleta (2003), Berzin (2003), Cabral (2003), Mascagna (2009) e Nascimento (2009) compartilham dessa conceituação e todos esses estudos têm sua fundamentação em Vigotski.

Essa concepção de adolescência marcada pela positividade traz em si a ideia de que essa fase constitui um momento de mudanças, as quais possibilitarão ao adolescente a aquisição de novas funções e habilidades. Ademais, essa concepção desconsidera a adolescência como fase marcada pela negatividade relacionada a um período de turbulências e conflitos “próprios da idade”. De acordo com essa afirmação, Vigotski (1996a) pontuou que a característica principal da adolescência é o desenvolvimento máximo das funções psicológicas superiores e a formação dos verdadeiros conceitos. As funções psicológicas superiores são desenvolvidas desde a tenra infância, mas terão seu desenvolvimento pleno na idade de transição, quando o adolescente estará vivendo um salto qualitativamente novo em seu sistema psicológico, em decorrência das novas exigências e dos novos interesses que são reestruturados. Assim, conforme o autor, a adolescência é caracterizada por transformações positivas no desenvolvimento do sujeito.

Pereira (2001), fundamentado em Vigotski (1995 p. 24 apud PEREIRA, 2001, p. 14), afirmou que a adolescência é o momento em que “ocorre o aumento



qualitativo da percepção, compreensão e articulação da realidade, bem como dos signos e significados construídos socialmente pela linguagem”.

Berzin (2003) e Cabral (2003), também citando Vigotski, conceituaram a adolescência como etapa do desenvolvimento que consolida criações novas ou idade de transição em que o adolescente vai adquirindo diferentes qualidades segundo os períodos históricos e sociais. Nesse contexto, a concepção de adolescência defendida por Cabral (2003, p. 48), baseada na teoria vigotskiana, caracteriza

A adolescência como uma etapa do desenvolvimento que consolida criações novas e um momento em que os interesses, as formas de compreender o mundo, e as relações estabelecidas com os adultos são modificadas. É uma fase que mescla a evolução biológica com o desenvolvimento histórico-social.

A autora ainda argumentou que, sobretudo na adolescência, que é uma fase de grande avanço biológico e cultural, não se pode entender corretamente as mudanças que se produzem se não se compreender que “os interesses constituem um estado especificamente humano que diferencia o homem dos animais: o desenvolvimento dos interesses subjaz ao desenvolvimento cultural e psíquico do adolescente” (VIGOTSKI, 1996, p. 22 apud CABRAL, 2003, p. 45).

Em sua pesquisa, Galdini (2001) apresentou a seguinte citação:

A adolescência é um momento de transição marcado pela positividade, pois é marcado pela conceitualização que permite a emergência da imaginação criativa, da fantasia e da reflexão sobre suas próprias idéias, afetos e necessidades e não só sobre a realidade exterior” (VIGOTSKI, 1995, p. 28 apud GALDINI, 2001, p. 10).

Barleta (2003), também se fundamentando em Vigotski, afirmou que o adolescente é visto “como um ser pensante capaz de relacionar as necessidades biológicas do organismo com as suas necessidades culturais superiores” (VIGOTSKI, 1996, p. 11 apud BARLETA, 2003, p. 46). Assim, enfatizou a positividade como característica da adolescência.

Nascimento (2009), que também compartilhou dessa concepção, com base em Ozella (2003 apud NASCIMENTO, 2009), enunciou que o caráter de crise não representa a maioria dos adolescentes e que a adolescência deve ser articulada com outras fases da vida.



Para Vigotski (1996a), essas crises são analisadas pela psicologia tradicional e pelos estudiosos em geral como resultado de alterações hormonais e corporais. Todavia, essas crises, segundo o autor, não advêm de questões biológicas e não são necessariamente negativas. O comportamento do adolescente pode ser considerado até negativo, mas a crise em si não o é, pois com ela, o adolescente forma novas funções psíquicas. Conforme Vigotski (1996a), a crise vivenciada pelo adolescente é evolutiva, ocorrendo juntamente com as novas necessidades, com os novos motivos e com as qualidades psicológicas novas que surgem. Essas crises, em cada etapa da vida, não representam somente a idade de transição, sendo também importantes para o desenvolvimento cognitivo.

Nascimento (2009, p. 44–45) compartilhou da definição de Vigotski (1996a) e destacou que

A adolescência, como um ciclo no desenvolvimento humano, apresenta algumas características peculiares. Inicialmente, as transformações físicas, hormonais e a maturação sexual sinalizam a puberdade. Tais mudanças provocam e incrementam novos padrões cognitivos, alargando as possibilidades de compreensão do mundo, das relações sociais e da definição de novos interesses e necessidades.

Para Vigotski (1996a, p. 24), o desenvolvimento dos interesses está totalmente relacionado com o desenvolvimento sócio-histórico, pois “é quando se manifestam com toda nitidez as relações entre as verdadeiras necessidades biológicas do organismo e suas necessidades culturais superiores, que chamamos de interesses”. De acordo com o autor, os interesses não são provocados, simplesmente, por sua natureza biológica particular, mas por sua natureza histórico-social. Desse modo, forças internas (biológicas) e forças externas (ligadas às condições de vida da pessoa) movimentam a superação dos interesses da vida infantil para a adolescência, intensificando o desenvolvimento das funções psicológicas e a formação de novos conceitos, em uma relação dialética entre ensino e aprendizagem.

O problema dos interesses na idade de transição, na visão de Vigotski (1996a), é a chave para entender o desenvolvimento psicológico do adolescente, sendo suas funções psicológicas regidas por determinadas aspirações e interesses, variando em cada etapa da idade.

Mascagna (2009) também concordou com essa concepção de que a adolescência é marcada pela positividade. A autora destacou a potencialidade dos adolescentes que, nessa fase de transição, apresentam um salto qualitativo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que já conseguem formar os verdadeiros conceitos. Argumentou que a formação de novos conceitos e a aprendizagem impulsionam o desenvolvimento psicológico dos adolescentes, o que, em um processo dialético, lhes proporcionará maior apropriação de conhecimentos.

Dessa forma, então, em coerência com a ideia de positividade da adolescência, o indivíduo adolescente não é pura expressão hormonal e biológica, cheio de rebeldias e contrariedades. Não se pode negar que ele passa pela puberdade, uma vez que há transformações visíveis em seu físico; entretanto, a adolescência vai além de um período natural, pois é um produto histórico-social e fundamental no desenvolvimento psíquico. É nesse período que o adolescente avança no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na formação dos seus conceitos.

### *1.1.3 Adolescência como pluralidades*

A terceira e última concepção identificada nos trabalhos acadêmicos pesquisados é a de pluralidade de adolescências. Nos estudos que ressaltam essa concepção, os autores argumentaram que a adolescência como fase do desenvolvimento humano não existe para todas as pessoas, mas que cada uma delas vivenciará, ou não, a sua própria adolescência. É importante ressaltar que, em alguns trabalhos, há mais de uma concepção para adolescência, porém, todas elas se complementam.

Martinez (2006) e Reis (2009) afirmaram que não existe uma única adolescência, mas sim adolescentes, dependendo do contexto histórico e social no qual estes estão inseridos. Para Reis (2009), a investigação sobre o desenvolvimento humano não deve estar desvinculada do momento histórico e cultural, pois há culturas em que a existência do período da adolescência é divergente, como explicou Rangel (1999, p. 150 apud REIS, 2009, p. 32):

Nas sociedades indígenas, a adolescência não é uma fase nem social nem psicológica, porque não é necessária. O corpo dos jovens está apto para a procriação e em seu processo educativo já treinou a aquisição das habilidades práticas pertinentes ao seu gênero sexual; portanto, cabe à sociedade promover sua transformação em adulto [...]. Ao completar o ciclo ritual, a criança será adulta, pronta para casar, procriar e realizar a reprodução social.

Segundo Martinez (2006, p. 28), “existem várias adolescências, ao invés de uma única e há uma pluralidade de formas de construção humana”. Essa autora ainda citou Palácios (1995 apud MARTINEZ, 2006), que apontou para a pluralidade de formas de construção humana, para a diversidade cultural do fenômeno da adolescência e para a variabilidade de sua ocorrência. Palácios (1995, p. 265 apud MARTINEZ, 2006, p. 29) ainda compreende a adolescência como

[...] não necessariamente universal e que não adota necessariamente em todas as culturas o padrão de características adotadas na nossa, na qual, além disso, deu origem a uma importante variação histórica que, ao longo do nosso século, foi configurando a adolescência que conhecemos.

A adolescência, conforme Reis (2009), é marcada por fenômenos biológicos, cognitivos, psicológicos e sociais, compreendidos culturalmente e historicamente. Não é, portanto, um fenômeno universal, pois, se caracteriza pela diversidade e pluralidade, podendo ser chamada, segundo Luz e Silva (1999 apud REIS, 2009), de *adolescências*. Reis (2009) se fundamentando, então, em Luz e Silva (1999 apud REIS, 2009), destacou que a adolescência não pode ser compreendida como fenômeno universal, já que é plural, entendida em sua diversidade histórica e social.

As contradições são claras quando se discute a adolescência a partir de limites cronológicos, de fatores psicológicos do desenvolvimento humano e até mesmo da compreensão cultural sobre a definição desse período da vida. A autora ainda chamou a atenção para uma importante reflexão proposta por Luz e Silva (1999 apud REIS, 2009), segundo a qual

É importante definir como olhamos para a adolescência, pois é a partir desta concepção que nossos trabalhos e pesquisas terão seus enfoques. Quando reconhecemos a pluralidade da adolescência não é mais possível concebê-la como uma idéia universal e assim valorizamos a própria diversidade humana (REIS, 2009, p. 33–34).

De acordo com Orlandi (2006), baseada em Egypto e Bock (2001 apud ORLANDI, 2006), a adolescência é significada de maneiras diversas nas culturas que a designam, bem como em meio a cada grupo, sendo, em última instância,

particularizada em cada sujeito, tendo em vista a singularidade do processo de constituição de cada um. A adolescência, como fenômeno psicológico e cultural, passou a ser assim designada e, portanto, produzida como tal, a partir do começo do século XX e, na medida em que se trata de um produto histórico, não há um padrão comportamental essencial exclusivo e característico dela. Acrescentou a autora que a adolescência, como um produto da cultura, não é fixa e só pode ser compreendida tendo como pano de fundo os contextos históricos nos quais os sujeitos se inserem, podendo os discursos de diversos campos do saber concorrer para a sua definição, tais como os discursos médico, sociológico, jurídico, psicológico, religioso, entre outros.

Ainda conforme Orlandi (2006), a adolescência consiste nessa pluralidade, nessa multiplicidade de configurações. A autora justificou que, em função dessa pluralidade, alguns estudiosos, como Caridade (1999 apud ORLANDI, 2006), Machado Luz e Castro e Silva (1999 apud ORLANDI, 2006) e Lyra e outros (2002 apud ORLANDI, 2006) têm preferido empregar o termo adolescências, com o intuito de destacar a tentativa de superação do uso de conceitos genéricos, diante da diversidade de grupos sociais e especificidades históricas que acarretam a produção deste fenômeno.

Margulis e Urresti (1996 apud ORLANDI, 2006), ressaltaram que a idade e os correlatos biológicos da puberdade, a classe social e as possibilidades diferenciadas de privilégio e de moratória social são categorias que definem as adolescências. Dessa forma, não há como afirmar a existência de uma única adolescência, já que várias são as categorias relacionadas à sua definição.

Em consonância com essa concepção de adolescência como pluralidades, Bock (2004 apud ORLANDI, 2006) advertiu que investigar a adolescência requer atenção ao ambiente social e cultural, de maneira a não naturalizar seus fenômenos como normais ou patológicos, pois cada cultura define o seu modo de vivência, estando os fenômenos estudados em reestruturação constante. Consequentemente, “[...] a adolescência é social e histórica. Pode existir hoje e não existir mais amanhã, em uma nova formação social [...]” (BOCK, 2004, p. 42 apud ORLANDI, 2006, p. 22).

Diante das três concepções sobre adolescência apontadas e discutidas, pode-se perceber que há, em todas elas, aspectos que se complementam entre si e que são coerentes com a abordagem adotada. À vista disso, ao analisar a

adolescência como fenômeno social, marcada pela positividade, não natural, constituída historicamente, corrobora-se o fato de que ela não tem uma única expressão, ou seja, não é singular e sim plural, dependendo do contexto social e histórico no qual está inserida.

## 1.2 Categorias relacionadas ao estudo da adolescência

Nesse item são apresentadas e discutidas as categorias de análise utilizadas pelos 21 autores das produções acadêmicas mapeadas. Olhando o conjunto dessa produção, objetiva-se dar visibilidade às categorias identificadas, discutindo-se as que foram estudadas e aquelas que são comuns a todos esses trabalhos.

No Quadro 2, apresentam-se os eixos temáticos, as categorias e as subcategorias mapeadas a partir das produções acadêmicas analisadas.

**Quadro 2.** Eixos temáticos, categorias e subcategorias dos trabalhos mapeados.

<b>Eixo temático</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria – Autor</b>
Adolescência e violência	Violência Políticas públicas Classe social Violência de gênero	Exclusão/inclusão social – Berzin (2003); Cabral (2003); Takeiti (2003); Rodrigues (2004); Figueirêdo (2008) Programa de Liberdade Assistida; perspectiva de futuro; família/amizades – Cabral (2003); Takeiti (2003); Figueirêdo (2008) Abrigo/adoção – Martinez (2006) Violência/abuso sexual/exploração sexual comercial infante-juvenil – Rodrigues (2004) Violência na escola ( <i>bullying</i> ) – Nascimento (2009)
Adolescência e exclusão/pobreza	Dialética exclusão/inclusão social Classe social	Espaço de sociabilidade; projeto de vida; família; gênero; sofrimento ético-político – Galdini (2001)
Adolescência e sexualidade	Sexualidade Gênero Classe social Geração	Homossexualidade/escolha sexual; aids – Santos (2004) Gravidez/maternidade adolescente – Moreira (2001); Reis (2009) Paternidade adolescente – Orlandi (2006)

Continua

Conclusão

**Quadro 2.** Eixos temáticos, categorias e subcategorias dos trabalhos mapeados.

<b>Eixo temático</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria – Autor</b>
Adolescência: conceito e subjetividade	Construção de subjetividades Formação de conceitos Funções psicológicas superiores	Processo de escolha/julgamento/juízo moral; ética/valor – Pinheiro (2008); Otuka (2009) Liberdade x determinação; processo de mediação/aprendizagem – Dias (2008); Mascagna (2009); Otuka (2009) Protagonismo juvenil – Dias (2008)
Adolescência trabalho e	Trabalho	Mercado de trabalho; relação de trabalho; escolha profissional/profissionalização – Pereira (2001); Macêdo (2006) Formação para o trabalho; expectativa em relação ao futuro; Programa Adolescente Aprendiz – Macêdo (2006)
Adolescência escola e	Escola Cultura escolar	Meio de sociabilidade; construção de subjetividades; escolarização – Meyrelles (2004) Violência na escola ( <i>bullying</i> ); cultura escolar – Nascimento (2009)
Adolescência saúde e	Saúde Saúde mental	Adoecer/doença mental; reforma psiquiátrica; constituição de subjetividade/formação de consciência; família – Barleta (2003) Consumo de álcool; processo de autodeterminação; família e amigos – Parizotto (2005)

### 1.2.1 Adolescência e violência e exclusão/pobreza

Em seus estudos, Berzin (2003), Cabral (2003), Takeiti (2003), Rodrigues (2004), Martinez (2006), Figueirêdo (2008) e Nascimento (2009) utilizaram como principal categoria de análise o fenômeno da violência. Cada uma dessas autoras trabalhou com essa categoria a partir de concepções, conceitos e autores que fundamentaram suas pesquisas.

Cabral (2003), Takeiti (2003) e Figueirêdo (2008) investigaram a categoria violência relacionando-a à subcategoria da medida socioeducativa de liberdade assistida e perspectiva de futuro. Essas mesmas autoras também relacionaram a

violência à subcategoria exclusão/inclusão social, juntamente com Berzin (2003) e Rodrigues (2004). Pontuam-se, a seguir, algumas dessas autoras e as concepções que embasaram a discussão sobre adolescência e violência.

Em relação à categoria violência, Takeiti (2003) a compreende como fenômeno complexo, resultante de múltiplas determinações e articulada aos processos sociais, à estrutura social, assim como aos aspectos relacionais, culturais e individuais que compõem esta estrutura. Embasou esse conceito em Minayo e Souza (1998, p. 514 apud TAKEITI, 2003, p. 6), para quem a violência é um “fenômeno representado pelas ações humanas realizadas por indivíduos, grupos, classes, nações, ocasionando danos físicos, emocionais, morais e espirituais a outrem”.

Ainda citou outros autores para conceituar a violência, como Teixeira (2002 apud TAKEITI, 2003), explicando que o fenômeno da violência não pode ser entendido por uma única área do saber e seu “deciframento” implica conhecimento interdisciplinar e/ou transdisciplinar. Também trabalhou com as concepções de: Ianni (1999 apud TAKEITI, 2003), que defende o surgimento de um novo paradigma da violência em função das muitas transformações (tecnológicas, científicas, sociais e comportamentais), as quais acarretam mudanças na vida dos indivíduos; Wieviorka (1997 apud TAKEITI, 2003), para quem a violência é um fenômeno dinâmico e histórico; Peralva (2000 apud TAKEITI, 2003), que defende a ideia que a violência está intimamente associada a uma questão, como a redemocratização do país; e Velho (2000 apud TAKEITI, 2003), que afirma que a violência se apresenta como expressão máxima de poder nas relações sociais.

Analisando a temática da adolescência e violência, Takeiti (2003) ressaltou a importância de se considerar a heterogeneidade de sentidos atribuídos ao fenômeno da violência, pois a diferença ocorre na medida em que os adolescentes vivenciam fatos ou situações que, quando internalizados, são convertidos em necessidades e motivos, gerando modos e práticas de vida próprias de cada sujeito.

Fundamentou-se, ainda, em Adorno (1999 apud TAKEITI, 2003), Oliveira (2001 apud TAKEITI, 2003) e Volpi (2001 apud TAKEITI, 2003), segundo os quais a mídia é responsável por construir, no imaginário das pessoas, uma visão negativa e discriminadora sobre os adolescentes, sendo retratados, na maioria das vezes, como atores de violência.



Takeiti (2003) complementou seu pensamento explicando que os temas adolescência e violência suscitam vários debates, pois condensam múltiplas determinações, reveladoras das transformações sociais, dos padrões de convivência e das relações entre as pessoas em um determinado momento histórico. Tal temática revela ainda, conforme a pesquisadora, “o estrutural e o conjuntural, o que é comum e o que é singular, o que é coletivo e compartilhado entre os grupos ou toda a humanidade” (TAKEITI, 2003, p. 114).

Todas as autoras já citadas e Galdini (2001) utilizaram como categoria ou subcategoria de análise o processo de inclusão e exclusão social, orientados pelos pressupostos teóricos da psicologia sócio-histórica de Vigotski. De certa forma, as produções que tiveram como temática principal a questão da violência também denotam a preocupação em discutir a dialética da exclusão/inclusão social, pois violência e exclusão/inclusão social são temas interligados, não sendo possível analisá-los separadamente, até porque esta separação seria uma contradição, visto que a presente tese e as produções analisadas estão sustentadas pela lógica dialética e complementar dos fenômenos sociais.

Em relação à subcategoria exclusão/inclusão social, Takeiti (2003) buscou em Sawaia (1999 apud TAKEITI, 2003) e Castel (2000 apud TAKEITI, 2003) as bases para sua argumentação. Incorporou a afirmação de Sawaia (1999 apud TAKEITI, 2003) de que não há processo de exclusão desarticulado da inclusão, pois o conceito guarda em si a contraditoriedade que o constitui. De Castel (2000 apud TAKEITI, 2003), recolheu o conceito de que a exclusão ocorre efetivamente no momento em que o sujeito encontra-se fora dos circuitos vivos das trocas sociais.

Cabral (2003), por sua vez, enfatizou que estudar o adolescente em conflito com a lei, a partir da teoria da psicologia sócio-histórica, pressupõe a contextualização do indivíduo histórica e socialmente, trazendo à tona os elementos sociais que mascaram sua condição de marginalidade, em função, também, de sua classe social, marcada pela exclusão e exploração, que são históricas.

Com base nesse referencial teórico e nas concepções de Volpi (2001 apud CABRAL, 2003), a autora buscou entender o adolescente autor de ato infracional não apenas como vítima de um sistema social ou como produto do meio, justificando, desta forma, suas atitudes, mas como alguém capaz de mudanças e transformações. Adicionalmente, fundamentou seu trabalho também em: Faleiros



(1995 apud CABRAL, 2003), Guará (1997 apud CABRAL, 2003), Rizzini (1997 apud CABRAL, 2003), Del Priore (1998 apud CABRAL, 2003) e Aguiar (2001 apud CABRAL, 2003).

Trabalhando com a dialética exclusão/inclusão, Cabral (2003) utilizou a concepo proposta por Sawaia (2001 apud CABRAL, 2003), em que esta afirmou que a relao exclusão/inclusão  a inclusão social pela exclusão dos direitos humanos, pois se trata de dois lados da mesma moeda, ou seja, a desigualdade social, a injustiça e a explorao. Ainda acrescentou que

O fenômeno da exclusão/inclusão do adolescente em conflito com a lei  estudado, aqui, a partir da identificao dos processos nos quais historicamente foram-se configurando as relao es de poder que legitimaram as estrategias de manuteno da desigualdade social (CABRAL, 2003, p. 11).

Também lançou mão das ideias de Knist (1996, p. 34 apud CABRAL, 2003, p. 52), o qual argumentou que

A lógica da inclusão , também, uma lógica da exclusão [...]. Não há inclusão pura, nem exclusão pura, mas diferenças de gradao e qualidade. A relao entre inclusão e exclusão  feita para explicar a pobreza, a infrao e a existência de grupos minoritários.

Continuando no eixo temático de adolescência e violência e na subcategoria exclusão/inclusão social, Figueirêdo (2008) deixou claro no enfoque adotado em seu trabalho que a violência está condicionada ao contexto histórico. A autora partiu das concepo es de Marx (1982 apud FIGUEIRÊDO, 2008) e Martín-Bar (1985 apud FIGUEIRÊDO, 2008), autores que defendem que a violência tem caráter histórico, sendo impossível entendê-la fora do contexto social em que  produzida.

Ao discutir a condio de exclusão em que se encontravam os adolescentes de classes populares submetidos ao regime de liberdade assistida, Figueirêdo (2008) esclareceu que o conceito de exclusão adotado em sua pesquisa baseou-se em Sawaia (2001 apud FIGUEIRÊDO, 2008), referindo-se a um processo sócio-histórico que se configura em todas as esferas da vida social. E muito embora esse processo esteja articulado com a pobreza, não  só esta que o caracteriza, sendo exclusão e pobreza duas faces visíveis da desigualdade social.

A exclusão  um processo complexo e multifacetado, uma configurao de dimensão es materiais, políticas, relacionais e subjetivas.  processo sutil e dialético, pois só existe em relao  inclusão como parte constitutiva dela. [...] A inclusão social  processo de disciplinarizao dos excluídos,

portanto, um processo de controle e manutenção da ordem na desigualdade social. Dessa forma, se insere a exclusão na luta pelo poder (SAWAIA, 2001, p. 108 apud FIGUEIRÊDO, 2008, p. 9).

A autora ainda argumentou que analisar o infrator, seja ele adolescente ou não, sem perceber seu contexto social, econômico, político e histórico, implica negligenciar sua condição essencialmente humana. “O debate sobre adolescência e a prática de atos infracionais não podem estar pautados nas ações violentas do cotidiano, nas emoções que elas suscitam, mas no lugar que este País, esta sociedade, tem reservado para seus filhos” (FIGUEIRÊDO, 2008, p. 55).

Galdini (2001), que tratou do eixo adolescência e exclusão/pobreza, apresentou a concepção de exclusão/inclusão social, juntamente com o sofrimento ético-político, como sendo:

[...] múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a violência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço de expressar o desejo e o afeto (SAWAIA, 1999, p. 105 apud GALDINI, 2001, p. 111–112).

De acordo com Galdini (2001), as adolescentes participantes de seu estudo vivenciaram esse sofrimento porque estavam impedidas de agir, de expandir o seu ser, de colocar para o outro as suas próprias ideias. A autora ainda mencionou que, ao caracterizar a adolescência como fase crítica e inerente à natureza humana, a psicologia oculta esses sofrimentos que denunciam as desigualdades sociais, econômicas e políticas da sociedade brasileira, depositando no sujeito a responsabilidade pelo próprio sofrimento vivido.

Berzin (2003) discutiu o adolescente em conflito com a lei tendo como base autores como Knist (1996 apud BERZIN, 2003), Guará (2000 apud BERZIN, 2003), Adorno (2002 apud BERZIN, 2003) e Teixeira (2002 apud BERZIN, 2003). Berzin (2003) criticou o julgamento que a mídia e o senso comum, baseados em fatos isolados, fazem dos adolescentes autores de atos infracionais por meio do estereótipo que os apresenta como perigosos para a sociedade.

Em relação à dialética da exclusão/inclusão social, apoiada em Sawaia (1999 apud BERZIN, 2003), a autora explicitou que a proposta de análise das situações de exclusão parte do princípio que, no processo de exclusão, há uma relação com o fator econômico; porém, esta análise não pode restringir-se a este único aspecto, devendo-se levar em conta a subjetividade, que é o elemento fundamental de análise, pois revela o sofrimento vivido e as determinações sociais.

Sawaia (1999, p. 8 apud BERZIN, 2003, p. 11), propôs que

[...] o conceito de exclusão/inclusão seja considerado em seu caráter de contradição, já que em nossa sociedade, muitas vezes, o processo de exclusão social se transmuta em inclusão, cuja qualidade é perversa, pois é pautada por privações e insuficiências e, ao mesmo tempo, pela ilusão de inclusão.

Investigando os sentidos construídos por adolescentes no momento da saída do abrigo, Martinez (2006) destacou que o lugar ocupado por este grupo social é o da ambiguidade – provisoriedade/permanência. A autora traçou um breve histórico das diferentes concepções e formas de se pensar e tratar a adolescência apoiando-se em autores como Couto e Melo (1998 apud MARTINEZ, 2006) e Marcílio (1998 apud MARTINEZ, 2006). Também apresentou as várias formas de negligência, abandono e violências sofridas pelos adolescentes (e crianças) “esquecidos” nos abrigos ou nessas instituições de “cuidado”, como mencionou.

Segundo Martinez (2006), o ECA (BRASIL, 1990) representou, em termos legais, uma ruptura com a doutrina da situação irregular que demarcou maneiras de pensar a infância e a adolescência negligenciadas em seus direitos. Agora, na concepção da autora, a legislação se destina a todas as crianças e adolescentes e não mais àqueles que precisavam ser “protegidos” e “controlados”. Como instrumento legal, o ECA (BRASIL, 1990) propôs que todas as crianças e adolescentes sejam considerados sujeitos de direito em condição peculiar de desenvolvimento.

Já Rodrigues (2004) e Nascimento (2009) abordaram o fenômeno da violência enfocando outras categorias ou subcategorias. Assim, Rodrigues (2004) privilegiou o foco em violência/abuso sexual, exploração sexual comercial infanto-juvenil e violência de gênero, enquanto Nascimento (2009) versou sobre a violência na escola ou a intimidação/*bullying*.

Rodrigues (2004) abordou a violência/abuso sexual e a exploração sexual comercial infanto-juvenil em uma visão dialética, tendo a concepção de que a violência deve ser compreendida como resultante das contradições inerentes ao antagonismo estrutural da sociedade de classes. Para situar o fenômeno da violência/abuso sexual, utilizou alguns autores, como Azevedo e Guerra (1989 apud RODRIGUES, 2004), Dimenstein (1992 apud RODRIGUES, 2004), Saffioti (1992 apud RODRIGUES, 2004) e Grossi (1994 apud RODRIGUES, 2004). Azevedo e Guerra (1989, p. 42 apud RODRIGUES, 2004, p. 10) definiram abuso sexual como:

[...] todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente menor de 18 anos, tendo por finalidade estimular sexualmente a criança ou utilizá-la para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa.

Dessa forma, para Rodrigues (2004), a compreensão do fenômeno da violência e da exploração sexual comercial infanto-juvenil, em uma visão dialética, implica o levantamento de suas causas, partindo de uma abordagem macroestrutural, passando pelas causas econômicas, até a compreensão das subjetividades permeadas pelas mediações próprias de cada sujeito, além das contradições inerentes ao antagonismo estrutural da sociedade de classes, como afirmou Marx (1993 apud RODRIGUES, 2004).

A autora buscou recursos teóricos também em Chauí (1999 apud RODRIGUES, 2004), Faleiros (2000 apud RODRIGUES, 2004) e Teixeira (2001 apud RODRIGUES, 2004), citando a conceituação de violência da primeira autora como:

[...] um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis dotados de linguagem e liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos (CHAUÍ, 1999, p. 29 apud RODRIGUES, 2004, p. 9).

Rodrigues (2004) apropriou-se dessa concepção, enfatizando que a dimensão filosófica presente nessa definição está na afirmação de que a violência destrói a racionalidade humana, transformando homens e mulheres em coisas.

Ainda, Rodrigues (2004) utilizou-se dos conceitos de Sousa (2001 apud RODRIGUES, 2004), que advertiu que a exploração sexual comercial infanto-juvenil não pode ser vista somente como um fenômeno individual ou social, sendo

necessário fazer uma profunda associação entre os aspectos individuais e sociais. Essa compreensão pode, por sua vez, levar à rejeição dos rótulos existentes na nomeação desse fenômeno, como prostituta ou prostituída. Sousa (2001, p. 48 apud RODRIGUES, 2004, p. 12) frisou que a designação de “prostituta” para crianças e/ou adolescentes não contempla a diversidade das situações vividas por aquelas que se encontram em situação de exploração sexual comercial e, além disso, esse rótulo

[...] individualiza a responsabilidade pela “opção” de vida, impede-as de romper com o “destino” que a sociedade lhes reservou e descompromete cada vez mais a criação de políticas públicas que atendam à população em geral e às crianças e adolescentes em particular.

Nascimento (2009), por seu turno, abordou a categoria violência a partir da investigação de uma modalidade que acontece no contexto escolar entre pares de adolescentes, denominada *bullying* e/ou intimidação. Para a autora, a concepção dessa violência escolar é definida como um

[...] fenômeno que ocorre através de ataques intencionais, físicos ou verbais, praticados por um ou mais sujeitos, ao longo do tempo, contra uma ou mais pessoas que estejam em situação de desvantagem física ou psicológica. Tal prática é considerada como uma violência relacional porque nega a alteridade e os direitos fundamentais de expressão subjetiva num contexto escolar, que deveria ser seguro e acolhedor (NASCIMENTO, 2009, p. 25).

A autora contextualizou todo esse processo em vários países e afirmou que, no Brasil, desde a década de 1980, a temática da violência na escola vem sendo motivo de preocupação da sociedade civil. Citou Zaluar e Leal (2001 apud NASCIMENTO, 2009), que, em uma perspectiva mais abrangente sobre a violência e a juventude brasileira, vêm alertando que a violência na escola é reflexo da violência urbana e vice-versa. Além desses autores, Nascimento (2009) buscou em Castro (1998 apud NASCIMENTO, 2009), Minayo (1999 apud NASCIMENTO, 2009), Araújo (2000 apud NASCIMENTO, 2009), Camacho (2000 apud NASCIMENTO, 2009), Sposito (2001 apud NASCIMENTO, 2009) e Waiselfisz (2002 apud NASCIMENTO, 2009) embasamento para compreender o fenômeno da violência no ambiente escolar.

Nascimento (2009) explicitou que, entre as várias experiências de violência que ocorrem na escola ou no entorno dela, as ações que interessam são as interações entre os adolescentes no contexto escolar que caracterizam a presença

do fenômeno *bullying*. Com base em Olweus (2004 apud NASCIMENTO, 2009) e Fante (2005 apud NASCIMENTO, 2009), Nascimento (2009, p. 27) esclareceu que *bullying* seria “[...] uma palavra usada na literatura técnica da psicologia anglo-saxônica que, vindo do inglês *bully*, significa valentão, tirano e que, como verbo, significa tiranizar, amedrontar”.

A autora ainda declarou que, na tentativa de encontrar um congênera para o português, optou por adotar em seu estudo a palavra “intimidação”, proposta por Debarbieux (2002 apud NASCIMENTO, 2009) e Smith (2002 apud NASCIMENTO, 2009). De acordo com Nascimento (2009, p. 28),

Ao usar a palavra *intimidação* como sinonímia a *bullying*, objetiva-se expressar tanto a pressão física ou psicológica grupal do agente sobre uma pessoa quanto a reação e consequências (em contrapartida) de quem sofre a agressão, ou seja, ficar temeroso, apreensivo, constrangido e inibido.

Dessa forma, todas essas autoras já mencionadas trabalharam com as categorias violência e exclusão/inclusão social, cada uma abordando diferentes subcategorias em seus estudos, objetivando investigar a adolescência a partir da psicologia sócio-histórica.

### 1.2.2 *Adolescência e sexualidade*

Os autores das dissertações e da tese pesquisados que trabalharam com a categoria sexualidade foram Moreira (2001), Santos (2004), Orlandi (2006) e Reis (2009). Santos (2004) utilizou como subcategorias de análise a homossexualidade, a escolha sexual e o ato de tornar pública a orientação sexual homossexual do adolescente masculino.

Assim, quando abordou sexualidade, Santos (2004) recorreu a autores como Fry (1982 apud SANTOS, 2004), Fry e MacRae (1983 apud SANTOS, 2004), Foucault (1993 apud SANTOS, 2004), Costa (1995 apud SANTOS, 2004) e Weeks (2001 apud SANTOS, 2004). Esses dois últimos autores, citados por Santos (2004), enfatizaram que, com as ciências positivas do século XIX, os sujeitos passaram a ser divididos também em função de sua identidade sexual, tendo por base o que deveria corresponder ao sexo biológico – com a finalidade de procriação – para ser considerada “normal”. À vista disso, nasceram dois personagens sociais que foram



“naturalizados” pela ciência positivista: o heterossexual e o homossexual. O primeiro, como personagem principal, portador de uma sexualidade dita “normal”, e o segundo, aquele que não se deve citar.

Para Costa (1995 apud SANTOS, 2004), o evolucionismo com determinantes biológicos “naturalizava” e “universalizava” a sexualidade, normatizando e educando as práticas sexuais, interditando qualquer manifestação de sexualidade fora dos limites aceitáveis pelos padrões normais da época. Com base em Badinter (1993 apud SANTOS, 2004), Santos (2004, p. 21) afirmou que

Homens e mulheres passavam a ser identificados com sua identidade de gênero, em construções sociais que associam aos gêneros sexuais biológicos características tidas como “naturais” da personalidade de cada sexo. À mulher cabia a perpetuação da espécie, a amamentação, os cuidados com a família e a transmissão da afetividade. Ao pai, a manutenção financeira desta família, os ensinamentos “tipicamente” masculinos, como distanciamento afetivo, força para batalhas e o fornecimento do esperma para uma reprodução perfeita da família.

Em complemento a essas informações, Santos (2004, p. 26, *itálico do autor*) ressaltou que

As sexualidades, masculinidades, feminilidades, homossexualidades são princípios estruturantes das relações sociais e que constituem as intersubjetividades dos sujeitos, mas que não são *determinantes* das relações sociais e são *independentes* do sexo biológico dos indivíduos. Como tal, são construções históricas e sociais. Em algumas culturas, elas são mais valorizadas, em outras, menos.

Moreira (2001) e Reis (2009) trabalharam com os temas gravidez na adolescência, educação sexual, vida sexual e reprodutiva e, mais especificadamente, maternidade adolescente.

Moreira (2001) reputou como importante compreender as distinções entre o significado cristalizado de problema atribuído à gravidez na adolescência e as novas significações construídas pelas jovens e suas famílias para o acontecimento desta gravidez. Assim, de acordo com a autora, as relações entre as gerações puderam ser examinadas por meio dos vínculos familiares estabelecidos entre as bisavós, as jovens avós, as mães adolescentes e seus filhos. Dois importantes pontos em relação a essa temática ainda foram salientados por Moreira (2001, p. 23–24):

O primeiro diz respeito aos significados iguais de “problema” e “risco” atribuídos para a gravidez na adolescência entre jovens de diferentes grupos sociais com possibilidades desiguais de acesso a bens materiais e simbólicos. Nesse sentido, desconsideram-se a particularidade dos grupos sociais de referência dessas jovens e seus modos e práticas próprios de

lidar com a maternidade. [...] O outro ponto relaciona-se com a afirmação simplista da gravidez na adolescência como subproduto da pobreza.

Para a construção teórica de sua tese, Moreira (2001) a estruturou em torno de autores como Menezes (1993 apud MOREIRA, 2001), Silva (1996 apud MOREIRA, 2001), Brandão e Heilborn (2000 apud MOREIRA, 2001) e Calazans (2000 apud MOREIRA, 2001). Essa última autora citada por Moreira (2001) criticou as justificativas que defendem a gravidez na adolescência como problema, não contribuindo para a discussão do fato em si, o que leva a estigmatizar este tipo de gravidez. Ainda complementou que a discriminação social dirigida à gravidez na adolescência contribui para o aumento do grau de rejeição desta gravidez, gerando um círculo vicioso.

Moreira (2001) buscou a literatura produzida nos anos 90 com o objetivo de compreender o fenômeno da gravidez na adolescência, percebendo as formas plurais de explicação deste como “problema”. Notou que alguns dos estudos por ela pesquisados já pretendiam fornecer elementos para uma crítica do discurso sobre a gravidez considerada precoce. Deixou claro que a intenção da sua investigação era problematizar a temática da gravidez na adolescência, discutindo a construção sócio-histórica da significação de “problema” para esta ocorrência, além de outras significações construídas ao longo de gerações de mulheres para esta temática.

Seguindo o mesmo eixo temático, Reis (2009) argumentou que a ocorrência da gravidez não planejada na adolescência reflete um conjunto de variáveis inter-relacionadas, principalmente as de natureza psicossocial. Os aspectos psicossociais envolvidos são notórios, mostrando-se como um campo aberto para as investigações, especialmente quando se trata da compreensão das significações dadas pelas próprias mães adolescentes aos aspectos psicológicos e sociais que envolvem a gravidez não planejada na adolescência.

Reis (2009) fundamentou seus estudos em autores como Vitiello (1993 apud REIS, 2009), Figueiró (2001 apud REIS, 2009), Kahhale (2001 apud REIS, 2009), Maia (2001 apud REIS, 2009), Castro, Abramovay e Silva (2004 apud REIS, 2009) e Ribeiro (2004 apud REIS, 2009).

Para definir sexualidade, Reis (2009) utilizou o conceito proposto por Kahhale (2001 apud REIS, 2009), em que a sexualidade é um processo simbólico e histórico, e as significações das normas, da moral e da ética grupal tornam-se fatores de



direcionamento. Assim, a sexualidade é multideterminada, dinâmica e histórica, trazendo consequências para o plano individual e coletivo. Portanto,

Sexualidade deve sempre ser pensada e debatida a partir do campo das relações sociais, da cultura, dos valores e formas sociais de vida. Algo vivido no âmbito individual, mas cuja constituição nos sujeitos é possibilitada e caracterizada pelas normas e valores sociais, pois só assim se escapa da discussão naturalizante e/ou moralista (KAHHALE, 2001, p. 185 apud REIS, 2009, p. 41).

A influência social e cultural nas concepções e valores acerca da sexualidade para a população em geral é inegável, conforme Reis (2009), que em seu estudo compreendeu a sexualidade como construída socialmente, isto é, como um processo no qual as concepções sobre a vida sexual e afetiva são influenciadas pelo contexto cultural. A compreensão da sexualidade como um conceito amplo é importante, segundo a autora, pois favorece o entendimento de que há influência social e cultural nas concepções e valores das pessoas em geral, em especial na adolescência, em que a necessidade por agrupamentos e aceitação do grupo social se faz mais presente.

Em relação ao tema mais específico de sua pesquisa, que é a gravidez na adolescência, Reis (2009) chamou a atenção para o fato de que, em muitos estudos, esta se encontra associada a um “problema”. A autora compartilhou o pensamento de Santili-Almeida (2002 apud REIS, 2009), que frisou que essa forma de compreender a questão é um modo de olhar homogeneizado que não evidencia a complexidade e a diversidade de situações associadas à gravidez adolescente. Ainda acrescentou que:

A maioria dos estudos sobre a gravidez adolescente enfoca esse evento, quase sempre, sob uma perspectiva alarmante em termos de consequências sociais ou de saúde. As adolescentes são representadas, na maioria das vezes, sob a perspectiva de vítimas passivas, restringindo-se a análise apenas ao momento da gestação (SANTILI-ALMEIDA, 2002, p. 205, apud REIS, 2009, p. 52).

Reis (2009, p. 54) defendeu a ideia de que a gravidez na adolescência é

[...] um fenômeno que apresenta diversos fatores, originando enfoques múltiplos de pesquisa. Os aspectos psicossociais envolvidos são notórios e apesar da vasta literatura sobre a temática, mostra-se como um campo aberto para investigações, especialmente na compreensão das significações dadas pelas próprias mães adolescentes aos aspectos psicológicos e sociais que envolvem a gravidez não planejada na adolescência.

Orlandi (2006) abordou a subcategoria paternidade adolescente em relação a lugar paterno no cuidado dos filhos, gênero, classe social e geração. A partir da fala dos sujeitos, essa autora levantou, *a posteriori*, quatro outras categorias de análise denominadas por ela: “paternidade como realização do cuidado dos filhos”, “paternidade como experiência emocional diferenciada que promove o processo de constituição do sujeito”, “paternidade como status social” e “paternidade como perpetuação da espécie” (ORLANDI, 2006, p. 71).

A autora trabalhou, também, com a categoria de gênero, pontuando que o exercício da paternidade e da maternidade pode ser marcado por negociação de tarefas, delegação de lugares diferenciados entre os sexos e relações de poder entre os sujeitos que dela participam. Para ela, o estudo de gênero, na sua investigação, foi relevante, pois partiu do pressuposto de que as relações de gênero regulam as práticas sociais e legitimam as assimetrias produzidas culturalmente em meio às relações entre o masculino e o feminino.

Com o intuito de complementar sua base teórica, buscou em Scott (1990 apud ORLANDI, 2006) e Flax (1992 apud ORLANDI, 2006) algumas ideias/concepções que embasaram sua discussão sobre gênero. Segundo Flax (1992, p. 220 apud ORLANDI, 2006, p. 25), “as relações de gênero entram em qualquer aspecto da experiência humana e são elementos constituintes dela”.

Orlandi (2006) esclareceu que o objetivo dos estudos de gênero, na perspectiva de Scott (1990 apud ORLANDI, 2006), era entender o alcance dos papéis sexuais e do simbolismo sexual em diferentes períodos históricos e culturas, além de compreender o seu sentido e funcionamento em relação à manutenção da ordem social e às possibilidades de mudança desta. Orlandi (2006) ainda acrescentou que trabalhos acadêmicos pautados pela categoria de gênero têm muito a contribuir para o entendimento da paternidade, na medida em que esta se constitui como um fato social, especialmente no que diz respeito às atribuições de lugares destinados ao campo das masculinidades e feminilidades, levando-se em consideração um determinado contexto histórico e cultural.

De acordo com Orlandi (2006), o maior interesse em relação à maternidade em detrimento da abordagem da paternidade está atrelado à naturalização da relação mãe-filho e à conseqüente descontextualização do processo histórico-cultural de produção desta relação. Citou Trindade (1998 apud ORLANDI, 2006),

para quem o interesse focado na importância da figura materna no processo de constituição dos sujeitos é pautado pela ideologia do instinto e sacrifício materno. Também buscou os ensinamentos de Lyra (1997, p. 19 apud ORLANDI, 2006, p. 37), que complementou essa questão asseverando que:

A paternidade, quando tratada, é concebida, na maioria das vezes, sob a ótica feminina, reforçando a idéia de que são as mulheres que carregam a gravidez. Quase nunca se pergunta ao homem sobre a sua participação, responsabilidade e desejo no processo de reprodução.

Orlandi (2006) baseou-se, também, em Heilborn (1998 apud ORLANDI, 2006), Caridade (1999 apud ORLANDI, 2006) e Levandowski e Piccinini (2002 apud ORLANDI, 2006). Garantiu compartilhar da concepção de que a sexualidade é uma dimensão da vida cotidiana e, portanto, faz parte do dia a dia dos adolescentes. Conseqüentemente, assim como em relação às demais esferas da vida de um sujeito, “a sexualidade vivida pelo adolescente ganha a feição do contexto cultural em que se insere” (CARIDADE, 1999, p. 206 apud ORLANDI, 2006, p. 41).

Orlandi (2006) endossou a concepção proposta por Levandowski e Piccinini (2002 apud ORLANDI, 2006), os quais chegaram à conclusão que a paternidade na adolescência não necessariamente implica conseqüências desastrosas na vida dos sujeitos, tal como é apontado, frequentemente, na literatura acadêmica. “É claro que os jovens enfrentam dificuldades na tarefa de ser pai, mas estas dificuldades não são necessariamente intransponíveis, especialmente quando eles recebem apoio de sua família e da família da namorada/companheira” (LEVANDOWSKI; PICCININI, 2002, p. 12 apud ORLANDI, 2006, p. 45).

Orlandi (2006, p. 48), então, chamou a atenção para a pluralidade e a singularidade dos processos de constituição da adolescência e da paternidade, considerando-se a diversidade de categorias e aspectos presentes no contexto em que os sujeitos se inserem e que engendram tais processos, reafirmando que: “no que diz respeito à investigação da paternidade na adolescência, torna-se fundamental singularizar cada história de vida, contemplando-a no contexto em que cada sujeito se insere”.

No eixo temático adolescência e sexualidade, esses autores desenvolveram seus estudos tomando por base que a sexualidade não é algo natural, mas influenciada pelo contexto social no qual o indivíduo está inserido.

### 1.2.3 Adolescência – conceito e subjetividade

Em relação ao eixo temático adolescência – conceito e subjetividade, Dias (2008), Pinheiro (2008), Mascagna (2009) e Otuka (2009) trabalharam com as categorias construção de subjetividades e formação de conceitos.

De acordo com Vigotski (1996a), a formação de pensamentos em conceito permite a estruturação da concepção do mundo e da personalidade, do aparecimento da autoconsciência e das ideias decorrentes sobre o mundo. Para o autor, com o desenvolvimento do pensamento em conceito, da possibilidade de avaliar os afetos, com a mediação das emoções em todas as funções psicológicas superiores, é na adolescência que são produzidos novos nexos entre elas, aparecendo, pela primeira vez, a vontade dirigida a um fim, que constitui “a função que permite ao homem governar-se a si mesmo, governar a sua própria conduta, estabelecer determinados objetivos e orientar seus processos para a consecução dos mesmos”<sup>13</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 171, tradução nossa).

Nas pesquisas de Pinheiro (2008) e Otuka (2009), as subcategorias de análise foram processo de escolha, julgamento/juízo moral, ética e valor. Ao eleger a categoria subjetividade, Pinheiro (2008) a compreendeu inserida em um campo de produção. Trabalhou com autores como Guattari e Rolnik (1999 apud PINHEIRO, 2008), Sancovschi (2004 apud PINHEIRO, 2008), Kastrup (2006 apud PINHEIRO, 2008), além, é claro, do próprio Vigotski (1998 apud PINHEIRO, 2008).

Em relação à subcategoria juízo moral, Pinheiro (2008) buscou em Padilla e González (1995 apud PINHEIRO, 2008) sua fundamentação, ressaltando que esta noção está vinculada ao processo de desenvolvimento moral. Ainda afirmou que a noção de juízo moral “ocupa-se das noções que vamos gerando acerca de como é correto ou incorreto comportar-se nesse mundo social [...] em suma, inclui um componente de decisão e avaliação acerca de como deve-se agir nesse mundo” (PADILLA; GONZÁLEZ, 1995, p. 165 apud PINHEIRO, 2008, p. 61).

Pinheiro (2008, p. 61), valendo-se de Vigotski (1998 apud PINHEIRO, 2008), afirmou que

---

<sup>13</sup> “La función que permite al hombre gobernarse a sí mismo, gobernar su propia conducta, plantearse determinados objetivos y orientar sus procesos a la consecución de los mismos”.

O desenvolvimento moral da criança está relacionado ao jogo simbólico, na medida em que alçar a satisfação nessa atividade implica em renunciar à satisfação imediata em nome da subordinação às regras estabelecidas, tornando possível um aprendizado em relação às possibilidades e limites do que se é desejado.

Em relação às subcategorias ética e moral, Otuka (2009) trouxe várias concepções e esclareceu que o homem só se torna homem na convivência com outros homens, ou seja, na vida em sociedade, necessitando, para que isto ocorra, da criação e utilização de princípios e valores orientadores da conduta humana e da ética. A autora complementou que

[...] ética e moral tratam, respectivamente, de problemas teóricos e de problemas práticos que estão na esfera da moral. [...] A moral, enquanto um conjunto de normas e regras, institui o “como agir” de um coletivo, fundamentado em valores, que são produtos das múltiplas relações estabelecidas entre o homem singular e a totalidade concreta de seu tempo. [...] Enquanto a moral encontra-se no âmbito da execução, indicando o “bom” e o “mau” comportamento, a ética encontra-se no âmbito teórico, pois é uma reflexão sobre os valores orientadores do comportamento (OTUKA, 2009, p. 20–21).

Quanto ao processo de escolha e ética, Otuka (2009) discutiu tais subcategorias com recursos advindos da teoria vigotskiana, afirmando que a vida humana é repleta de processos de escolhas que envolvem a determinação externa e a autonomia do indivíduo.

Todos os dias, em quase todos os momentos, nós temos que decidir entre isto ou aquilo. Dentre a diversidade de escolhas que enfrentamos, vivenciamos os dilemas éticos, ou seja, situações em que se apresentam duas possibilidades, nas quais somente uma é eticamente correta. No dilema ético entra em cena o conflito entre o “querer”, o “poder” e o “dever” de um lado e o conflito entre a vontade, a autonomia e a consequência, de outro. Ou dito de outra forma, deparamo-nos com o embate entre a particularidade e a individualidade (OTUKA, 2009, p. 23).

Dias (2008) e Mascagna (2009), a partir das categorias construção de subjetividades e formação de conceitos, utilizaram as subcategorias protagonismo juvenil e processo de mediação/aprendizagem.

Ao se referir ao termo protagonismo juvenil, Dias (2008) apoiou-se em Costa (2000 apud DIAS, 2008), para quem este termo se refere à ocupação, pelos jovens ou adolescentes, de um papel central nos esforços por mudança social. O protagonismo é, justamente,

[...] uma forma de ajudar o jovem a construir sua autonomia, por meio da geração de espaços e situações propiciadoras da sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais existentes na

comunidade. O objetivo é que os jovens possam construir sua autonomia na prática, na situação real, no corpo-a-corpo com a realidade, a partir da participação ativa, crítica e democrática em seu entorno social (DIAS, 2008, p. 26).

Trabalhando com as categorias e subcategorias mediação/aprendizagem, funções psicológicas superiores e formação de conceitos, Mascagna (2009) utilizou, basicamente, os ensinamentos de Vigotski. Esclareceu que

As funções psicológicas superiores não são apenas funções biológicas que se estabelecem naturalmente independente do meio, estão atreladas à vida prática dos homens, à sua maneira de viver. As funções vão se desenvolvendo desde a tenra infância, passando por vários estágios até adentrar na idade de transição, na qual ocorre o desenvolvimento por meio dos verdadeiros conceitos, ou seja, pela aquisição dos conhecimentos científicos (MASCAGNA, 2009, p. 83–84).

Citando Vigotski (1996 apud MASCAGNA, 2009), a autora garantiu que todas as funções psicológicas superiores, bem como toda forma de comportamento, aparecem primeiro no plano coletivo, interpsicológico, sendo convertidos em intrapsicológico pela significação. As atividades humanas não são internalizadas pelo reflexo, mas são significadas no campo da intersubjetividade. “Toda atividade é um processo social mediado pelo significado. Nas relações com o outro, intersubjetivas, originam-se signos que são os meios de comunicação e de conexão entre as funções psicológicas superiores” (MASCAGNA, 2009, p.79–80). A autora ainda complementou que:

Estudar como se dá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e dos conceitos científicos na adolescência é imprescindível para entendermos como se desenvolve o psiquismo do jovem e, sobretudo, tentarmos, sem maiores pretensões, compreender quais são as atividades dominantes realizadas pelos adolescentes na sociedade pós-moderna (MASCAGNA, 2009, p. 85).

Quanto à formação de conceitos, Mascagna (2009), com base em Vigotski (2005 apud MASCAGNA, 2009), ressaltou que a formação dos conceitos surge em decorrência de uma complexa atividade, em que todas as funções psíquicas participam ativamente do processo.

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (VIGOTSKI, 2005, p. 72–73 apud MASCAGNA, 2009, p. 101).

No eixo temático adolescência – subjetividade e conceito, os autores citados estudaram a adolescência a partir de várias subcategorias que contemplam o processo de formação de conceitos, de escolhas e julgamentos, de mediação e aprendizagem e a construção da própria subjetividade do adolescente.

#### *1.2.4 Adolescência e trabalho*

Pereira (2001) e Macêdo (2006) tiveram como principal categoria de análise a temática do trabalho na adolescência, na tentativa de apreender os sentidos construídos pelos adolescentes em relação ao trabalho. Pereira (2001) enfocou o mercado profissional, as relações de trabalho e a escolha profissional na adolescência. Em sua pesquisa, Pereira (2001, p. 32) afirmou que é a partir do trabalho que o homem se constrói e cria relações com outros homens, trazendo a seguinte concepção:

O trabalho como atividade humana, constituição de si ou de produção material, propicia o caminhar lado a lado das construções concretas e intelectuais. Desse modo, todo e qualquer trabalho contribui para a estruturação do psiquismo e existência humana.

A autora buscou pesquisar o trabalho e o trabalhador que, ao expressar seu modo de sentir, pensar e agir, produz sua história e a história do homem de sua época, tomando como referencial os estudos de autores como Marx (1969 apud PEREIRA, 2001), Giddens (1990 apud PEREIRA, 2001), Duran (1995 apud PEREIRA, 2001), Ianni (1996 apud PEREIRA, 2001), Yamamoto (1996 apud PEREIRA, 2001), Whitaker (1997 apud PEREIRA, 2001) e Hirato (1999 apud PEREIRA, 2001). Compartilhou da seguinte concepção, apresentada por Duran (1995, p. 56–57 apud PEREIRA, 2001, p. 41):

Discutir o trabalho indica explorar o seu significado para indivíduos e grupos historicamente articulados, imersos em um campo de relações concretas no qual constroem as representações que os localizam socialmente e através do qual podem imprimir suas marcas.

Sobre o trabalho, Pereira (2001, p. 26) defendeu a ideia que:

A partir do trabalho, o homem não somente se constrói, como também, cria relações com os outros homens. Nesse processo único, os homens se reconhecem enquanto tal, enquanto trabalhadores, cidadãos.



Macêdo (2006), que também investigou adolescência e trabalho, apoiou-se nas seguintes subcategorias: formação para o trabalho, expectativas em relação ao futuro e ao Programa Adolescente Aprendiz. O autor esclareceu, ainda, que a categoria trabalho foi operacionalizada, em seu estudo, por intermédio da categoria atividade de trabalho, já que, segundo ele, esta se presta melhor para isto pelo caráter de abrangência, sendo bem mais inclusiva do que a categoria trabalho. Como autores de base, utilizou: Foucault (1982, 1997 apud MACÊDO, 2006), Marx (1987 apud MACÊDO, 2006), Silva-Filho (1993 apud MACÊDO, 2006), Weber (1997 apud MACÊDO, 2006), Cassab (2001 apud MACÊDO, 2006), Frigotto (2001 apud MACÊDO, 2006) e Arendt (2003 apud MACÊDO, 2006). Além disso, também empregou parte dos pressupostos da psicologia sócio-histórica, para a qual as categorias linguagem, trabalho e relações sociais situam o homem em sua historicidade.

Para Macêdo (2006), a categoria trabalho, fundamentada em Marx (1987 apud MACÊDO, 2006), é caracterizada como uma atividade que altera o estado natural dos materiais da natureza para sua melhor utilidade.

O trabalho é considerado como ação da espécie humana sobre a natureza de forma a transformá-la para melhor satisfazer suas necessidades, sendo que, ao agir sobre o mundo externo e transformá-lo, ele ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Nesse processo, o homem estabelece, ao mesmo tempo, relação com a natureza e com os outros homens. Por isso, o trabalho só pode ser entendido dentro de relações sociais determinadas, sendo justamente essas relações que definem o lugar de cada indivíduo e a sua atividade (MACÊDO, 2006, p. 59).

Quanto à subcategoria expectativas em relação ao futuro, Macêdo (2006) observou que os adolescentes aprendizes procuram relacionar suas chances de futuro ao lugar do trabalho em seus projetos de vida. O autor apontou, ainda, que Bock e Liebesny (1993 apud MACÊDO, 2006) chamaram a atenção para o fato de que, embora se refiram ao futuro ou aos planos futuros dos adolescentes, seus projetos de vida são construídos no presente.

#### *1.2.5 Adolescência e escola*

Em relação à temática adolescência e escola, Meyrelles (2004) e Nascimento (2009) trabalharam com as categorias explicativas escola e cultura escolar.



Meyrelles (2004) enfocou as subcategorias meio de sociabilidade, construção de subjetividades e escolarização, ao passo que Nascimento (2009) abordou a subcategoria violência na escola.

Meyrelles (2004) utilizou como referencial teórico de seu estudo autores como Alves (1997 apud MEYRELLES, 2004), Gonçalves (1998 apud MEYRELLES, 2004) e Liebesny (1998 apud MEYRELLES, 2004). De acordo com Alves (1997, p. 190 apud MEYRELLES, 2004, p. 21), a escola constitui espaço importante tanto para dar continuidade como para reafirmar o processo de socialização primária iniciada no âmbito familiar, pois “a escola aparece como um instrumento de conquista do mundo do trabalho e da autonomia econômica, sendo ainda, para uma minoria, vista como local onde ocorre a aquisição de conhecimentos”.

A partir do estudo de Liebesny (1998 apud MEYRELLES, 2004), a autora salientou a importância da escola no percurso de vida dos adolescentes neste momento sócio-histórico vivido, enfatizando o valor social desta instituição na medida em que se torna um espaço imprescindível de ser frequentado para conquista de melhores condições de vida. Da mesma forma, acentuou que

A escolha de uma profissão está diretamente associada ao nível de escolaridade. A escola, portanto, assume um papel importante para a construção do futuro e estudar é valorizado positivamente, porque possibilita acesso a bons empregos, maiores salários e melhores condições de vida (GONÇALVES, 1998, p.105 apud MEYRELLES, 2004, p. 24).

Diante disso, de acordo com Meyrelles (2004, p. 28), “a escola tem sido parte da vida dos adolescentes, a sua presença ou a sua ausência não passa despercebida, seja pelo próprio adolescente, pela família, pela comunidade ou pela sociedade a qual fazem parte”.

Por seu turno, Nascimento (2009) deu destaque à subcategoria violência na escola. Para desenvolver a temática de violência nas escolas, a autora respaldou-se em estudos como os de Castro (1998 apud NASCIMENTO, 2009), Minayo (1999 apud NASCIMENTO, 2009), Araújo (2000 apud NASCIMENTO, 2009), Camacho (2000 apud NASCIMENTO, 2009), Sposito (2001 apud NASCIMENTO, 2009) e Zalar e Leal (2001 apud NASCIMENTO, 2009).

Nascimento (2009) chamou a atenção para o fato de que o interesse da comunidade acadêmica pelo tema da violência na escola começou a tomar corpo em meados da década de 1980. Para Sposito (2001 apud NASCIMENTO, 2009),

vários estudos sobre esse tema mostraram que tanto nas escolas disciplinadoras e autoritárias quanto nas permissivas e democráticas ocorriam violências. Nascimento (2009) também enfatizou a pesquisa de Abromovay e Rua (2002 apud NASCIMENTO, 2009) sobre o fenômeno da violência nas escolas em 14 capitais brasileiras.

Nascimento (2009) buscou estudar as interações entre os adolescentes no contexto escolar que caracterizam a presença do fenômeno de *bullying*. A definição internacionalmente aceita para *bullying* é:

Um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos, levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying* (FANTE, 2005, p. 28–29 apud NASCIMENTO, 2009, p. 28).

De acordo com Meyrelles (2004) e Nascimento (2009), a escola foi vista pelos adolescentes como um importante espaço para sua socialização, tendo cada uma das autoras abordado a temática enfocando diferentes subcategorias.

#### 1.2.6 Adolescência e saúde

Dentro do eixo temático adolescência e saúde, Barleta (2003) e Parizotto (2005) utilizaram as categorias ou subcategorias saúde mental, subjetividade e formação de consciência. Barleta (2003) enfocou mais a doença mental, a reforma psiquiátrica e a constituição de subjetividade. De acordo com ela, saúde e doença, como questões humanas e existenciais, têm sido definidas ao longo da história do homem e da própria história da medicina de diferentes maneiras. Consideradas fenômenos clínicos e sociológicos vividos culturalmente, exprimem sempre uma relação que perpassa o corpo individual e social. Para a construção de seu trabalho, a autora fundamentou-se em autores como Foucault (1975 apud BARLETA, 2003), Canguilhem (1982 apud BARLETA, 2003) e Minayo (1999 apud BARLETA, 2003).

Minayo (1999 apud BARLETA, 2003) ponderou que as representações sobre saúde–doença dominantes na sociedade atual são mediadas de forma muito

peculiar pela corporação médica. Sobre o profissional médico, a autora argumentou que “através de relações e de instituições legitimadoras de seus atos e discursos, dentro de um esquema corporativo, ele reproduz de forma contraditória as concepções de corpo sobre saúde/doença, sobre a vida e a morte” (MINAYO, 1999, p.180 apud BARLETA, 2006, p. 53).

Barleta (2006) discutiu, ainda, dois teóricos, afirmando que Foucault (1975, p. 71 apud BARLETA, 2003, p. 51) analisou a doença ressaltando os aspectos positivos subjacentes a ela, da mesma forma que Canguilhem (1982 apud BARLETA, 2003), fazendo uma crítica à concepção de doença como desvio e apontando para sua origem cultural ao afirmar que “a doença só tem realidade e valor de doença no interior de uma cultura que a reconhece como tal”.

Parizotto (2005, p. 72), por sua vez, abordou o consumo de álcool, o processo de autodeterminação e a família/amigos e observou que várias classificações surgiram das falas dos adolescentes pesquisados, tais como: “adolescência”, “visão dos adultos sobre os adolescentes”, “visão dos pais sobre os adolescentes”, “visão dos professores sobre os adolescentes”, “adolescentes da cidade”, “rotina de convívio com amigos”, “amizade”, “primeira experiência com bebidas alcoólicas”, “bebida alcoólica na família de origem” e “motivos que levam os adolescentes a consumir bebidas alcoólicas”.

De acordo com a autora, o consumo de álcool inicia-se, frequentemente, no período da adolescência e vem se constituindo um dos graves problemas que mobilizam profissionais da saúde e da educação. Para Parizotto (2005, p. 14), “há também uma crescente discussão sobre o tema nos meios de comunicação de massa. Esse fato, por si só, já justifica a importância de estudar os significados atribuídos por adolescentes ao consumo de bebidas alcoólicas”.

Quando discutiram sobre adolescência e saúde, Barleta (2003) e Parizotto (2005) enfocaram subcategorias específicas no intuito de apreender os sentidos e os significados que os sujeitos adolescentes atribuem à temática saúde.

Essas foram, então, as principais categorias e subcategorias levantadas e discutidas a partir de cada eixo temático acerca do mapeamento da produção da psicologia sócio-histórica sobre adolescência. Na sequência, serão analisados os resultados mais relevantes pertinentes à literatura pesquisada.

### 1.3 Principais resultados dos estudos sobre adolescência

Aqui, discutem-se os principais resultados dos estudos levantados sobre adolescência na perspectiva da psicologia sócio-histórica. Desse modo, apresentam-se as categorias mais universais dessas pesquisas, a fim de apreender e melhor compreender importantes aspectos acerca dos adolescentes brasileiros. Para se chegar aos resultados desses estudos, primeiramente analisaram-se seus resumos para, posteriormente, proceder-se à leitura de suas partes de resultados, análises e considerações finais de cada produção.

Inicialmente, pode-se traçar um perfil dos adolescentes sujeitos das pesquisas avaliadas levando-se em conta seus dados mais gerais nos 21 estudos analisados. Nesses trabalhos, foram pesquisados, ao todo, 192 adolescentes de ambos os sexos. Em relação ao sexo pesquisado, três estudos tiveram como sujeitos apenas adolescentes do sexo feminino (GALDINI, 2001; MOREIRA, 2001; REIS, 2009), em sete foram pesquisados apenas adolescentes do sexo masculino (PEREIRA, 2001; BERZIN, 2003; TAKEITI, 2003; SANTOS, 2004; MARTINEZ, 2006; ORLANDI, 2006; FIGUEIRÊDO, 2008), enquanto em 11 foram investigados adolescentes de ambos os sexos (BARLETA, 2003; CABRAL, 2003; MEYRELLES, 2004; RODRIGUES, 2004; PARIZOTTO, 2005; MACÊDO, 2006; DIAS, 2008; PINHEIRO, 2008; MASCAGNA, 2009; NASCIMENTO, 2009; OTUKA, 2009). Assim sendo, verifica-se que houve predomínio de pesquisas que privilegiaram a investigação de adolescentes de ambos os sexos.

Entre os 21 estudos, a faixa etária pesquisada variou entre 12 e 17 anos em seis trabalhos (BARLETA, 2003; CABRAL, 2003; RODRIGUES, 2004; MEYRELLES, 2004; DIAS, 2008; MASCAGNA, 2009), de 14 a 18 anos em oito estudos (GALDINI, 2001; MOREIRA, 2001; TAKEITI, 2003; MACÊDO, 2006; MARTINEZ, 2006; PINHEIRO, 2008; NASCIMENTO, 2009; OTUKA, 2009), de 15 a 19 anos em três trabalhos (PARIZOTTO, 2005; FIGUEIRÊDO, 2008; REIS, 2009) e entre 16 e 20 anos em quatro pesquisas (PEREIRA, 2001; BERZIN, 2003; SANTOS, 2004; ORLANDI, 2006). Portanto, a maioria das pesquisas (14) enfocou adolescentes entre 12 e 18 anos.

Em relação à classe social<sup>14</sup>, 14 pesquisas tiveram como sujeitos adolescentes de classes populares (GALDINI, 2001; BARLETA, 2003; BERZIN, 2003; CABRAL, 2003; RODRIGUES, 2004; MACÊDO, 2006; MARTINEZ, 2006; ORLANDI, 2006; DIAS, 2008; FIGUEIRÊDO, 2008; PINHEIRO, 2008; MASCAGNA, 2009; OTUKA, 2009; REIS, 2009). Em quatro estudos, foram pesquisados adolescentes de classes populares, classe média e classe média alta (MOREIRA, 2001; TAKEITI, 2003; SANTOS, 2004; PARIZOTTO, 2005). Os outros três estudos pesquisaram somente adolescentes de classes altas (PEREIRA, 2001; MEYRELLES, 2004; NASCIMENTO, 2009). Percebe-se, então, um maior número de estudos nos quais foram investigados adolescentes de classes populares.

Levando-se em conta o conjunto dos resultados dos 21 estudos, procedeu-se à sua categorização, destacando-se os aspectos que eram comuns entre eles e que tiveram mais relevância, descritos a seguir.

### *1.3.1 Diferentes modos de ser e sentir: diferentes produções de sentido sobre a adolescência e sobre a violência*

Encontram-se aqui trabalhos cujos resultados apontaram para o fato de que distintas e específicas realidades apresentam diferentes formas de como cada adolescente concebe a própria adolescência e o fenômeno da violência, mostrando características que são particulares e, ao mesmo tempo, revelam algo do seu grupo ou classe social.

Galdini (2001), Berzin (2003), Takeiti (2003), Rodrigues (2004), Martinez (2006), Figueirêdo (2008) e Nascimento (2009) compartilharam essa concepção em seus resultados, pontuando que viver a adolescência é vivenciar formas plurais de entender a própria adolescência e a violência. De acordo com Galdini (2001), as formas de viver a adolescência são plurais mesmo entre adolescentes na mesma situação de pobreza. Para Galdini (2001, p. 114), essa fase

[...] não é só determinada pela origem social, econômica, histórica, pelas dimensões culturais, étnicas e de gênero, e mais também pela subjetividade

---

<sup>14</sup>Na concepção marxista, classe social é definida a partir da posição que os agentes ocupam no modo de produção, por relações de exploração específicas (GUTIERREZ, 2007).

configurada nos nexos entre as mudanças biológicas, a capacidade de conceitualizar e imposições e restrições sociais.

Esses resultados evidenciam que há, nos sujeitos pesquisados, um sentido pessoal da vivência de sua adolescência como fase única da vida. Também apontam que os adolescentes são capazes de planejar o futuro e analisar a sociedade e o sofrimento vivido por eles em função da violência a que são expostos. Nascimento (2009) deixou isso muito claro em seus resultados ao afirmar que os adolescentes buscam entender a violência sofrida e praticada por eles (a intimidação ou *bullying*) e desejam construir novas relações entre pares.

De certa forma, toda essa produção mapeada, que tem na psicologia sócio-histórica seu fundamento teórico e metodológico, compartilha essa concepção, pois o contexto social, histórico e cultural no qual o indivíduo concreto está inserido influenciará na produção de sentidos e significados que ele terá sobre os fenômenos sociais, ao mesmo tempo em que esse indivíduo não é passivo, mas ativo na construção de sua história, em uma relação dialética entre homem e sociedade.

Takeiti (2003) destacou que realidades distintas marcam diferentes produções de sentido sobre o mundo e sobre o fenômeno da violência. Para a autora,

Analisar a violência na ótica de cada adolescente que vive e assiste a ocorrência de eventos violentos possibilita-nos repensar práticas intervencionistas com essa população, levando em consideração os aspectos históricos, sociais, políticos e individuais (TAKEITI, 2003, p. 118).

Berzin (2003) corroborou o que Takeiti (2003) postulou ao afirmar que a descoberta de diferentes modos de ser e sentir configurou um novo universo de sentidos e uma nova visão de mundo, de tal modo que diversos contextos podem dar novos sentidos ao fenômeno social.

Todos esses autores, de forma geral, trouxeram em seus resultados uma compreensão da adolescência enquanto singularidade, não se correndo o risco de generalizá-la. Enfatizaram que não existe apenas uma única forma de viver a adolescência, mas que esta se expressará, ou não, dependendo do contexto e de como cada um significa e interpreta o mundo ao seu redor.

### 1.3.2 Reprodução do discurso ideológico pelos adolescentes: o consumo como forma de “inclusão” via exclusão social, a naturalização da violência vivida e da adolescência

Cabral (2003), Rodrigues (2004) e Nascimento (2009) compartilharam esse conceito em seus resultados, concluindo que alguns adolescentes apresentam discurso ideologizado<sup>15</sup> e normalizado, ponto este bem diferente do anterior, em que os adolescentes pesquisados possuem visão mais crítica do seu momento de vida e da própria sociedade de que fazem parte. Além disso, os pesquisadores constataram que, de forma perversa, muitos adolescentes são “incluídos” na sociedade por meio da exclusão ou pelo consumo, enquanto outros acham “natural” ou “normal” sofrer ou praticar violência.

Cabral (2003) analisou os sentidos atribuídos por adolescentes autores de ato infracional que estavam cumprindo medida socioeducativa de liberdade assistida e concluiu que, em suas falas, prevalece um discurso ideologizado, idealizado, ainda que contraditório. Segundo a autora, os adolescentes em liberdade assistida reproduzem acriticamente os valores da sociedade capitalista e ainda se colocam em uma posição de exclusão permanente, uma vez que duvidam de sua capacidade de corresponder a esta exigência social.

Rodrigues (2004) informou que as adolescentes de seu estudo também reproduziram a visão que a mídia e a sociedade têm sobre a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes, frisando que a sociedade, ao mesmo tempo em que coloca à margem esses sujeitos, permite que eles “abram a porta” e passem a consumir o que o mercado disponibiliza para eles, iludidos pelo consumo como forma de inclusão social.

Nascimento (2009) concluiu que há uma naturalização das práticas de violência vividas na escola (intimidação ou *bullying*), tanto pelos envolvidos quanto pelos docentes, que passa por “brincadeiras inocentes”, uma vez que existe o mascaramento da intimidação com conotação de brincadeira. Pelos resultados de seu estudo, pode-se perceber que a intimidação é, ao mesmo tempo, praticada e

---

<sup>15</sup> De acordo com Chauí (2000), ideologia consiste na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das ideias).



disseminada pelos atores, mas também é “invisível” para muitos que fazem parte do contexto no qual ela ocorre.

Ao investigar a dimensão subjetiva da escolha moral na adolescência, Otuka (2009) concluiu que os sujeitos de seu estudo apresentaram visão naturalizada do ser humano, mostrando uma crença de que há indivíduos portadores do bem e outros portadores do mal, como se os sujeitos tivessem uma “essência” apriorística que determinasse seu caráter e suas escolhas. Também apreendeu que os adolescentes possuem uma crença na “fatalização”, concebendo o homem como totalmente determinado pelo meio em que está inserido, desconsiderando a relação dialética e dinâmica entre homem e sociedade ou homem e mundo.

Da mesma forma que Otuka (2009), quando analisou as concepções atuais naturalistas e biológicas sobre a adolescência na tentativa de superá-las, Mascagna (2009) também verificou que os discursos dos adolescentes sobre os temas levantados refletem as ideias disseminadas na sociedade em geral, tanto do ponto de vista acadêmico quanto do senso comum, veiculadas e reforçadas pela mídia, reproduzindo o discurso ideologizante e naturalizante sobre a adolescência. Pode-se perceber que ambas as autoras chegaram a conclusões semelhantes, afirmando que, em relação à concepção de adolescência, os sujeitos apresentaram ideias naturalizadas, como “coisas da idade” ou, ao afirmarem que porque não foram “problemáticos”, como disse uma adolescente investigada por Otuka (2009), não viveram uma adolescência “normal”. Esses conceitos expressos pelos adolescentes denotam um padrão estereotipado e universalizante de adolescência.

A função ideológica da adolescência diz respeito à concepção estigmatizante e naturalizante da adolescência como fase conturbada ou período de transição da infância para a vida adulta, sempre marcado por estigmas. Há uma padronização de atitudes e/ou comportamentos como próprios da idade, em que o adolescente é visto como um “problema”. Tal visão da adolescência tem sido perpetuada por diversas especialidades, pela psicologia em particular, pelo senso comum e pela mídia. Conforme Ozella (2002, p. 16), essa compreensão estereotipada da adolescência tem sido “compartilhada pela psicologia, incorporada pela cultura ocidental e assimilada pelo homem comum”.

Assim, de acordo com os estudos mencionados, o próprio adolescente, pela força dessa ideologia, assimila e se define como sendo, ou não, um adolescente



“normal”. Se ele se percebe como problemático ou em crise, se autodenomina “normal”; caso contrário, afirma que não é um adolescente “normal”. A “normalidade” passa por esse crivo ideologizante que foi padronizado, generalizado e compartilhado pelo meio social.

### *1.3.3 Sexualidade não é uma “essência” natural, mas um importante mediador social*

Moreira (2001), Santos (2004), Orlandi (2006) e Reis (2009) destacaram importantes aspectos relacionados à sexualidade a partir dos resultados apresentados.

De acordo com Santos (2004), a sexualidade não é algo natural e subordinado à vontade dos sujeitos, mas sim um importante mediador social dependente da sociedade e do momento histórico no qual os sujeitos estão inseridos. Santos (2004, p. 141–142) ainda afirmou que, para os adolescentes investigados,

Tornar pública a orientação sexual homossexual é um processo que não se esgota no “assumir”, mas é um ato cotidiano de auto-afirmação de sua identidade sexual. [...] Pode-se afirmar que tornar pública a orientação sexual é, para eles, um fator de integração e aceitação de seus “eus”.

Em sua investigação acerca da maternidade e da paternidade na adolescência, Moreira (2001), Orlandi (2006) e Reis (2009) destacaram que esses fatos não podem ser reduzidos a um único significado, o de problema, o que demonstra que a maternidade/paternidade adolescente ainda está carregada de discursos moralistas, desconsiderando o adolescente como sujeito que possui autonomia. Para as autoras, a maternidade e a paternidade adolescente têm múltiplas significações.

Para as mulheres<sup>16</sup> entrevistadas por Moreira (2001), os significados cristalizados na gravidez na adolescência como “problema” foram reinterpretados a partir do cotidiano, de forma que novas significações foram produzidas e novas formas de lidar com o fato foram inventadas e transmitidas por meio das gerações. A

---

<sup>16</sup> Moreira (2001) analisou, em seu estudo, as significações para a gravidez na adolescência construídas através das gerações, ou seja, as marcas geracionais entre bisavós, jovens avós e mães adolescentes no que diz respeito à gravidez na adolescência. Por isso, usou o termo mulheres em vez de adolescentes.

pesquisadora relatou que todas as participantes consideraram que a gravidez na adolescência trouxe dificuldades de muitas ordens, mas também enfatizaram a existência de aspectos positivos, como o fato de poder contar com uma rede de apoio familiar, exercida, sobretudo, pelas jovens avós.

Reis (2009), que também investigou a gravidez na adolescência, concluiu, com base nos relatos das adolescentes, que a educação sexual recebida evidenciou a ineficácia dos recursos utilizados na educação formal e familiar. A autora ainda alertou que os aspectos psicossociais que envolvem a gravidez na adolescência, bem como as justificativas para a sua ocorrência, relacionam-se aos aspectos emocionais e sociais, pois

[...] A gravidez na adolescência repercute diferentes valores, normas e expectativas que acabam por influenciar diretamente as vivências humanas; reflete, portanto, a concepção geral de sexualidade, isto é, um fenômeno complexo e plural, que envolve as relações sociais e culturais, que tem muito ainda a ser refletido e discutido (REIS, 2009, p. 165).

Orlandi (2006), que investigou os sentidos atribuídos por adolescentes pais à paternidade e às práticas de cuidados dos filhos, ressaltou, assim como na gravidez na adolescência, a questão do entendimento da paternidade na adolescência como um transtorno, um desvio do projeto de vida do adolescente. Outro dado importante a ser destacado, de acordo com a autora, diz respeito ao fato de que os oito participantes já haviam, em um momento anterior à gestação das parceiras, vislumbrado a paternidade.

Um aspecto relevante apontado por Orlandi (2006), em suas conclusões, está vinculado à identificação de significados atrelados ao cuidado e à paternidade que circulam no discurso familiar e engendram as significações por eles produzidas referentes à paternidade. Dessa maneira, foi constatado que alguns sujeitos abordaram a relação de cuidados com os filhos comparando-a diretamente com a estabelecida pela sua família de origem consigo próprio. A família de origem de cada pai adolescente representa um importante aspecto no delineamento do exercício da paternidade.

Orlandi (2006) identificou, também, o processo de reinvenção do exercício da paternidade por meio do compromisso de buscar fazer “tudo” pelo filho e/ou de exercer a paternidade de maneira diferenciada de seus pais.

A maior parte dos sujeitos considerou que cabe tanto à mãe quanto ao pai esta tarefa e todos declararam o intuito de não se valer da violência com fins didáticos. Deste modo, mesmo que em um plano idealizado, superaram o padrão de estabelecimento de regras e limites da família de origem, em alguns casos, pautado pelo emprego sistemático de violência, bem como pela atribuição de autoridade legítima às figuras masculinas (ORLANDI, 2006, p. 128–129).

No depoimento de cada um dos participantes, quando se referiram à relação de cuidados que estabeleceram ou pretendem estabelecer com seus filhos, chamou a atenção da pesquisadora o modo como foi empregado o verbo “ajudar”. Os adolescentes pais declararam sua disponibilidade para a realização dos cuidados demandados por seus filhos; entretanto, a ênfase estava em localizar o pai como um coadjuvante, competindo a ele auxiliar a companheira no cuidado dos filhos, pois a mãe seria a maior responsável pela criação deles. A autora também concluiu que a maior parte dos adolescentes pais participantes da pesquisa explicitou o projeto de viver com a companheira uma relação igualitária no que se refere à divisão das tarefas domésticas e no cuidado dos filhos, incluindo o incentivo à escolarização e à inserção dela no mundo do trabalho. Destaca-se, ainda, a partir desse estudo, a ênfase dada pela pesquisadora à paternidade adolescente:

Assim como no mundo adulto, a paternidade na adolescência pode ser significada de maneiras diversas, podendo ser desejada ou indesejada, planejada ou não planejada, satisfatória, desagradável, emancipadora... Sendo assim, não cabe aos pesquisadores culpabilizá-la, nem enaltecê-la, fazendo-se necessário situá-la nos diversos contextos sociais nos quais se dá, considerando-se, em última instância, a singularidade dos sentidos atribuídos por cada um dos sujeitos que a vivencia (ORLANDI, 2006, p. 133).

Ao investigar a sexualidade adolescente, os autores referenciados deixaram muito claro em suas conclusões que a sexualidade se constitui como dimensão social e cultural na vida do indivíduo, e que cada um irá ressignificá-la de acordo com o contexto no qual estiver inserido, em uma relação dinâmica entre as subjetividades e o mundo social.

#### *1.3.4 Participação em grupos: superação de papéis cristalizados*

Dias (2008) e Pinheiro (2008) enfatizaram a experiência que alguns adolescentes tiveram em participar de encontros grupais ou de dramatizações, a qual, conseqüentemente, acarretou-lhes importantes transformações.

Dias (2008) concluiu que trabalhar com grupos é trabalhar com a diversidade, exercitando o respeito às diferenças. E foi exatamente essa heterogeneidade e a interação entre pares que motivaram os adolescentes a participar dos encontros, tornando-os “jovens protagonistas”. A autora observou que os adolescentes, depois da experiência desses encontros, puderam superar os papéis cristalizados, as dificuldades e passaram a recriar novas formas de se relacionar com os aspectos cognitivos e afetivos despertados durante o processo grupal.

Da mesma forma, quando Pinheiro (2008) investigou os processos de mediação simbólica por meio do uso de técnicas de dramatização em intervenções de psicologia comunitária, concluiu que a dramatização constitui um processo mediado, na medida em que traduz tanto uma experiência individual quanto uma vivência perpassada pela história do lugar e interações sociais, abrindo espaço para a reelaboração da experiência como ato criador. O autor também percebeu que a dramatização pode ser compreendida como ato de imaginação, da mesma forma que é concebida a brincadeira, em uma visão histórico-cultural.

À vista disso, depreende-se que a vida em grupo, em sociedade, é essencial para a formação da subjetividade do adolescente e da aprendizagem de coisas novas. Na coletividade, os papéis sociais são exercidos e as crenças, os valores e as regras sociais são formados e exercidos, também havendo oportunidade para cada um expressar a sua singularidade e superar os papéis cristalizados que foram sendo assimilados.

#### *1.3.5 O lugar da família, da escola e dos amigos na formação da subjetividade do adolescente*

Os aspectos apontados aqui se relacionam ao lugar que essas agências socializadoras ocupam na constituição da subjetividade do adolescente. No estudo de Otuka (2009), a família foi significada, pelos adolescentes pesquisados, como instituição de grande força moralizadora e os grupos de pares, como determinantes na constituição das subjetividades. Para esses adolescentes, a escola teve papel secundário na constituição de valores orientadores da escolha moral, não sendo determinante no desenvolvimento de seus sistemas de valores.

Já para os adolescentes investigados por Mascagna (2009), tanto a escola como o grupo de amigos tiveram importante papel na formação de suas subjetividades. A autora concluiu que os entrevistados deram muita importância à escola e aos estudos e deixaram claro que “foi na transição da infância para a adolescência que seus pensamentos se modificaram” (MASCAGNA, 2009, p. 86). Ainda acrescentou que, para eles, “entrar na adolescência é pensar diferente, é um período marcado por mudanças significativas e que estão em relação direta com a escola, com os estudos, com os amigos e com a forma de pensar” (MASCAGNA, 2009, p. 87).

Meyrelles (2004) buscou compreender os sentidos e os significados da escola para os adolescentes e concluiu, pelas análises das entrevistas, que estes indivíduos compartilham significados sociais semelhantes a respeito da escola e configuram sentidos pessoais distintos. De acordo com a autora, os adolescentes atribuíram à escola responsabilidades relativas à escolha da profissão, mais especificamente à conquista do emprego. Os adolescentes se posicionaram diante da escola como alguém em fase de aprendizado, passando por um processo de preparação, sendo a escola concebida como um espaço social significativo no qual se formam muitas amizades. Meyrelles (2004) ressaltou que, para os adolescentes, a escola tem importante papel em seu desenvolvimento. Os participantes da pesquisa apresentaram discurso idealizado e naturalizado sobre si próprios e sobre a escola como “garantia” de uma vida bem-sucedida economicamente. Para eles, é dado à escola o papel de socialização, uma continuidade do que se aprende no âmbito familiar.

Nascimento (2009) também trouxe importantes contribuições em relação ao contexto escola e adolescência. Em sua concepção, a escola, assim como enfatizou Meyrelles (2004), constitui importante espaço propício para a formação de amizades. Nascimento (2009) assegurou que as amizades na escola acabam sustentando e silenciando as práticas de intimidação, sendo estas últimas reflexo dos valores significativos para a escola.

A pesquisadora concluiu que, diante do fenômeno da intimidação entre pares adolescentes no contexto escolar, deve-se

[...] considerar a centralidade das configurações grupais e as relações afetivas construídas pelos adolescentes nos anos de convivência no

colégio. [...] e que as intimidações são recorrentes justamente porque não há nenhum tipo de intervenção sobre ela (NASCIMENTO, 2009, p. 163).

Há, então, um lugar privilegiado concedido pelos adolescentes à família e ao grupo de pares na constituição de suas identidades, subjetividades e escolhas morais. A escola também teve destaque para os adolescentes e, de acordo com Mascagna (2009), foi significada como algo importante nessa transição da infância para a adolescência.

Dessa forma, pode-se concluir, pelas pesquisas que trazem como tema central a discussão da adolescência e da escola alicerçada na psicologia sócio-histórica, que o espaço escolar foi significado como algo necessário para a vida futura, constituindo-se lugar de formação de amizades, preparação para o convívio social, integração na sociedade e formação moral. Assim, para os adolescentes pesquisados, a escola é significada como uma possibilidade de melhores condições de vida por meio da aquisição de uma profissão e da conquista de um trabalho mais bem remunerado.

#### *1.3.6 Trabalho: sinônimo de autonomia, disciplina, respeito e de “ser adulto”*

Pereira (2001) e Macêdo (2006), os dois autores que investigaram o trabalho na adolescência, chegaram a conclusões semelhantes, mesmo retratando aspectos diversos em seus estudos.

Pereira (2001) teve como sujeitos adolescentes de classe média alta que se inseriram no mercado profissional tendo como padrões seus próprios pais. Para os adolescentes entrevistados, o trabalho se apresentou como uma forma concreta de marcar a necessidade de autonomia. Os adolescentes utilizaram e incorporaram estereótipos do “ser adulto”, como a responsabilidade, a seriedade e o profissionalismo, podendo ser, concomitantemente, alegres/adolescentes, mas, porque trabalham, são responsáveis/profissionais/adultos. Como trabalham com seus pais, podem colocar em prática as “experiências” profissionais, impondo-se respeitosamente no mundo do trabalho, quer seja por exercerem uma atividade remunerada tida socialmente como sinônimo de responsabilidade, quer seja por

serem profissionais responsáveis, considerados trabalhadores como quaisquer outros.

Macêdo (2006) também investigou a temática adolescência e trabalho, como Pereira (2001), mas, diferentemente dessa autora, pesquisou adolescentes de classes populares inseridos no Programa Adolescente Aprendiz, oferecido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Apesar dessa diferença, conforme o autor, para esses adolescentes, da mesma forma que para os adolescentes do estudo anterior, o trabalho é uma forma de disciplinamento, de se desenvolver responsabilidades, de ganhar experiência, sendo avaliado positivamente.

O autor também constatou que a maioria dos adolescentes tem expectativa de obter formação superior, apesar das adversidades socioeconômicas. Os participantes avaliaram que a experiência no Programa Adolescente Aprendiz pode ajudá-los a realizar essas expectativas. Macêdo (2006) concluiu que os adolescentes procuram o programa mais pela oportunidade de um trabalho remunerado do que pela aprendizagem.

Em suma, na ótica da psicologia sócio-histórica, nesses estudos, os autores concluíram que o trabalho, para os adolescentes pesquisados, constitui importante marco em suas vidas, como uma forma de exercer autonomia e responsabilidade, resultando em disciplinamento e experiências para que possam enfrentar, mais adiante, o mercado de trabalho e uma possível formação superior.

### *1.3.7 Adolescência e saúde: a assimilação do paradigma médico-biológico pelo adolescente e o consumo de álcool como forma de autoaceitação e diminuição de frustrações*

Barleta (2003) investigou os significados do adoecer para adolescentes em ambulatório de saúde mental e observou, por intermédio da fala dos participantes, a assimilação e a reprodução do discurso do profissional, que repete a prática psiquiátrica médico-biológica encontrada nas mais diversas profissões (psiquiatria, psicologia, assistência social, terapia ocupacional, enfermagem e outras). Assim, esses adolescentes não tiveram espaço para a construção diversificada de outros



significados/sentidos sobre o seu adoecer, predominando apenas o estigma de “doença mental”.

Esses resultados indicam que os adolescentes do estudo de Barleta (2003) incorporaram uma visão patologizante e naturalizante sobre a adolescência, carregada de estigmas e preconceitos fundamentados em um paradigma médico-biológico. Tal visão é ainda mais disseminada pela sociedade como um todo e, como comprovado pelos estudos, assimilada também pelos próprios adolescentes.

Parizotto (2005), que igualmente pesquisou a temática saúde e adolescência, buscou compreender a adolescência e suas implicações em relação ao consumo de álcool. Para a autora, há diversos sentidos, principalmente de ordem sociocultural, atribuídos pelos adolescentes ao consumo de bebidas alcoólicas, como:

[...] desejo de fazer parte do mundo adulto; hábitos da família de origem advindos da própria cultura familiar; desejo de ser aceito pelo grupo de amigos; prazer em realizar atos proibitivos para a idade; dificuldade de socialização; dificuldade em manter relações afetivas; fuga de problemas; sentimentos de solidão e de dúvida (PARIZOTTO, 2005, p. 99).

Tais sentidos, conforme a autora, se entrelaçam também às necessidades e aos fatores de ordem psicológica e emocional desses adolescentes. Então, em sua pesquisa, Parizotto (2005) buscou romper com o modelo de alcoolismo como problema meramente intrapsíquico. Pelas respostas dos adolescentes pesquisados, verifica-se que os motivos atribuídos por eles ao consumo de bebidas alcoólicas são diversificados.

Outro aspecto relevante enfatizado por Parizotto (2005) é que os adolescentes pesquisados estavam buscando construir sua identidade de forma saudável; bebem porque há motivos, sejam eles os mais triviais, ou por mero prazer, ou ainda para fugir dos problemas a que estão sujeitos.

Dessa forma, esses dois estudos trazem importantes contribuições relativas à saúde do adolescente. Barleta (2003) ressaltou que a identidade desses adolescentes é conformada pelas relações que eles estabelecem nos diferentes espaços de significação e pelas práticas terapêuticas. Parizotto (2005), por sua vez, argumentou que o consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes é associado à facilitação para a sua socialização (não querem se sentir sozinhos), à autoaceitação (construção de sua própria identidade) e ao enfrentamento de situações novas ou de situações geradoras de frustrações e sofrimentos. Também percebeu que os



adolescentes bebem espelhados no consumo ou hábito dos próprios pais e que, apesar deste estímulo ou modelo dentro de casa, desejam construir uma identidade saudável, desvinculada do alcoolismo.

Até o momento, foram aqui discutidas as concepções de adolescência, as categorias de análise e os principais resultados das 21 pesquisas abordadas nesta parte do presente estudo. Pode-se afirmar que essas pesquisas em muito contribuíram com o campo teórico da psicologia sócio-histórica em geral e, mais especificamente, com os estudos sobre a adolescência dentro desta mesma perspectiva. Essa contribuição se deu no sentido de fortalecer e difundir a psicologia sócio-histórica como teoria e método de investigação, além de se ter uma melhor compreensão da adolescência sob este prisma.

Por meio deste levantamento, pôde-se conhecer e melhor compreender os adolescentes sujeitos dessas pesquisas. De forma geral, os autores concluíram que são plurais as formas de viver a adolescência, existindo um sentido pessoal desta vivência como fase única da vida, sendo esses sujeitos capazes de planejar seu futuro e analisar a sociedade (GALDINI, 2001; TAKEITI, 2003). Há sujeitos que apresentaram ideias naturalizadas sobre adolescência, como “coisas da idade”, em que o próprio adolescente, pela força do discurso ideológico, o assimila e se define como sendo, ou não, um adolescente “normal” (MASCAGNA, 2009; OTUKA, 2009).

A família, por sua vez, foi significada pelos adolescentes pesquisados como instituição de grande força moralizadora, enquanto os grupos de pares, como determinantes na constituição das subjetividades (OTUKA, 2009). Em relação à escola, os adolescentes se posicionaram como indivíduos em fase de aprendizado, passando por um processo de preparação, sendo a escola concebida como um espaço social significativo (MASCAGNA, 2009; MEYRELLES, 2004). A categoria trabalho se apresentou como uma forma concreta de marcar a necessidade de autonomia e de disciplinamento, sendo encarada pelos adolescentes investigados como algo que requer responsabilidade, seriedade e profissionalismo (PEREIRA, 2001; MACÊDO, 2006).

Todos esses resultados das pesquisas desenvolvidas por esses autores, na perspectiva da psicologia sócio-histórica, mostram, de maneira abrangente, o que os adolescentes sujeitos desses estudos pensam, significam, ressignificam, interpretam e reproduzem. São informações, características singulares, particulares, “sentidos”

produzidos por sujeitos concretos e individuais, mas que também são “significados” socialmente constituídos, históricos e culturais, que traduzem valores, crenças, opiniões acerca da adolescência como categoria sócio-historicamente construída. Portanto, a fala dos adolescentes investigados expressa não somente a sua singularidade, mas também a universalidade, uma vez que o particular está contido no universal e vice-versa. De acordo com Martins (2006, p. 11), “[...] nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou universalidade. Como opostos, se identificam, e a contínua tensão entre eles (singular-universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno”.

Os trabalhos aqui analisados e discutidos têm seu fundamento teórico na psicologia sócio-histórica e seu método no materialismo histórico e dialético. Assim, os autores utilizaram-se dos ensinamentos de Vigotski para melhor compreender o fenômeno da adolescência. Tomando o conjunto dessas produções sobre adolescência na perspectiva adotada, pode-se ter uma visão geral das concepções de Vigotski acerca da adolescência na contemporaneidade que foram reafirmadas e, de certa forma, atualizadas por esses pesquisadores brasileiros.

De modo geral, as concepções sobre adolescência presentes nesses estudos reafirmam que a adolescência não é um conceito de passagem de uma etapa para outra, mas constitui um processo dialético, o que Vigotski (1998) já havia preconizado. Além disso, para esse autor, a adolescência é marcada pela positividade, se opondo à ideia de negatividade relacionada a um período de crises “próprio da idade”. A adolescência é igualmente marcada pela emergência da imaginação criativa, da fantasia e da reflexão sobre suas ideias, afetos e necessidades (VIGOTSKI, 1995 apud GALDINI, 2001).

Para Vigotski, o adolescente é capaz de pensar e de relacionar as necessidades biológicas do organismo com as suas próprias necessidades culturais superiores (VIGOTSKI, 1996 apud BARLETA, 2003). Em suma, na concepção de Vigotski, as transformações físicas e hormonais sinalizam a puberdade e estas mudanças provocam e incrementam novos padrões cognitivos, aumentando as possibilidades de compreensão do mundo e das relações sociais (VIGOTSKI, 1996 apud NASCIMENTO, 2009).

Portanto, procurou-se destacar algumas concepções sobre adolescência fundamentadas em Vigotski e que embasaram as pesquisas aqui discutidas. Além

disso, pode-se concluir que os 21 trabalhos pesquisados, de alguma forma, não somente reafirmaram os estudos desse autor, mas procuraram, a partir de Vigotski, melhor compreender o adolescente de “hoje”.

Os estudos analisados são utilizados como base para a investigação empírica da presente pesquisa, não apenas em relação à perspectiva teórico-metodológica da psicologia sócio-histórica adotada, mas também em relação à temática da adolescência. Esse levantamento fundamenta a construção teórica sobre o tema e contribui para a discussão na parte dedicada à análise das informações desta tese.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO (BAIRRO, FAMÍLIAS E SUJEITOS) E OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS A SI, AO IRMÃO E À FAMÍLIA

Eu nem imaginava  
 Que a vida fosse me trazer histórias  
 Que nem sonhava ouvir  
 Ou me atrevesse a contar  
 Eu nem imaginava [...]

Cruz (1998)

Nesta seção, contextualiza-se o bairro ou a região geográfica em que as famílias participantes da pesquisa se encontram, a partir de informações socioeconômicas, apresentando-se cada família, bem como os sujeitos adolescentes participantes deste estudo. Em seguida, busca-se a compreensão, por meio das entrevistas individuais e dos grupos focais, os sentidos e os significados atribuídos pelos sujeitos a si, ao irmão e à família.

### 2.1 O bairro: contextualização do espaço-geográfico e econômico das famílias residentes na região leste de Goiânia

As cinco famílias dos sujeitos pesquisados residem na região leste de Goiânia (Mapa 1, ANEXO C) mais especificamente no Distrito Censitário Pedroso, denominação dada pelo IBGE (2002) em sua forma organizacional de dados e informações, composto por: Chácara São Silvestre, Colônia Santa Marta, Jardim Conquista, Jardim das Aroeiras, Jardim Dom Fernando I, Jardim Dom Fernando II, Loteamento Grande Retiro, Residencial Hawaí, Residencial Mar Del Prata, Vila Concórdia, Vila Matilde e Vila Pedroso. Residem nesse distrito 22.141 pessoas, distribuídas em 5.915 domicílios (Mapa 2 – ANEXO D).

Prado (2008) relatou que o município de Goiânia apresenta desigualdades sociais profundas, caracterizadas por exclusão social e carência de condições sociais básicas. O autor analisou informações socioeconômicas de famílias em situação de exclusão social. Assim, verificou que 53% dos habitantes da cidade

viviam em áreas de exclusão social, ou seja, mais da metade da população total se encontrava em condições insatisfatórias de vida ou sobrevivência.

O estudo realizado por Prado (2008) confirmou a situação de pobreza em que vivem as famílias residentes na região leste de Goiânia, convivendo com o desemprego, as precárias condições de moradia e a indisponibilidade de serviços. O autor constatou que 88% das pessoas pesquisadas estavam concentradas em quatro bairros: 50% no Jardim Dom Fernando I, 20% na Vila Concórdia, 10% no Jardim Dom Fernando II e 8% no Jardim Conquista. Os restantes 12% encontravam-se distribuídos nos demais bairros.

Um aspecto importante a ser considerado é o tipo de posse do domicílio em que a família reside. Prado (2008) registrou que 62% das famílias entrevistadas por ele confirmaram a existência de mais de uma casa no mesmo lote, o que corrobora a hipótese de Fonseca (2005, p. 53) de que os moradores de classes populares pensam mais em “pátio” do que em “casa”.

Em relação ao rendimento mensal familiar, Prado (2008) apontou que 42% das famílias revelaram ganhos de até dois salários mínimos, valor abaixo dos rendimentos registrados para as regiões centrais da cidade. É interessante notar que a mãe é a pessoa que mais contribui com essa renda (44% das famílias), o que enfatiza a crescente ascensão feminina ao mercado de trabalho. Entretanto, o pai ainda tem importante participação (34% das famílias). Essas informações são relevantes, pois servem para a melhor compreensão e visualização da região leste de Goiânia, bem como do estudo feito com os adolescentes que ali residem.

## **2.2 Apresentação das famílias e dos sujeitos**

Neste subitem, são apresentadas as cinco famílias participantes, bem como os dez adolescentes sujeitos desta pesquisa. Algumas definições são aqui ilustradas, com o objetivo de explicitar as concepções de família adotadas neste trabalho.

Peres e Sousa (2002, p. 65) asseveraram que a família é o grupo de mediação no qual a criança iniciará a própria formação da subjetividade e contribuirá

também para a dos outros membros da família: “É o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência, de desenvolvimento e de proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como esteja estruturada”. A família, ao lado de outras instituições, intermedeia as relações do indivíduo com a sociedade que o rodeia, sendo o principal agente de socialização, disponibilizando possibilidades de constituição de sujeitos e também produzindo subjetividades e comportamentos.

De acordo com Reis (2006, p. 102), “é impossível entender o grupo familiar sem considerá-lo dentro da complexa trama social e histórica que o envolve”. A família não se constitui de forma natural biológica, mas é uma instituição resultante de diferentes relações humanas como resposta aos apelos sociais. A instituição familiar também possui um critério de sobrevivência – a reprodução – e tem uma função ideológica ao educar seus filhos com o propósito de que perpetuem biológica e socialmente a estrutura familiar.

Gomes e Pereira (2005) destacaram que as alterações no padrão tradicional de organização familiar provocadas pelo processo de globalização da economia capitalista sugerem a substituição do vocábulo “família” por “famílias”, na tentativa de contemplar a diversidade de relações que convivem na sociedade contemporânea. Considerar essa diversidade é perceber as famílias em suas especificidades subjetivas e em suas diferentes formas de relacionamento com o contexto social mais amplo. Portanto, a partir desse entendimento, podem-se compreender as famílias de classes populares e os vários arranjos ou desenhos familiares que se formam, levando em conta os aspectos social, cultural, econômico e político. A seguir, apresentam-se as famílias pesquisadas.

### *2.2.1 Família Gomes*

Jordana e Jorge, sujeitos deste estudo, são os filhos do casal Marina e Roberto. Apenas os pais e os dois filhos residem em um imóvel alugado há quatro anos. Há algum tempo, uma tia morou com eles, pois estava fazendo um tratamento de saúde em Goiânia, mas na época da pesquisa já havia retornado para a sua

cidade. Atualmente, a família tem configuração nuclear simples<sup>17</sup> (PERES; SOUSA, 2002). Roberto tem 37 anos, terminou o Ensino Fundamental e é mecânico. Marina, de 34 anos, também estudou até o Ensino Fundamental e é copeira em um hospital. A renda familiar mensal fica entre dois e três salários mínimos e não estão inseridos em nenhum programa público de apoio sociofamiliar. Percebe-se que os pais são bem preocupados com a boa formação educacional dos filhos. A casa é confortável, com móveis em bom estado de conservação e aparelhos eletrodomésticos com aspecto geral bom. A família possui um carro seminovo.

Jordana tem 14 anos de idade e cursa o 9º ano do Ensino Fundamental. Afirmou ser muito estudiosa e só tirar notas boas. Frequenta a Escola de Circo há dois anos e destacou que gosta muito das atividades propostas. Sempre participa de eventos educativos/recreativos promovidos pela instituição e considera importante os ensinamentos que são passados pelas educadoras/orientadoras. Relatou que também faz aulas de informática, música e dança quando pode. Segundo ela, algumas dessas atividades são impostas pela mãe, o que, às vezes, acaba atrapalhando a escola. No entanto, algumas delas são prazerosas para a adolescente. É muito atuante na igreja católica que frequenta, ali liderando o grupo de jovens e participando de várias reuniões/atividades. Sente-se cobrada para conseguir cumprir toda essa agenda, que acaba sobrecarregando-a. Não gosta dos serviços domésticos e, por conta disto, muitas vezes, acaba “respondendo” para a mãe. Confidenciou que os pais não entendem suas angústias nem seu jeito de ser e que tudo na casa gira em torno do irmão:

*Tudo aqui em casa é o Jorge... Tudo é para ele. Ele é o coitadinho e acaba sobrando tudo pra mim...*

A garota reclamou por ter de ser sempre autossuficiente em tudo, já que é a mais velha. Para ela, há uma expectativa muito grande por parte dos pais de que ela sempre será a melhor e que dará conta de tudo, não podendo errar nunca. Já em relação a seu irmão, por ser mais novo, os pais não esperam muita coisa por enquanto.

Embora Jordana passe uma imagem de adolescente madura, consciente do que fala, afirmou estar vivenciando alguns conflitos familiares, principalmente

---

<sup>17</sup> Por família nuclear simples entende-se aquela que é constituída pelo casal, em que ambos tiveram apenas uma união e têm ou já tiveram filho(s) (PERES; SOUSA, 2002).



cobranças por parte da mãe, que a pressiona a fazer sempre tudo muito bem feito, o que já a fez pensar em se matar. Explicou, também, que uma vez já desabafara com algumas psicólogas da Escola de Circo sobre essas pressões, mas que hoje já consegue administrar melhor a situação. Quanto à ideia de se matar, afirmou que sua mãe não sabe de nada e que, na realidade, nunca houve sequer uma tentativa de suicídio, somente o pensamento ou a vontade. Ressaltou que não tem muitos amigos, como seu irmão, e que o considera bem “popular”:

*O Jorge sai na rua é já faz um monte de amigos... E eu já sou bem diferente.*

Jordana se considera tímida e retraída, principalmente com pessoas que não conhece bem, mostrando ser assim no início da entrevista, embora, posteriormente, tenha ficado mais à vontade.

Jorge tem 12 anos de idade e contou que gosta muito de brincar em casa e na rua. Tem a aparência e os traços físicos ainda de criança. Cursa o 8º ano do Ensino Fundamental e também frequenta a Escola de Circo. Afirmou que aprecia muito todas as atividades propostas e se interessa muito por tudo o que vem da instituição. Não se acha estudioso da mesma forma que a irmã e prefere jogar bola na rua com os amigos a fazer as tarefas do colégio. Suas notas não são muito boas e, às vezes, tem de fazer recuperação. Relatou que tem muitos amigos na vizinhança e que tem facilidade para fazer novas amizades. Gosta de ficar até tarde na rua (em frente à sua casa), pois agora seu pai permite que ele brinque com seus amigos até um pouco mais tarde. Aprecia ver filmes na TV e suas diversões preferidas são jogar futebol e videogame. Jorge parece mais despreocupado e disse ser uma pessoa bem tranquila em relação às coisas à sua volta, como os estudos e a sua família.

### *2.2.2 Família Silva*

Os adolescentes participantes desta pesquisa, Ricardo e Karla, moram com a mãe, Regina, em casa própria, de três cômodos, há três anos. Entretanto, antes de comprar a casa, viviam com os avós maternos, Maria e Joaquim. Karla ainda passa grande parte do tempo com os avós, porquanto, todos os dias, ao sair da escola, vai

para a casa deles, ali almoçando e passando o restante do dia, indo para a sua casa somente à noite. Ricardo e a mãe trabalham o dia todo e só vão para a casa dos avós nos finais de semana. Dessa forma, a casa dos avós é considerada um importante ponto de apoio para a família e, aos domingos, todos ali se reúnem para almoçar. Os avós participam bastante da vida dos netos e da filha, tanto emocional quanto financeiramente, principalmente a avó, que ajuda na educação da neta.

Essa é uma família monoparental feminina simples<sup>18</sup> (PERES; SOUSA, 2002). Regina, de 38 anos, se separou de Carlos, o pai dos adolescentes, quando ainda estava grávida de Karla. Carlos, que tem 40 anos, terminou o Ensino Fundamental, é vendedor, não tem contato com os filhos e não os ajuda financeiramente. Após a separação, a mãe teve alguns relacionamentos; contudo, no momento da pesquisa, estava sozinha. Quando os filhos ainda eram pequenos, morou com uma pessoa, juntamente com Ricardo e Karla, que expressaram não gostar do companheiro da mãe, pois este batia neles e era muito severo. A mãe terminou o Ensino Fundamental e é costureira. Sua renda e a de Ricardo somam, em média, dois salários mínimos e não estão inseridos em nenhum programa público de apoio sociofamiliar.

Os avós têm nível de instrução muito baixo, recebem aposentadoria e também têm a renda de um bar que funciona na frente da casa, totalizando, em média, entre um salário mínimo e meio a dois. A casa dos avós é mais humilde do que a da família, porém maior, com três quartos, sala espaçosa, quintal e uma área grande na frente, com o bar e a garagem. O computador, adquirido recentemente, fica na casa dos avós.

Ricardo tem 17 anos, trabalha durante o dia em uma confecção de roupas junto com a mãe e cursava o Ensino Médio. No início do ano, deixou os estudos, justificando que estava muito cansado e não tinha bom rendimento escolar, preferindo continuar apenas com seu trabalho. Durante cerca de dois anos, frequentou a Escola de Circo, mas atualmente participa somente de alguns eventos por diversão. Destacou que tem muitos amigos lá. Para o adolescente, principalmente sua mãe e avó cobram dele que seja o “homem” da casa. Mora apenas com a mãe e a irmã, mas também passa muito tempo na casa dos avós,

---

<sup>18</sup> Por família monoparental feminina simples entende-se aquela que é organizada em torno de uma figura feminina, que não possui companheiro(a) coabitando, com filho(s), morando ou não sozinha (PERES; SOUSA, 2002).

onde morou quando criança. Não tem contato com o pai desde que este se separou da mãe, quando ela estava grávida de Karla. Relatou que pretende morar com amigos para ter sua independência. Considera-se um bom filho e muito responsável com o trabalho, também ajudando a mãe nas tarefas domésticas. Afirmou ser caseiro e preferir ficar em casa assistindo filmes nos finais de semana. Tem uma namorada e conta que a leva muito a sério, mas que pretende ainda “curtir” muito sua vida. Falou que tem problemas com a irmã e que a acha muito “folgada”.

Karla tem 13 anos e cursa o 8º ano do Ensino Fundamental. Frequenta a Escola de Circo há dois anos e afirmou gostar muito de lá. No colégio, não tira notas boas e não se interessa pelos estudos. Ajuda em casa, mas detesta os afazeres domésticos. Sempre briga com o irmão e considera que ele é o “protegido” da família, enquanto ela é sempre excluída. Tem muitas amigas, é muito vaidosa e adora sair de casa para passear. Quer se tornar independente logo, arrumar um trabalho e sair da casa da mãe. Contou que não quer ser costureira como a mãe.

### *2.2.3 Família Araújo*

Além de Wiliam e Breno, sujeitos deste estudo, o casal Pedro e Beatriz possui mais um filho, Lucas, de 9 anos, que não frequenta a Escola de Circo. Os cinco residem em imóvel próprio. Esta é uma família nuclear simples, de acordo com a classificação de Peres e Sousa (2002). Pedro, de 43 anos, cursou até a 7ª série do Ensino Fundamental e trabalha como auxiliar de serviços gerais. Beatriz, de 32 anos, fez até a 4ª série do Ensino Fundamental, é dona de casa e, às vezes, trabalha como vendedora de produtos de beleza em casa ou na vizinhança. Os pais se envolvem em eventos (atividades, encontros, reuniões) da igreja nos finais de semana. A renda mensal familiar gira em torno de um salário mínimo e meio e estão inseridos no programa público de apoio sociofamiliar Bolsa Família, do qual recebem R\$ 60,00 por mês.

Wiliam tem 15 anos e cursa o 9º ano do Ensino Fundamental. Frequenta a Escola de Circo há dois anos. Afirmou que o colégio não é seu lugar favorito e que prefere jogar futebol com os amigos. Entretanto, se considera bom aluno e é caprichoso com os deveres de casa. Gosta de brincar na rua com os amigos, é

dinâmico e popular. Contou que é católico praticante e faz parte de um grupo de jovens de sua igreja. É bem atuante em relação aos eventos da igreja, colocando-os em primeiro lugar em sua vida.

Breno tem 14 anos e está no 8º ano do Ensino Fundamental. Também frequenta a Escola de Circo e participa de atividades da igreja. Gosta muito de brincar de bola com o irmão. Relatou que gosta de trabalhar e quer arrumar um serviço para ganhar seu próprio dinheiro e poder comprar sua bicicleta.

#### *2.2.4 Família Santos*

Além das filhas Débora e Bianca, que frequentam a Escola de Circo e são sujeitos desta pesquisa, o casal Luísa e Manoel tem mais uma filha, Amanda, de 1 ano. Os cinco moram em imóvel próprio, uma casa simples, bem organizada e com bons aparelhos eletrodomésticos. Esta é uma família nuclear simples, conforme Peres e Sousa (2002). Luísa é irmã de Beatriz, a mãe de William e Breno, da família Araújo. As duas são bem unidas e, inclusive, vizinhas, estando sempre uma na casa da outra. Os primos também se mostram bem próximos. Este casal está igualmente ligado às questões religiosas. Manoel tem 44 anos, cursou até a 5ª série do Ensino Fundamental e é motorista. Luísa, de 30 anos, cursou até a 3ª série do Ensino Fundamental e trabalha como auxiliar de serviços gerais. A renda mensal da família fica entre dois e três salários mínimos e não estão inseridos em nenhum programa público de apoio sociofamiliar.

Débora tem 14 anos e cursa o 9º ano do Ensino Fundamental. Comentou que gosta de estudar e se interessa por assuntos da escola. Como seus primos, a garota também participa ativamente de atividades relacionadas à igreja, sendo, inclusive, catequista. Salientou que todas as suas amigas são da mesma igreja. Relatou não se achar tão vaidosa como a irmã, que considera muito “fútil” e “piriguete”. Em sua opinião, tem outros valores, se comparada à irmã, pois está mais voltada para a igreja. Informou que tem de ajudar muito em casa, pois cuida da irmãzinha caçula, por quem demonstrou carinho. No entanto, acha que em alguns momentos tem de ser “meio mãe”, assumindo muitas responsabilidades.

Bianca tem 12 anos e está no 7º ano do Ensino Fundamental, mas declarou que não gosta muito dos estudos. Preocupa-se com sua aparência física e gosta de comprar roupas novas. Mostrou mais interesse do que Débora nas questões de namoro. Frequenta a igreja, mas não se envolve tanto como a irmã.

### *2.2.5 Família Soares*

Fabiana e Adriana, adolescentes que são sujeitos do presente estudo, moram em casa própria com os pais Sílvia e João, além do irmão mais novo, Joaquim, de 14 anos. O imóvel é grande, confortável e com muitos eletrodomésticos. A família possui um carro seminovo. A configuração desta família é nuclear simples (PERES; SOUSA, 2002).

Sílvia, de 45 anos, é auxiliar administrativa e cursou até a 5ª série do Ensino Fundamental. Ela fala sempre da morte do filho mais velho, Fabrício, que faleceu aos 10 anos de idade, há cerca de dez anos, em um acidente de carro. Lamenta-se o tempo todo por esta perda, emocionando-se bastante, mas sem entrar em detalhes. Durante a pesquisa, afirmou, reiteradas vezes, que esse filho lhe faz muita falta e que, se estivesse vivo hoje, por ser o mais velho de todos, contribuiria muito na educação dos irmãos, ajudando-a nesta tarefa. Também mencionou muitas vezes o filho mais novo, o qual, segundo ela, é o “dodói” da casa. Joaquim, que frequenta a Escola de Circo, foi convidado a participar desta pesquisa, mas se recusou, alegando ser tímido e que não queria conversar com ninguém “de fora”. João tem 47 anos, é vendedor e garçom e cursou o Ensino Médio. A renda da família fica entre um e dois salários mínimos por mês e estão inseridos no programa público de apoio sociofamiliar Bolsa Família, do qual recebem R\$ 60,00 por mês.

Fabiana tem 18 anos e começou este ano o curso superior de letras na Universidade Federal de Goiás (UFG), afirmando gostar muito desta escolha e de estudar. Considera-se madura e menos “infantil” do que a irmã. Não faz parte da Escola de Circo. Afirmou ser muito responsável, principalmente porque, ao perder seu irmão mais velho, se tornou a filha mais velha. Relatou que gosta de sair, mas não tanto quanto a irmã, e que também não se preocupa com a aparência como ela.

Não tem namorado e contou que não “liga” muito para isto. Falou que tem poucas amigas e que as compartilha com a irmã Adriana.

Adriana tem 16 anos e cursa o 2º ano do Ensino Médio. Contou que não gosta muito de estudar e seu lazer é sair com as amigas para festas. Não se considera tão estudiosa quanto a irmã e afirmou que Fabiana “*pega muito no seu pé*”, “*coisas de irmã mais velha... Quer controlar tudo*”. Já frequentou a Escola de Circo. É muito vaidosa e se interessa bem mais do que a irmã em sair de casa, conhecer gente e namorar.

No Quadro 3, consta um resumo da identificação das famílias dos adolescentes participantes desta pesquisa, contemplando alguns dos principais indicadores sociodemográficos, com o intuito de proporcionar uma visão global acerca destas pessoas.

**Quadro 3.** Identificação das famílias pesquisadas.

Indicador	Família				
	Gomes	Silva	Araújo	Santos	Soares
Configuração familiar	Nuclear simples	Monoparental feminina simples	Nuclear simples	Nuclear simples	Nuclear simples
Filhos (nº)	2	2	3	3	3
Nome e idade dos filhos (anos)	Jordana, 14 Jorge, 12	Ricardo, 17 Karla, 13	William, 15 Breno, 14 Lucas, 9	Débora, 14 Bianca, 12 Amanda, 1	Fabiana, 18 Adriana, 16 Joaquim, 14
Renda familiar (salário mínimo)	2 a 3	2	1,5	2 a 3	1 a 2
Condições de moradia	Casa alugada	Casa própria	Casa própria	Casa própria	Casa própria
Nome, escolaridade e idade dos pais (anos)	Roberto, Ensino Fundamental, 37	Carlos, Ensino Fundamental, 40	Pedro, Ensino Fundamental, 43	Manoel, Ensino Fundamental, 44	João, Ensino Médio, 47
	Marina, Ensino Fundamental, 34	Regina, Ensino Fundamental, 38	Beatriz, Ensino Fundamental, 32	Luísa, Ensino Fundamental, 30	Sílvia, Ensino Fundamental, 45
Profissão dos pais	Roberto: mecânico	Carlos: vendedor	Pedro: auxiliar de serviços gerais	Manoel: motorista	João: vendedor e garçom
	Marina: copeira	Regina: costureira	Beatriz: dona de casa	Luísa: auxiliar de serviços gerais	Sílvia: auxiliar administrativa

Ao analisar o Quadro 3, percebe-se que, das cinco famílias pesquisadas, quatro apresentam a configuração familiar denominada nuclear simples por Peres e Sousa (2002). Além disso, a quantidade de filhos não ultrapassa três, caracterizando um número reduzido.

Pela renda familiar, nota-se que as famílias são pertencentes à classe popular, estando o ganho mensal entre dois e três salários mínimos. Embora a renda familiar seja baixa, quatro famílias residem em imóvel próprio. A maioria dos pais possui o Ensino Fundamental, denotando baixa escolaridade. Todos exercem diferentes profissões e trabalham fora de casa, com exceção de Beatriz (da família Araújo), que é dona de casa.

Por meio da apresentação das famílias dos adolescentes participantes deste estudo, buscou-se contextualizar a situação social e econômica vivida por cada uma delas, com a intenção de melhor identificar os sujeitos desta pesquisa. A seguir, são apresentados os sentidos e os significados construídos pelos adolescentes participantes deste estudo acerca de si, do irmão e da família, extraídos das entrevistas individuais e dos grupos focais.

### **2.3 Os sentidos e os significados atribuídos a si, ao irmão e à família**

Neste subitem, se apresenta como cada um dos dez participantes desta pesquisa se vê como adolescente, mostrando as implicações, características, marcas positivas e/ou negativas vivenciadas e, ainda, como cada um experimenta sua própria adolescência em companhia do irmão, que também vive a sua adolescência. Por último, desvela-se como a família se insere nesse contexto, ou seja, quais os sentidos e os significados que esses adolescentes atribuem às suas relações familiares.

#### **2.3.1 Jordana Gomes**

De acordo com a fala de Jordana, sua adolescência está vinculada às responsabilidades e obrigações que lhe são exigidas por várias instituições



socializadoras, como a família, a escola formal e a própria Escola de Circo. Jordana se considera uma boa aluna, atribuindo uma importância fundamental à escola para a sua formação acadêmica e pessoal.

Assim, ao falar das responsabilidades e obrigações que tem de assumir, a adolescente as vincula aos afazeres domésticos, como cuidar e/ou limpar a casa. Em uma pesquisa realizada por Stengel e Moreira (2003, p. 16), cujos sujeitos eram adolescentes trabalhadoras domésticas, as autoras fizeram uma distinção conceitual entre “trabalho doméstico” e “serviço doméstico”:

O trabalho doméstico tem sido considerado como aquele pelo qual a empregada recebe um salário em dinheiro ou em outros objetos. Enfim, trata-se do trabalho feito para outra pessoa em troca de um recebimento. O serviço doméstico, ao contrário, é entendido como aquele realizado na própria casa, sem nenhuma espécie de remuneração ou gratificação e que, portanto, não configura uma relação laboral.

Dessa forma, durante sua entrevista, Jordana queixou-se dos serviços domésticos que sua mãe a obriga a fazer, principalmente em sua ausência:

*Dia de sábado mesmo... Tenho que arrumar a casa e o Jorge não faz nada... Mas, por outro lado, é bom, né? Porque tô aprendendo as coisas...*

Essa fala de Jordana corrobora a pesquisa realizada Stengel e Moreira (2003), pois as autoras afirmaram que, em muitas famílias, existe uma clara divisão de sexo no serviço doméstico, cabendo às meninas a execução das tarefas domésticas e, dos meninos, nenhum serviço é exigido, a não ser algumas atividades pontuais, como limpar o quintal, recolher o lixo da casa e cuidar dos animais. As autoras ainda ressaltaram que essa situação é criticada pelas meninas, pois suscita nelas um sentimento de injustiça, como no caso de Jordana, ao apontar que o irmão não faz nada na casa. Além disso, as autoras também pontuaram que as tarefas domésticas são, de modo geral, percebidas de forma positiva como um aprendizado para o futuro, o que foi evidenciado por Jordana.

Alves (1990) postulou que o processo de construção da subjetividade dos adolescentes não pode ser desvinculado das relações estabelecidas pelos sujeitos nos espaços socializantes, como família, escola e grupos de amigos. Para a autora, há um confronto entre os papéis ideais a serem desempenhados e os papéis concretos vividos por meio das relações cotidianas que o adolescente estabelece no interior da escola e da família, contribuindo para a formação de sua subjetividade.

Nessa perspectiva, Jordana reconheceu a relevância desses espaços de convivência no que se refere às dimensões mais subjetivas:

*Ah! A família é importante, né? Pai, mãe, essas coisas... Tudo! A minha escola também. O que eu aprendo lá, com as minhas amigas...*

A adolescente sente-se pressionada a cumprir tudo o que lhe é cobrado e atribui à sua mãe grande parte desta pressão. Expressa-se a esse respeito com muita emoção e com o choro “preso na garganta”, denotando como essa situação em sua vida é carregada de sentimentos e demonstrando um sofrimento camuflado, que acaba deixando transparecer em sua fala<sup>19</sup>. Sobre esses aspectos, contou:

*Ah! É muito... é muito sentimental. Choro sem parar. Eu... tudo pra mim é chorar. Tem dias que dá vontade, sabe? Que é tanta pressão na vida da gente... Eu me senti nessa vontade, mas a psicóloga [...] conversou comigo. Eu quis já me matar. De tanta raiva, tanta pressão, que, nossa, hoje em dia as pessoas passam pra mim.*

Esse sentimento é mascarado pela garota, pois diz esconder isto da mãe e de toda a família, garantindo que “sofre sozinha”. Percebe-se que há um estresse muito grande vivido por ela, mencionando que já pensou até em se matar, em função de tantas cobranças externas e de si própria. Confessou que seu nível de exigência é muito alto em relação às boas notas na escola, ao bom desempenho nas aulas de violão e de informática, não aceitando facilmente as derrotas ou os resultados ruins. Entretanto, em outra fala, afirmou que gosta de ter essa exigência consigo mesma e que os valores transmitidos pela escola orientam a sua conduta de vida. Assim, em relação à pressão, Jordana mencionou:

*Vem de todos os lugares. Na Escola de Circo também tem. Na escola normal. Na rua. Até aqui em casa tem muita pressão. Meu irmão, minha mãe. [...] É assim. Tudo que a gente faz, minha mãe tá lá, pressionando a gente. Ou, então, meu irmão vem daqui, brigando comigo. E eu sou muito nervosa... Dá vontade de chorar [...]*

*[...] Nossa, muito, assim, muita pressão na gente. Eu faço vários cursos. Aí, fica muita pressão de trabalho, prova e a minha cabeça tem hora que fica louca. [...] Eu tiro nota boa. A minha menor nota é 7. Mas eu gosto de ser uma boa aluna, apesar de toda essa pressão... Pelo menos, estou aprendendo, né?*

<sup>19</sup> É importante ressaltar que, dentro da perspectiva da psicologia sócio-histórica, busca-se captar, conforme Vigotski (1998), o subtexto, um pensamento oculto que permite ao pesquisador compreender os significados subjacentes às palavras, isto é, os aspectos mais emocionais, indo além do que é verbalizado pelos sujeitos. As dimensões emocionais observadas na relação entre o entrevistador e o entrevistado foram registradas no diário de campo da pesquisadora.

A adolescente deixou claro como sofre com essas cobranças e em ter de ser capaz de cumprir todas as tarefas que lhe são exigidas, a ponto de sentir raiva e vontade de chorar, além de ter de desempenhá-las muito bem, no intuito de obter bons resultados. Ao mesmo tempo, sente-se gratificada por tirar notas boas e ser considerada uma aluna aplicada.

Para Jordana, a sua adolescência é marcada por responsabilidades, cobranças e obrigações:

*Adolescência é a parte que... É a preparação para a vida adulta. Que você vai descobrir cada vez mais do que é ser adulto. [...] É fazer as descobertas. É lutar pelo que você quer [...] Tem que pensar bastante no futuro, porque tá se preparando pra ele. Ter responsabilidade, essas coisas...*

Esse relato da adolescente assemelha-se ao que foi detectado no estudo conduzido por Aguiar e Ozella (2008), no qual foram pesquisadas as concepções de adolescência/adolescente presentes no discurso de jovens (brancos, negros e orientais) entre 14 e 21 anos, frequentadores do Ensino Médio da cidade de São Paulo, de ambos os sexos e pertencentes às classes sociais de A a E. Nesse estudo, os autores destacaram que o aumento da responsabilidade pôde ser visto em todas as classes sociais, sexos, raças e idades dos sujeitos pesquisados como uma grande mudança ocorrida na adolescência e no final dela.

Jordana relatou que as cobranças que sofre por parte da família são maiores se comparadas com as do irmão. Segundo ela, há maior condescendência para com seu irmão por este ser o caçula, exigindo-se mais responsabilidades dela. Ela admitiu que fica muito sentida e magoada com isso:

*É que, nessa parte dele ter muita dificuldade, a minha mãe e meu pai estão sempre presentes com ele. Se eu preciso de uma coisa... Vamos supor, eu tenho certo horário de sair, só que eu estou ocupada. Fico olhando no relógio e Jorge também... Tem horas que meus pais avisam ele e pra mim não avisam. Porque a minha mãe, na tarefa do Jorge, eles procuram e fazem tudo pra achar para o meu irmão; já pra mim, eu tenho que esperar chegar na escola e perguntar quem entendeu... É muito ruim isso [...]*

A adolescente, então, sente-se preterida pelos pais em muitos momentos, pois, pela justificativa deles, sendo Jordana a filha mais velha, já tem condições de ser mais independente. Assim, ela se queixa de que é menosprezada pelos pais, principalmente pela mãe, alegando não gostar dessa situação. Jordana também associou sua adolescência às brincadeiras, às coisas de criança:

*Encontrar com meus amigos, mas é bom... A gente brinca, a gente ri. É como criança. Mas é coisa de adolescente! Brincando, rindo, conversando... Muito bom! É gostoso demais!*

Embora pela idade cronológica ela já esteja na adolescência, ainda se vê como criança. Sobre esse aspecto, como já pontuado por León (2002), a adolescência, enquanto construção social, é concebida como uma categoria etária (sociodemográfica). Entretanto, apenas a categoria etária é insuficiente para a compreensão da adolescência. Assim, na concepção de Jordana, as “coisas” da infância podem ainda ter mais sentido do que as da adolescência, em função de sua própria experiência.

Para Jordana, assim como para os demais adolescentes participantes, ser criança não requer muitas responsabilidades; porém, por outro lado, não podem ou são impedidos pelos pais de exercer maior autonomia e poder de decisão. Durante as discussões nos grupos focais, os pesquisados declararam que ser adolescente é adquirir o “passaporte” da liberdade para curtir festas e amigos; contudo, têm de pagar o preço de se tornarem mais responsáveis por si próprios, o que lhes é cobrado tanto em casa quanto na escola. Assim, ser criança ou ser adolescente é permeado de exigências, sensações e sentimentos. Desejam e gostam de ser crianças em certas situações, mas, dependendo do momento, querem viver a sua própria adolescência, enfatizando que há vantagens e desvantagens nesta situação, como demonstrado em um trecho da conversa no GF1:

Pesquisadora: *O que é ser adolescente? O que vocês acham? Como vocês pensam ou sentem sobre a palavra adolescência? O que vem primeiro na cabeça?*

Jordana: *Eu acho que é uma fase que você não é adulto nem criança. [...] Tem hora que dá vontade de ser criança. Eu gosto de ser criança, tem hora. [...] Também queria ficar adolescente por muito tempo. Tem as suas vantagens e as desvantagens.*

Bianca: *Concordo plenamente. [...] Tem hora que é bom ser criança... Eu sou criança.*

Breno: *Também concordo.*

No trecho acima, os participantes passam a ideia de que ser adolescente não é ser adulto nem ser criança; ademais, há momentos em que é bom ser criança, assim como há momentos em que é bom ser adolescente, como foi pontuado por Jordana. A adolescência, retratada neste trabalho, traz a concepção de tempo de

experimentação, ou seja, ela é definida como o exercício da constituição do sujeito, da sua subjetividade.

A “liberdade” que os adolescentes tanto buscam associa-se à aquisição da maturidade e da responsabilidade que, para os pais e para a sociedade, se transforma em condição *sine qua non* para o exercício da autonomia. Sobre esses aspectos, tem-se o seguinte recorte do diálogo entre a pesquisadora, Jordana e Breno no GF1:

Pesquisadora: *Como assim? Expliquem melhor o que vocês acham sobre maturidade. O que é maturidade para vocês?*

Jordana: *É quando a gente tá maduro. É quando a gente tá ciente das nossas responsabilidades!*

Pesquisadora: *Vocês acham que maturidade tem a ver com a responsabilidade? O que vocês acham?*

Jordana: *É que aí, os pais... Ter responsabilidade... Eles [os pais] vindo na gente, liberam a gente pra ir em uma festa, sair com os amigos, dão mais liberdade... Meu irmão [Jorge] saiu uma vez e chegou tarde. Depois disso, meus pais não deixaram mais. Minha mãe disse que, se quer sair, se quer ficar com os amigos, tem que ter responsabilidade.*

Pesquisadora: *Vocês acham que já têm essa responsabilidade?*

Jordana: *Só um pouquinho. Ainda tô...*

Breno: *Bem miudinho, né?*

Percebe-se que os adolescentes pesquisados buscam essa “liberdade”, a qual, na maioria das vezes, vem pela confiança conquistada dos pais e, ao mesmo tempo, deparam-se com obrigações e responsabilidades. Pode-se afirmar que, para os sujeitos pesquisados, a liberdade está condicionada à responsabilidade, e ser responsável, para eles, já é ter maturidade, apesar se não se acharem totalmente maduros. Os pais transmitem aos adolescentes a concepção de que se forem responsáveis e cumprirem suas “obrigações”, terão a confiança dos pais e, conseqüentemente, mais liberdade. Caso não procedam dessa forma, sua “liberdade” será muito mais restrita.

No encontro do GF1, ao serem questionados sobre a adolescência, os participantes destacaram a sexualidade como uma relevante dimensão, enfatizando principalmente as mudanças físicas/biológicas:

Jordana: *Adolescência é a fase do hormônio... Tá na flor da pele. (grifo nosso)*

Pesquisadora: *E isso tem a ver com o que? O que vocês acham ou pensam sobre o que a Jordana está falando?*

Jordana: *Eu acho que tem a ver com a sexualidade. O corpo desenvolvendo, atração um pelo outro...*

Pesquisadora: *Vocês acham que é isso mesmo? Que mais? Vocês concordam com isso?*

[risos de todos]

Jordana: *A voz dos homens engrossa. O corpo dos adolescentes começa a criar pelo.*

Karla: [risos] *O peito cresce...*

Breno: *O bigode cresce...*

Jordana: *É... Os pelos do bigode, das axilas. [...] A mão cresce, o pé cresce, o genital masculino também cresce.*

Pelas falas desses participantes, percebe-se que a adolescência foi fortemente vinculada às transformações corporais advindas da puberdade como o primeiro marcador da sexualidade adolescente, já que são exatamente essas transformações as mais visíveis e perceptíveis para eles. Assim, os componentes biológicos são importantes e marcam a própria construção de suas subjetividades.

Segundo Paiva (2001), a sexualidade durante a adolescência é significada de acordo com o período histórico e a sociedade na qual o indivíduo está inserido e não como um fato predeterminado por uma condição da espécie humana. A sexualidade terá, então, um significado para o sujeito conforme as relações que ele estabelece com os vários outros de sua vida, como família, amigos e colegas de trabalho.

De acordo com a perspectiva sócio-histórica, a adolescência não é um processo de “explosão hormonal”, com o desenvolvimento “natural” de uma sexualidade a-histórica e independente de seu lócus social. Em relação a isso, Santos (2004, p. 58–59) complementou que

A sexualidade durante a adolescência não é sinal de uma “crise passageira” com uma evolução previsível e independente de cultura e época histórica, mas sim, é uma construção dependente de sua época histórica e das intrasubjetividades dos sujeitos.

Nas discussões no GF1, entre os pontos levantados está a questão de que, na adolescência, há mudanças significativas no modo de pensar, as quais repercutem em todos os aspectos da vida do adolescente, incluindo-se neste rol a sexualidade. Em um determinado momento do grupo, Jordana mencionou que “antes, era brincar [...]. Agora, é beijar [...]”, sinalizando que a ingenuidade infantil e as brincadeiras de criança deram lugar às descobertas sexuais. Em outro momento,

a adolescente disse gostar dessa sua nova posição, demonstrando insatisfação ao ser tratada como criança:

*Quando meu pai chega para mim e diz: “Oh, nenezinha... Senta aqui no colinho!” Ah não! Tem dó!!!*

Jordana protestou contra a atitude de seu pai argumentando que não é mais bebê, buscando o reconhecimento de sua sexualidade e de seu novo status de adolescente. Por intermédio dessa fala, ela informa ao mundo adulto o seu desejo de autonomia e amadurecimento, com direito a uma vida sexual, comunicando aos adultos que se encontra em pé de igualdade com eles em termos biológicos e sexuais.

Jordana tem sentimentos ambíguos em relação ao irmão Jorge, definindo-o, simultaneamente, como um amigo e como uma pessoa não merecedora de confiança. Dessa forma, se resguarda, contando a ele apenas o que não a compromete, pois sabe que ele não respeita o segredo compartilhado:

*Eu procuro uma palavra que ele é meu amigo, só que um amigo que a gente pode confiar em certas horas, mas em outras horas não. [...] Aí, eu conto as coisas básicas. Coisas de menina. Essas outras coisas, eu não posso contar, porque ele conta pra todo mundo.*

Jordana demonstrou afeto positivo para com o irmão, mas sente que não pode entregar-se totalmente a essa relação, pois ela mesma já comprovou ser ele uma pessoa em quem se pode confiar apenas em certos momentos. Assim, ela não confia totalmente nele.

Em relação à família, Jordana percebe que os pais, sempre “passam a mão” na cabeça de Jorge, por ser ele o mais novo e necessitar, por isto, de mais cuidados e atenção. Ela justifica e até entende isso, porquanto também considera e internaliza a crença de que os mais novos precisam de mais cuidados. Quando a pesquisadora a questionou sobre esse fato, ela respondeu:

*Ah! Eu acho que sim. Porque, assim, é o caçula. Eu acho que eles [os irmãos caçulas] precisam mais dos pais. Que nem agora, ele tá precisando mais dos meus pais. [...] Porque, assim, meu irmão tem uma dificuldade maior no ensino e ele precisa mais, assim, da presença dos meus pais junto com ele. Aí, tudo que ele vai fazer, meu pai e minha mãe precisam [...] que ele tem dificuldade do aprendizado maior que a minha. Aí, ele... na escola que ele tá, tem muita tarefa.*



Interessante notar que Jordana tem carência de afeto em relação à mãe, verbalizando que ninguém, nem a própria família, gosta dela. Revelou que o dia que mais a marcou foi quando sua mãe, depois de ter conversado com uma psicóloga da Escola de Circo, chegou e a abraçou:

*Foi o dia que a minha mãe... Eu falava que minha mãe, ninguém gostava de mim. Aí, um dia, eu passei na psicóloga. Ela veio e conversou com minha mãe. Aí, o dia que mais me marcou foi o dia que ela chegou, a minha mãe chegou e me deu um abraço, me deu um beijo. Falou que eu ia sempre ser a menininha dela, que ela ia tá sempre do meu lado.*

Ela relatou que, em função do trabalho dos pais, a família quase não se encontra para conversar, sobrando apenas os finais de semana para esses momentos mais íntimos. Com o pai, ela contou que não tem muita ligação e sua relação com ele é “tranquila”, pois este passa o dia todo no trabalho. Já a mãe trabalha um dia sim e outro não e, segundo Jordana, quando ela não está em casa, parece que tudo fica um pouco mais calmo, diferentemente do dia que ela passa inteiro em casa, pois o irmão fica fazendo “intriguinhas” para a mãe, o que sempre acaba em briga. A garota acabou deixando transparecer que prefere o dia em que a mãe trabalha, pois se sente mais livre, menos cobrada e estressada:

*Mas, quando a minha mãe tá aqui... Nossa senhora! É uma brigaiada. O Jorge enche o saco... Ela vai e briga com o Jorge. O Jorge responde e... Nossa! É uma... Minha mãe fica nervosa o tempo inteirinho.*

Por essa fala de Jordana, percebe-se que a relação que a adolescente tem com os membros de sua família é marcada por constantes brigas entre eles.

### 2.3.2 Jorge Gomes

Jorge percebe a sua própria adolescência como um momento de crescimento e novas responsabilidades, avaliando esse período de forma positiva. Mencionou que a família, agora, tem mais confiança nele, permitindo que faça coisas que quando criança não podia. Com isso, está mais autoconfiante:

*Acho que é legal, porque eu tô conhecendo muitas coisas, agora. Tô aprendendo mais. Porque, assim, antigamente, quando eu era menor, assim, com aquela idade, eles não falavam certas coisas. Agora, assim, com essa idade, eles falam. [...] A ter responsabilidade com as coisas. [...] O mais importante que eu acho é ter o respeito das pessoas, ajudar. [...] Porque aí, quando eu tô mais adolescente, meu pai... Porque foi assim, que*

*ele não me deixava ficar até muito tarde na rua. Agora, ele deixa. Ficar um pouquinho mais.*

Jorge evidenciou seu sentimento em relação a essa transição da infância para a adolescência, a qual foi demarcada, para ele, pela confiança que as outras pessoas, especialmente os pais, estão depositando em sua pessoa. Isso o está deixando contente e autoconfiante.

Concomitantemente à ideia de que a adolescência é um período de transição da infância para a vida adulta, está a de que os adolescentes encontram-se, exatamente, nesse tempo de preparação para o exercício social, vinculado a um momento de crescimento, responsabilidade e novas obrigações.

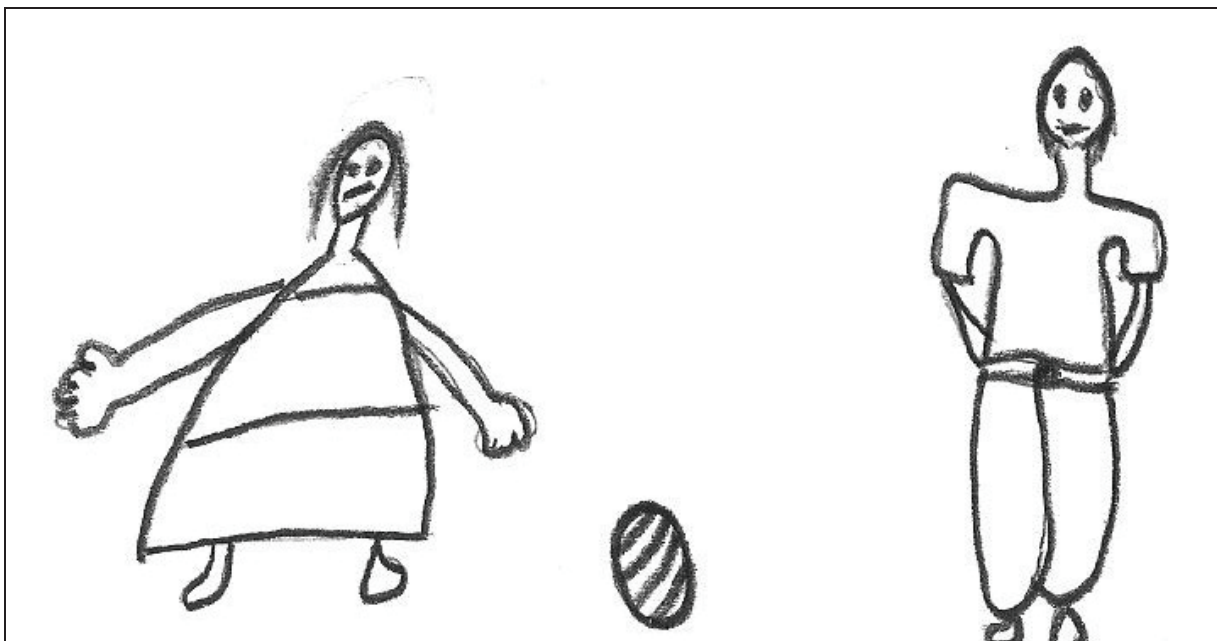
Ele definiu a irmã Jordana, em certos momentos, como sendo “legal” e, em outros, como “chata” e “implicante”:

*Ah, é que tem hora que ela é legal, tem hora que ela é chata. Porque tem hora que eu tô falando as coisas, aí ela vai e eu começo a falar e ela vai e começa a falar em cima. E tem hora que ela é um pouco chata... muito implicante.*

Jorge tem um ideal de relacionamento com a irmã, de acordo com o qual, chegará um momento em que eles conversarão e não mais brigarão. A irmã ideal, para ele, é aquela que brinca com ele de bola, já que a real não brinca muito. Ele verbalizou isso enquanto descrevia o desenho feito por ele para expressar a sua relação com ela (Desenho 1). Quando questionado sobre as brigas, avaliou que isso é muito ruim e que seria importante eles se acertarem, terem um diálogo, para que haja uma boa convivência:

*Ela não é muito... de brincar muito. Eu tô brincando com ela de bola. [apontou o desenho] Eu acho que é ruim. Não. Eu não acho. Eu tenho certeza, porque brigar não é bom, né? Ah! Eu me sinto... Eu acho... Eu acho ruim, porque... Mas depois que você vai, depois que você para de brigar, que você vai refletir, né? Ah, eu penso que eu fiz tudo errado. Aí, eu tenho que me corrigir pra gente não brigar mais. Pra gente conviver melhor, não brigar muito. Nós temos que conversar um pouco com o outro. Tem mais de conviver com o outro, conversar mais.*

Jorge propôs uma mudança de atitude quando mencionou que é preciso “conversar mais”, demonstrando estar, pelo menos por essa fala, aberto ao diálogo com a irmã, no sentido de estabelecer uma boa convivência entre eles.



**Desenho 1.** Representação de Jorge para a relação que tem com sua irmã Jordana.

Ele acredita que sua família tem um senso de justiça em relação aos filhos. No caso de uma briga entre os irmãos, Jorge argumentou que a família não toma partido de nenhum lado, mas que os dois lados têm culpas e responsabilidades pela discussão. Afirmou que tudo o que os pais fazem é para o bem dos filhos:

*Eles sempre não dão razão pra nenhum, porque nós estamos brigando. Os dois estão errados. Eles sempre falam, “Quando um não quer, os dois não brigam”. Aí, se os dois tão brigando, os dois tão errados. Mas eles não dão razão pra ninguém. [...] Eu acho certo, porque se os dois tão brigando, é os dois que tão errados. Não é só um. Mesmo assim, se falar que foi ela que começou, mas nós dois estamos brigando, nós dois que estamos errados.*

Jorge relatou que seus pais sempre o corrigem quando eles acham que o comportamento do filho não foi adequado:

*Ah! É porque, eu acho, assim... Eu acho que eu faço muita coisa errada. Aí, meu pai e minha mãe falam que eu tenho que fazer mais coisas certas e não teimar muito. [...] Porque eles só querem o meu bem.*

O adolescente admitiu fazer coisas “erradas”, reconheceu a necessidade de mudanças e, também, a preocupação dos pais em relação a ele.

### 2.3.3 Ricardo Silva

Por ser o filho mais velho e não ter sido criado pelo pai, Ricardo se vê como o “homem da casa”. Pelo fato de estar trabalhando e possuir independência financeira, reconheceu que sua opinião é muito valorizada por todos, principalmente pela família:

*Tenho mais valor é lá em casa. Como eu trabalho eu ajudo minha mãe, o “homem da casa” sou eu. Eu sou o único lá... Sou o cabeça da família. [...] Minha opinião já pesa mais. Aqui, na minha avó, também, a minha opinião já é bem valorizada. [...] É... Depois que eu comecei a trabalhar, começou a aumentar o respeito. Porque aí, trabalho! Responsabilidade! Aí, vem a experiência, por causa da idade e tudo isso já pesa. Aí, vamos dizer, eu amadureci. Aí, pra eles, a minha opinião já vale alguma coisa.*

Ele falou que não viveu sua adolescência como os outros garotos. Aqui, percebe-se que, para o participante da pesquisa, há um padrão de como deve ser a adolescência – período em que é permitido errar, ser inconsequente, não pensar no amanhã. Quando questionado sobre o que acha que não viveu e que os outros adolescentes “normais” viveram, respondeu:

*Aqueles erros por impulso, questão muito importante para a formação, não só social, psicológica, essas coisas. Vamos dizer assim, errar por impulso. Eu nunca tentei do meu jeito. Tem que ser assim, assim, assim. Aquela questão de ser mais rápido, prático, pra dar o resultado esperado. Não daquela coisa, assim, de errar e ter que fazer tudo de novo. Essas coisas de magoar as pessoas. Então sou mais, assim, de chegar e fazer. Eu já peço opinião, o jeito mais rápido e melhor de ser feito. [...] Aquela questão de hoje é hoje e amanhã não sei o que tem. Vamos viver o hoje. Eu não faço isso, como os outros adolescentes. Eu sempre faço o de hoje pensando que no amanhã pode acontecer isso, pode me prejudicar. Vai que amanhã acontece isso. Eu já faço o de hoje preparado pra amanhã. (grifo nosso)*

Como ele teve de assumir a função de chefe da família, inclusive arcando com obrigações financeiras, julga que não teve uma adolescência “normal”:

*Ser um adolescente... O que eu entendo, vamos dizer assim, quase nada. Essa é uma questão que quando a minha mãe... No caso, meu pai, minha mãe tava num relacionamento. Ela separou cedo. Então, vamos dizer assim, pulei a fase de adolescência pra homem. Eu escutava ela dizer, “Você é o ‘homem da casa’. Não pode fazer isso e isso e isso.” Então, vamos dizer, assim, que eu pulei a parte dessa adolescência, o início dela. Aí, já pensava assim, ajudar minha mãe, esses trem, assim. Coisas pra dentro de casa, ajudar. [...] Vamos dizer assim, experiência na adolescência, quase não vivi isso. Só tive mais a infância... Época do Circo. (grifo nosso)*

Para Ricardo, o fato de ter de assumir responsabilidades e trabalhar, tornando-o o “homem da casa”, não lhe permite “ser adolescente”. De acordo com Morin (2004), o trabalho precoce retira o sujeito da condição social de adolescência, ou seja, ao fazer “coisas de adultos”, o adolescente é retirado desta condição. Dessa forma, a inserção do adolescente precocemente no mercado de trabalho acaba gerando mais exclusão em vez de inclusão: “a enunciação da exclusão aponta para a ação que afasta e nega a possibilidade de outro” (MORIN, 2004, p. 123).

Em suas falas, Ricardo evidenciou a força do discurso ideológico que naturaliza a adolescência como fase conturbada e cheia de conflitos. Sobre isso, os estudos de Mascagna (2009) e Otuka (2009) apontaram que os discursos dos adolescentes sobre vários temas levantados refletem as ideias disseminadas na sociedade em geral, tanto na academia quanto no senso comum. Desse modo, reproduzem o discurso ideologizante e naturalizante sobre a adolescência, como “coisas da idade” ou, ao relatarem que, por não terem sido “problemáticos”, não vivenciaram uma adolescência “normal”.

Assimilando esse tipo de discurso, Ricardo se definiu como não sendo um adolescente “normal”, porquanto, como ele mesmo afirmou, pulou a fase de adolescência, indo rapidamente para a vida adulta. Pelas circunstâncias do momento, foi obrigado a amadurecer cedo demais e a assumir o papel de “homem da casa”, trabalhando para ajudar a mãe. Essa função, segundo ele, não corresponde à imagem que tem de adolescente, que é a de ser irresponsável e de agir por impulso.

Interessante notar que os adolescentes que enfrentam outra realidade, como aqueles que já são trabalhadores e contribuem para a manutenção econômico-familiar, e representam, portanto, uma possibilidade de suporte para suas famílias, ainda são vistos à margem da sociedade. Nesse sentido, confirmam a “demonstração da eficácia ideológica do conceito assumido pelo jovem como expressão de sua autêntica forma de ser” (AGUIAR; OZELLA, 2008, p. 104), conceito este socialmente instituído e naturalizado de adolescência.

Em relação aos adolescentes das classes populares, verifica-se que a adolescência vivida dessa forma é significada como desviante do padrão normal, visto que o ideal e esperado seria viver a adolescência como um período de irresponsabilidades, no qual deveriam predominar atividades de diversão e

descompromissos. Isso ficou bastante evidente na fala de Ricardo quando este mencionou que somente agora está podendo viver a sua adolescência, bem como manifestou o desejo de exercer sua autonomia morando com amigos. Ao mesmo tempo, não quer assumir todas as responsabilidades de ter uma casa:

*Aí, pra onde que é a parte do namoro, foi onde eu vivi mais a minha adolescência. Aquela parte, assim, mais de... vamos dizer, com as meninas, galinha, diversão, aproveitar mais. Agora mesmo, que eu tô começando a sair pra festa, que eu tô aproveitando a minha adolescência pra juventude, essa parte, só nesse período. [...] Um pouco de adolescência que eu tô vivendo agora. E a minha juventude, “homem da casa”, como homem já formado. [...] Uma das questões é que não achei uma casa. Outra que é a questão de lavar roupa, fazer tudo pra gente. Que eu trabalho o dia inteiro. Chegar de noite, chegar final de semana, lavar roupa! Já vai descençando, vai dando pra trás. Aí, chegam os problemas, lá. Nem começou a falta de dinheiro... Aí, já vai um passo para trás. Todo aquele conceito que bota alguém pra trás na hora de ir morar sozinho é: falta de dinheiro e quem vai arrumar a casa... (grifo nosso)*

Ricardo, então, se definiu não como um adolescente padrão, pois, segundo ele, não age por impulso, já que tem o “peso” das responsabilidades enquanto “homem da casa”. Contudo, admitiu que apenas recentemente começou a viver essa adolescência, considerada por ele como “normal”.

Na pesquisa realizada por Aguiar e Ozella (2008) sobre as concepções de adolescência presentes no discurso de jovens na cidade de São Paulo, os autores relataram que o aumento da responsabilidade apareceu como a grande mudança ocorrida com o final da adolescência e que a responsabilidade vem relacionada ao fim das coisas boas e às perdas de situações prazerosas. Ainda apontaram que, com o aumento da responsabilidade, aparece também o aumento da liberdade e da independência. Esses aspectos podem ser igualmente verificados na fala de Ricardo quando este, apesar de desejar sua liberdade e independência ao querer morar sozinho, queixa-se da responsabilidade ou do preço que terá de pagar por esta conquista. Assim, afirmou que fica desestimulado de colocar essa ideia em prática ao pensar em suas novas obrigações, como lavar roupas, arrumar a casa e cuidar de suas próprias finanças. Ricardo manifestou o desejo de morar sozinho, mas vive o dilema da liberdade *versus* responsabilidade. Expressou a vontade de morar sozinho com os amigos, saindo da casa da mãe e, portanto, se sentindo livre; porém, colocou em dúvida esse seu desejo ao citar algumas dificuldades que terá de enfrentar ao assumir uma casa.

Para Vigotski (1995), conceitos como liberdade e autocontrole estão relacionados ao autodomínio da conduta e aos processos de escolha. De acordo com o autor, o domínio do homem sobre os próprios processos de seu comportamento (natureza interna) é construído da mesma forma que se constrói o domínio do homem sobre a natureza externa. O indivíduo em sociedade está sempre sujeito às influências de outras pessoas, a sua vontade se desenvolve do social para o individual, como ensinou Dranka (2001, s.n.p.): “Há uma certa individualidade no desejo de cada um, mas o meu desejo só existe porque vivo em um mundo compartilhado com os desejos do outro.” Assim, o desejo que Ricardo expressou de ter liberdade está relacionado aos aspectos sociais, ou seja, ao seu contexto social.

Heller (2004) levantou alguns aspectos para a compreensão de como a liberdade é constituída pelas condições históricas, sociais e ideológicas. A autora observou que, ao longo da história, as classes dominantes aspiravam cada vez mais à liberdade e possuíam melhores condições para a realização de seu intento do que as demais classes sociais. Portanto, a liberdade está associada às necessidades de obter conhecimento acerca das determinações constitutivas do homem e de atuação sobre tais determinantes. Adicionalmente, como pontuou Bock (1999) em relação a essa perspectiva de liberdade, o homem só pode ser considerado um ser ativo, social e histórico porque transforma e é transformado dialeticamente pelo processo sócio-histórico do qual faz parte.

Na pesquisa realizada por Otuka (2009) sobre a escolha moral na adolescência, a autora argumentou que a vida humana é repleta de processos de escolhas que envolvem a determinação externa e a autonomia do indivíduo. Para a autora, o indivíduo experiencia diariamente dilemas éticos, uma vez que se faz necessário escolher, entre diferentes situações, a eticamente correta.

Por seu turno, Ricardo também se deparou com esse dilema, pois, ao mesmo tempo em que deseja morar sozinho, em uma tentativa de exercer sua liberdade e autonomia, não sabe se pode ou tem condições financeiras para arcar com todas as consequências deste ato.

Em relação à escolarização e ao trabalho, o adolescente, que cursava o Ensino Médio, na época da pesquisa havia deixado os estudos justificando estar muito cansado, não tendo disposição para trabalhar o dia todo e ainda estudar à



noite. Em sua opinião, os estudos são importantes, mas esclareceu que, naquele momento, sua prioridade era o trabalho remunerado, alegando precisar trabalhar para ter seu próprio dinheiro e ajudar em casa. Entretanto, garantiu que, em futuro breve, pretende voltar para a escola e ingressar em uma faculdade de Educação Física.

Ao defender seu posicionamento de que as sociedades modernas e ocidentais produziram verdadeiros ritos de passagem com os quais o adolescente tem de lidar para ser aceito no mundo dos adultos, Moreira (2000) enfatizou que tais ritos também são marcados pelo lugar de classe social dos adolescentes. Como exemplos disso, citou os fatos que ocorrem principalmente nas classes média e média alta, no espaço urbano, de ter carteira de motorista, comprar um carro ou dirigir o carro dos pais sem carteira e sem o consentimento deles. A autora ainda complementou que:

Se pensarmos nos jovens empobrecidos, moradores das periferias dos grandes centros urbanos, veremos que a saída da adolescência para o mundo adulto poderá ser precipitada pelo trabalho precoce e pela evasão escolar, mas também marcada por alguns ritos que revelam semelhanças entre adolescentes de classes sociais distintas: freqüentar determinados bares, usar drogas, ter determinado comportamento sexual, cometer pequenos ou grandes delitos com seu grupo de pertencimento para demonstrar coragem, rebeldia, estar numa banda e tantas outras formas de manifestação e assimilação do que se considera uma cultura juvenil, que promove não só sua aceitação frente aos pares, mas também a passagem para o mundo adulto, despedindo-se do mundo supostamente livre e irresponsável dos adolescentes (MOREIRA, 2000, p.38–39).

Aguiar e Ozella (2008) registraram que os adolescentes por eles investigados, de ambos os sexos, das classes C, D e E usavam a expressão “futuro melhor” associada ao trabalho. Para os autores, os meninos são mais cobrados para ajudar financeiramente em casa do que as meninas, sendo, portanto, mais pressionados para ingressar mais cedo no mercado de trabalho, o que, muitas vezes, inviabiliza sua oportunidade de ter acesso ao ensino superior. Como Ricardo se sente o “homem da casa”, não apenas pelo fato de ser homem (sexo masculino), mas por já ter um trabalho remunerado e contribuir para o sustento familiar, se dá conta dessa cobrança, o que o fez abandonar os estudos.

De acordo com Otuka (2009), a escola não apareceu como prioridade na vida dos adolescentes por ela entrevistados, tendo sido dado maior destaque ao trabalho. Entre os participantes de seu estudo, 20% destacaram que a falta de trabalho e/ou

renda está entre os piores problemas de ser jovem ou adolescente. Em outra pesquisa, cujos resultados foram relatados por Sposito (2005), o emprego foi mencionado por 37% dos jovens participantes como assunto de grande interesse.

De modo semelhante ao que foi ressaltado por Otuka (2009), Rainho (2001) afirmou que a exclusão escolar está relacionada à exclusão social e que a maioria dos adolescentes que se encontra fora da escola é pobre e excluída. O autor ainda alegou que o acesso ou não dos adolescentes à escola tem sido associado às suas condições socioeconômicas. Rainho (2001, s.n.p.) reiterou que:

A exclusão escolar está ligada à questão da exclusão social [...] é falsa a idéia de que a exclusão social se inicia com a exclusão escolar. O oposto é mais verdadeiro: a exclusão escolar é uma consequência da exclusão social. O desemprego gera a desagregação familiar e tem levado cada vez mais crianças e adolescentes a deixarem a escola para ingressar no mercado de trabalho infantil.

Para o autor, a relação estabelecida por grande parte da população com a educação escolar é de tensão, descontinuidade e desvalorização de crianças e adolescentes, pelo fato de a escola não corresponder, na maioria das vezes, às expectativas construídas no âmbito familiar, que dizem respeito às possibilidades e oportunidades de melhoria de vida e de trabalho pela via do aumento do grau de escolaridade.

Ricardo não se permite errar como qualquer outro adolescente, pois tem sempre de acertar, já que internalizou essa cobrança de “perfeição” da mãe e do companheiro que a mãe teve quando ele ainda era criança. Além disso, por ser oriundo da classe popular, era-lhe exigido que fosse o melhor em tudo, como forma de compensar a situação de pobreza:

*De quando eu era menino que minha mãe namorava com o Cláudio, ele cobrava de mim. Tudo que eu fazia pra ele não prestava, tava errado. Aí, eu sempre queria fazer aquela coisa melhor pra agradar ele. Eu ia trabalhar na oficina e ele, “Você não aguenta, não. Só faz coisa malfeita, serviço malfeito.” Aí, eu pensava assim, “Vou melhorar o serviço pra agradar ele.” Aí, fui melhorando, fui melhorando, até que já não era uma coisa dele, já era minha. No meu psicológico, eu tinha que fazer a coisa perfeita. Aquela coisa: você é pobre, então, tem de ser melhor duas vezes. Aí, eu me cobrava pra ser o mais perfeito, o melhor. [...] Trabalhar, estudar. Você tem que ser mais inteligente duas vezes... Aí, foi isso que eu fui tomando pra mim... (grifo nosso)*

Ricardo trouxe à tona a dimensão de classe quando relatou que o pobre tem de ser melhor do que os indivíduos das outras classes sociais, tem de se superar. A

pobreza é uma determinação social que influencia a forma como o indivíduo constrói sua própria adolescência. Arpini (2003) argumentou que as condições objetivas de vida de um adolescente de classe popular sugerem uma suposta desigualdade perante as oportunidades, o saber e o poder. É importante considerar que as desigualdades sociais provenientes de fatores socioeconômicos têm peso na constituição da subjetividade do indivíduo, ponto defendido por autores como Clímaco (1990), Arpini (2003) e Aguiar e Ozella (2008).

Para o sujeito pesquisado, essa cobrança de ter de ser melhor duas vezes é uma tentativa de superar a condição desfavorável e desigual em que se encontra o adolescente de classes populares. Ricardo já assumiu essa responsabilidade de ter de sobrepujar a si mesmo.

O adolescente, então, parece demonstrar uma superação de suas condições objetivas de vida, acreditando que a escolha do que deseja ser e do que pensa são de sua inteira responsabilidade. Nesse sentido, Ricardo transforma suas condições concretas de vida, construindo dialeticamente um novo sentido para ele a partir dessa realidade social dada. Liebesny (1998) realçou que os adolescentes por ela pesquisados mostraram que as suas escolhas resultam de seus esforços próprios, excluindo as relações sociais estabelecidas em condições sócio-históricas específicas que engendram este processo. No caso de Ricardo, ele assumiu para si próprio a sua total e pessoal vitória ou derrota, ou seja, por ser pobre, deve mostrar um esforço pessoal maior do que o das outras pessoas de outras classes sociais se quiser sobressair e se sentir vitorioso.

Durante uma determinada discussão no grupo focal, Ricardo colocou em pauta uma ideia análoga à concepção defendida por ele de que “se você é pobre, então, tem de ser melhor duas vezes” ao enfatizar que o adolescente, comparado ao adulto, também deve provar para a sociedade que é melhor. Nota-se que as condições de classe e de idade são determinantes no que se refere às conquistas e ao sucesso profissional e pessoal. A esse respeito, no GF2, Ricardo opinou:

*Vamos dizer, assim, pra ele ser jovem, ele tem que trabalhar mais pra conseguir o respeito da sociedade. Porque ele não é um adulto. Ele tá no meio. Então, as pessoas já querem aquela coisa, assim, perfeita. Se é jovem, você é melhor do que eu. Se eu faço uma coisa, você tem que fazer melhor. Aí, é aquele negócio... [...] Ou seja, pra eu conseguir o meu lugar lá [em relação ao mercado de trabalho], pra me destacar no meio dos outros, eu tenho que ser muito melhor do que os demais. Se eu não for, tipo assim, a pessoa foi lá e não deu conta. Normal, ela não deu conta. Agora, se eu*

*vou e eu não dou conta, vamos dizer, assim, eu sou incompetente. Pois, se eu sou jovem e eu não dou conta, eu não tenho capacidade pra fazer. Agora, outra pessoa adulta, já é normal ela não dar conta. Agora, um adolescente ou jovem, ele não deu conta, então, é incapaz. (grifo nosso)*

Ricardo argumentou que, para se destacar em um ambiente de trabalho, o adolescente deverá ser melhor do que os adultos, e se não o for, será considerado incapaz. Também mencionou em sua fala o aspecto geracional. Para esse adolescente, os filhos aprendem com as experiências dos pais e têm, até por conta deste aprendizado, o dever de superá-los:

*Ricardo: Vamos dizer, assim, a sua [mentalidade] é mais atrasada do que a dela [mãe de Débora]. Por quê? Não tô dizendo que você é burra. Quer dizer o que? Que ela já viveu quantos anos a mais do que você? Ela sabe onde você vai passar.*

*Débora: Minha mãe vai fazer... minha mãe tem 30 anos...*

*Ricardo: É porque as dificuldades que a sua mãe já passou, você ainda vai passar. Ela vai poder te falar: "Isso é assim, assim, assim." [...] Por ela já ter te falado como eram as coisas que você ainda vai ter que passar, você já não vai pensar daquele jeito. Você vai pensar assim, "Se minha mãe fez isso e deu certo, eu posso fazer isso e aquilo." Ou seja, você já é superior na mentalidade... Vamos dizer, a tecnologia. Se o celular foi criado ontem, ele já tá ultrapassado pelos de hoje. Ou seja, os caras pegaram a inteligência do celular, a funcionalidade de ontem, passaram para o de hoje e melhoraram. Ou seja, você é o sistema avançado de sua mãe. A junção de seu pai e de sua mãe, só que em um sistema mais avançado. Os erros que eles cometeram, por eles já te falarem, você já não vai cometer... Você vai fazer, vamos dizer assim, pular esse erro e cometer uns novos. O que seu pai e sua mãe não tiveram coragem de fazer na juventude deles, você já vai arriscar mais, entendeu? É como um jogo: tem gente que joga arriscando menos e outros arriscam mais. Você já é aquele que arrisca mais, porque você já sabe como é que eram os antigos. Eles já falaram como é que são as coisas que eles já passaram, como que eles viveram, as dificuldades que eles tiveram... (grifo nosso)*

A posição de Ricardo mostrou-se bem demarcada pelas experiências que os pais transmitem aos filhos. De acordo com ele, de posse desses ensinamentos passados pelos pais, os filhos têm melhores condições de arriscar mais e, conseqüentemente, de vencer, pois os pais já lhes apontaram o melhor caminho. Quando os pais transmitem aos filhos suas experiências de vida, Ricardo toma isso fazendo uma analogia a um jogo. Nesse "jogo", os filhos adolescentes podem se arriscar mais, pois contam com um respaldo, uma bagagem de vivências repassada de pai para filho.

A partir da fala do adolescente, pode-se discutir a categoria de geração. De acordo com Moreira (2001, p. 66), "o conceito de geração comporta um aspecto relacional, ou seja, uma geração produz a outra. E esse movimento entre as

gerações é dialético, no sentido de que, para afirmar-se, uma geração nega a antecedente e ao mesmo tempo a perpetua”. A autora ainda argumentou que os legados de uma geração para a outra não podem ser considerados simples depósitos; muito pelo contrário, as experiências são assimiladas dialeticamente pela interação entre as gerações. Tal afirmação vai ao encontro da ideia defendida por Ricardo de que os filhos devem superar os pais, pois estes já lhes deram as instruções necessárias, abrindo-lhes o caminho para tentar ser “melhores” do que os pais.

Para Siqueira (2011), o conceito de geração traz consigo uma história construída social e coletivamente, já que a produção da cultura não se dá sem a mediação social dos indivíduos. O autor ainda complementou que

Há um saber e um fazer contidos na experiência histórica que circundam as relações sociais e garantem um *continuum* da História e da identidade humana a cada geração, fato que produz traços marcantes em determinadas concepções (SIQUEIRA, 2011, p.179–180).

Dessa forma, a concepção que se tem de geração não se restringe apenas àquilo que é passado de um grupo social para outro, mas também abarca uma noção de tempo e espaço, isto é, as experiências e subjetividades que são construídas em um determinado tempo histórico e social, em um espaço específico e nas relações entre os indivíduos. Portanto, é pela categoria geração que se pode compreender os nexos constitutivos de uma geração para outra, os papéis e as práticas sociais diferenciadas entre seus membros em um período e tempo históricos.

Ao ser indagado sobre o que mais gosta e menos gosta em ser um adolescente, Ricardo respondeu:

*O que eu mais gosto na fase do jeito que eu tô aqui é a minha opinião sendo levada em conta, fazer a diferença. A minha voz sendo ouvida no meio dos outros. Agora, o que eu menos gosto é, em alguns lugares, a questão de as pessoas falarem, “Não! Você é jovem. Deixa quieto. Isso aí não vale nada, não.” Muitas vezes, quando eu treinava break –. bem no estilo: um tênis grande, calça larga e uma camiseta folgada – as pessoas já olhavam pra mim pensando, “Bandido.” Uma senhora, no ponto de ônibus, já deixou isso bem claro. Fiquei do lado dela. Ela tava com uma bolsa. Ela tirou a bolsa e ficou olhando pra mim. Aí, essa questão de ser jovem pra mim... [...] Na sociedade, o adolescente, hoje, ele é visto como um jovem inconsequente. A opinião dele não vale um centavo...*

Frequentemente, a imagem dos adolescentes, em geral, é associada a inconseqüência, enquanto a dos jovens de classes populares pode ser confundida com a de “bandido”, como experienciou Ricardo no episódio relatado acerca do ocorrido no ponto de ônibus. Em sua entrevista, Ricardo deixou clara a concepção negativa que a sociedade, de forma geral, tem da adolescência e da juventude, associando a imagem preconceituosa do adolescente pobre à de um “bandido”, o que também passou a ser internalizado por ele.

O preconceito, conforme esclareceu Heller (2004), é uma categoria do pensamento do comportamento cotidiano, abarcando os juízos espontaneamente assimilados pelo homem e aplicados na ação concreta, provisórios, aceitáveis e necessários para a continuidade de suas ações na vida cotidiana, mas que, nem por isso, são sempre verdadeiros. Podem, também, ser refutados pela ciência e pela reflexão individual. “A decisão em favor do preconceito é, ao mesmo tempo, a escolha do caminho fácil no lugar do difícil [...] a fuga diante dos verdadeiros conflitos morais” (HELLER, 2004, p. 85).

Ricardo ainda se justificou com a seguinte afirmação:

*Por esse lado, pelo estilo que eu gosto, do Hip hop, já tô acostumado. Porque as pessoas já discriminam. Porque falam que é marginal, que são pessoas desocupadas. Agora, pelo lado pessoal, que me olhar e me julgar. É como se eu fosse um moleque, um trombadinha inconsequente, que qualquer hora podia assaltar ela ali, sair correndo... Ela não me olhou pelo jeito que eu cheguei. Eu não cheguei fazendo baderna nenhuma. Só cheguei, sentei e ela tirou a bolsa. Ela me tratou como um moleque. [...] Virei pro outro lado [no ponto de ônibus] e fiquei quieto. Cada um, num país totalmente livre, ninguém pode falar como a pessoa deve agir. O jeito dela é daquele jeito e não tem como mudar. A pessoa age de acordo com os conceitos que ela entende. Não há como mudar isso [referindo-se à atitude daquela senhora].*

Em relação à sua irmã, Ricardo tem uma imagem muito negativa, dando a impressão de apenas suportá-la, alegando que ela só atrapalha, é inconsequente e faz tudo errado, agindo como uma criança. Por outro lado, por ser o “homem da casa”, ele é mais maduro e responsável. Ele argumentou que sua irmã não soube aproveitar a criação que a família deu a eles. Julga-a imatura e infantil, afirmando que ela não respeita nenhuma autoridade e age assim porque foi muito mimada por todos:

*Minha irmã, vamos dizer assim, aquela, é trombadinha. Nossa! Minha irmã... Acho que vamos dizer, assim, tudo que num presta, ela gosta. [...] Trombadinha é pela questão dos amigos. Minha irmã é completamente*



*inconsequente, é... Seguir regras não é com ela! Se deixar, ela some na rua de manhã e só volta à noite, bem tarde. Não respeita minha mãe, meus avós... Ela não respeita ninguém! [...] Só se for numa palavra é... uma criança. Que ela é quase igual aqueles meninos que dão birra. Qualquer coisa, pra ela, é motivo de emburrar, fazer bico, fazer escândalo. Fica dando birra. O motivo mais bobo... Por causa de cinco centavos, ela é capaz de chorar. Ela chora por causa de cinco centavos! Ela emburra demais. Ela tem que amadurecer ainda. [...] Tudo que ela pede, eles dão. Ainda é tratada como uma criança. Aí, por isso, eu acho que é desse jeito.*

Na concepção de Ricardo, a irmã é poupada de várias situações, uma vez que, segundo ele, em sua família há a crença de que as mulheres devem ser sempre protegidas:

*Já no caso, ela já é a mais queridinha da minha família. Ela e minha prima. Pelo caso delas serem duas mulheres, das duas mulheres da família... Agora, eu e meus primos, a gente é mais deixado de lado. Que não sei, parece que mulheres são o xodó da família, a joia que tem que proteger. Uma coisa assim.*

Assim, a irmã é tratada com mais cuidado por todos da família pelo fato de ser mulher. Porém, nota-se na próxima fala de Ricardo uma contradição em relação ao tratamento que a família dispensa a Karla, pois ora ela é poupada de várias situações, simplesmente pelo fato de ser mulher, e ora é negligenciada ou desautorizada também por esta mesma família, que deposita toda a sua confiança no irmão mais velho, considerado o “homem da casa”:

*[...] Quando eu discuto aqui na minha avó, minha avó sempre dá razão pra mim [...]*

Para Ricardo, sua família é composta da mãe, irmã, avós, tias e primos. Não tem convivência com o pai e não recebe nenhuma ajuda financeira dele. Mencionou que os mais novos têm pensamento mais moderno, ao passo que os avós, por serem mais velhos, são mais conservadores:

*Minha família, num todo, ela tá dividida meio a meio. Contando que minha tia... minha tia, minha mãe, minhas outras tias, mães dos meus primos, a maioria são aquela parte mais moderna. A questão mais da época do meu avô, avó, minha bisavó, já são aquela parte mais conservadora. E quando encontra, assim, no caso, dos dois discutir, aí vira aquele negócio: um acha que é assim, o outro acha que é assim e nunca, ninguém... Como todo mundo é cabeça dura, ninguém dá nada a torcer. Aí, fica naquela coisa: metade acha errado, metade acha razoável, tá bom, pode ser. Aí, o resto, nada. Nunca sai do lugar.*

Na opinião de Ricardo, sua mãe é mais permissiva com a filha do que com ele. Teme ir morar com os amigos e a irmã “tomar conta” da casa:



*Eu estava planejando com os meus amigos. A gente ia fazer, tipo, a nossa república, uma república. Só nesse caso, aí, a minha irmã ia tomar conta. Ia ficar do jeito que ela queria. Sem falar nada, só a minha mãe obedecendo. Só que, da parte da minha mãe, minha mãe, pelas coisas que eu faço, ela reclama. Agora, minha irmã não faz nada, tá certo?*

Ricardo explicou que embora sempre faça tudo corretamente, sua mãe reclama dele, enquanto Karla, segundo ele, não faz nada e a mãe acha certo. No entanto, parece existir ambivalência nas falas de Ricardo. Ele contou anteriormente que sempre foi muito exigido e teve de amadurecer antes da hora, se tornando o “homem da casa”. Afirmou, inclusive, que a família, principalmente a mãe, sempre dá razão a ele e nunca a Karla; no entanto, nesse último trecho, argumentou o contrário, reiterando que Karla faz o que quiser, está sempre certa e a mãe apenas aceita e obedece.

#### 2.3.4 Karla Silva

Karla se sente feliz por ser uma adolescente, pois agora pode sair com as amigas. Declarou que a parte boa de ser uma adolescente é ter muitos amigos e a pior parte é a cobrança da mãe em relação às tarefas domésticas:

*Ah! Eu posso fazer mais coisas, me divirto mais. Às vezes, eu saio com as minhas amigas. [...] Me sinto feliz.*

Outro aspecto mencionado por Karla, juntamente com outros adolescentes do GF1, refere-se às mudanças corporais entre meninos e meninas, vinculando-as à sexualidade e à atração sexual. Em um trecho das falas coletadas no GF1, os participantes associaram as transformações físicas à mudança de mentalidade:

Pesquisadora: *Que outras mudanças vocês acham que ocorrem na adolescência, além das que vocês já mencionaram? [já haviam mencionado mudanças físicas/corporais]*

Karla: *A mente.* (grifo nosso)

Pesquisadora: *Como assim, Karla?*

Karla: *O modo de pensar...* (grifo nosso)

Pesquisadora: *Todo mundo concorda com a Karla? Como assim? Há diferenças entre o que eram quando crianças e agora?*

Jordana: *Antes, a gente brincava. Era tudo ingênuo. Brincava de pegar. Agora... Quando a gente era pequeno, não entendia nada de besteira, não sabia nada do que tá acontecendo... [...] E, além disso, antes, a gente era pequenininho, podia ficar conversando com menino homem. Conversando,*

*porque era tudo brincadeira. Mas hoje em dia, deixa alguém pegar você conversando com um cara que já sai falando que tá agarrando ele.*

[...]

Jordana: *Antes, era brincar, brincar, brincar. Agora, é beijar, beijar, beijar. Não é Bianca?! (grifo nosso)*

Bianca: *Pra alguns... Para outros, não!*

Breno: *Pra você, né?!*

Adolescência é sinônimo de mudança de mentalidade e tem ligação direta com as próprias escolhas, agora carregadas de componentes eróticos. Vigotski (1999, p. 117) destacou que a adolescência é um processo de “formação de um novo indivíduo na idade da transição”. Também pontuou que o sistema psicológico é formado por diversas funções – afeto, memória, atenção voluntária, percepção, vontade, pensamento, entre outras – e as conexões entre elas (nexos interfuncionais) constituem o psiquismo humano, ocorrendo o seu desenvolvimento pelas mudanças das conexões e não pelo surgimento de novas funções. Sendo assim, conforme proposto por Vigotski (1999), na adolescência não há alteração das funções, porquanto o que se modifica são as relações, gerando novos nexos entre as funções, proporcionando maior capacidade de conceitualização.

Karla mencionou que o que mudou na adolescência foi a “mente” ou o “modo de pensar”, indo ao encontro da definição de Vigotski (1999), segundo a qual a formação de pensamento em conceito permite a estruturação da concepção de mundo, da autoconsciência, levando o adolescente a desenvolver a capacidade de pensar, comunicar suas ideias e criticar um assunto específico.

Para Karla, o irmão Ricardo é muito folgado e estranho. Todavia, ela também afirmou que, em alguns momentos, ele é bom para ela, levando-a para passear e, em contrapartida, ele é ruim quando não a leva para sair. Reclamou muito dele, pois, conforme o seu relato, o irmão fica querendo mandar nela o tempo todo:

*Chato. Porque ele é chato de tudo. Ele não faz nada. Só quer que eu faça as coisas pra ele. [...] Ele fica me enchendo o saco.*

A seguir, quando foi questionada sobre como gostaria que fosse a sua relação com o irmão, respondeu idealizando uma relação sem conflitos, em que ele estivesse sempre ponto para atendê-la:

*Ah, queria que fosse boa. Ah! Ele não ficar enchendo meu saco. Às vezes, me levar pra onde ele ia... Assim... [...] Me sentiria feliz. Porque eu consegui. Ele ia se preocupar comigo.*

Karla demonstrou claramente o desejo de não ser contrariada pelo irmão, expressando o quanto gostaria que Ricardo se preocupasse com ela, a levasse para passear e não ficasse fazendo críticas a ela. É patente a sua vontade de ter uma boa relação com ele, inclusive asseverando que se sentiria feliz se isto se concretizasse.

Ela definiu sua família como sendo boa, mencionando a mãe, Ricardo e os avós como sendo parte dela. Logo em seguida, afirmou que o mais importante em sua família é o amor, embora tenha relatado não ser compreendida e ter na família a função de obedecer:

*Minha família é boa. [...] O amor. Ela [a avó] é muito enjoada. Fica enchendo o saco por qualquer coisa. Minha mãe, ela grita demais. E meu avô, não tenho nada contra, não, porque quase não saio com meu avô. E o Ricardo, ele é muito, sei lá, muito estranho. É folgado. [...] Ah, eu tenho uma função de obedecer, né?*

Karla acredita que qualquer coisa de ruim que aconteça em sua casa será sempre culpa dela e Ricardo estará sempre com a razão:

*Ah, eu ia tentar explicar que a culpa foi dele e não foi minha. [...] Eu ia deixar pra lá, porque eu sabia que ia ser sempre a culpada.*

Nessa fala, percebe-se o quanto ela, de certa forma, é desacreditada por sua família quando se envolve em uma situação de conflito com o irmão. Ao argumentar que não vale a pena tentar esclarecer a situação, porque sempre seria considerada culpada pelos problemas, reforçou o sentido que ela dá à sua família de que, quando alguma coisa de errado acontece, a responsabilidade é dela, sendo o bode expiatório da situação.

### 2.3.5 Wiliam Araújo

A adolescência, para Wiliam, tem aspectos positivos, que englobam a responsabilidade e a confiança que as pessoas sentem em relação a ele, porém também tem aspectos negativos, como as transformações físicas e biológicas:

*Mas, pra mim, é meio ruim e meio bom. Que é ruim, por causa das espinhas e negócio de engrossar a voz. É ruim por causa disso. Aí, é bom por causa que eu tenho negócio pra fazer na igreja e chama quem mais confia. Por exemplo, o grupo de jovens lá tem só adolescentes...*

William encara sua própria adolescência como uma fase de transição para a vida adulta, mas se ressentido de ainda não ser considerado um adulto ao manifestar seu desejo de independência em relação aos pais e relatar que gostaria de ter sua própria motocicleta:

*É, quando você quer uma coisa e não pode porque você ainda não é adulto, né? Na adolescência, a pior parte é essa. Eu querer uma moto pra sair, porque meus amigos já têm, sabe? Já é de maior, já. [...] E eu pensava que eles eram adolescentes e tinham moto e chegava em casa queria comprar uma. Aí, meus pais falavam que não podia. Eu ficava muito grilado.*

Ao mesmo tempo em que William expressa sua vontade de já ser adulto para poder ser independente, no GF2 verbalizou exatamente o contrário. Pelo relato dos adolescentes, nota-se que ter responsabilidade é assumir a condição de adulto e todas as obrigações advindas desta condição, como expresso por eles:

Pesquisadora: *E vocês querem ficar nessa fase de adolescência por muito tempo? Ou vocês querem que acabe rápido?*

William: *Eu queria ficar [na adolescência]. É melhor.*

Ricardo: *É melhor [ser adolescente] do que ficar adulto. Ter que assumir responsabilidade igual de um adulto, sustentar uma casa, se virar sozinho...*

Jorge: *Tem que trabalhar mais.*

Ricardo: *Ficar na adolescência... Vamos dizer, na mamata. Você ganha cama, comida e roupa lavada.*

William: *Uai, mas, mesmo que eu já fosse adulto, meu filho, se eu não quiser casar, moro com a mamusca, lá [referindo-se à sua mãe].*

Débora: *Mas aí, vai ter que ter mais responsabilidade que ela [a mãe]...*

Ricardo: *Trabalha, se vira pra conseguir seus trem, lava e cozinha.*

Os participantes afirmaram preferir ser adolescentes a se tornarem adultos e terem de se sustentar sozinhos, pois estão sob a “proteção” e os “cuidados” dos pais, ganhando “cama, comida e roupa lavada”.

Rizzini (2001) afirmou que há muito a se discutir sobre o impacto da globalização na vida de crianças, adolescentes e jovens e, principalmente, nas suas famílias. A autora destacou algumas tendências globais que refletem transformações significativas no âmbito da família e de seus impactos nas vidas de seus membros. Uma dessas tendências apontadas pela autora refere-se ao crescente número de mulheres que se tornam chefes de família: “As mulheres tendem a assumir grande parte das responsabilidades familiares, particularmente entre populações tidas como mais vulneráveis” (RIZZINI, 2001, p. 31).

Nas falas reproduzidas acima, nota-se que, para os sujeitos, há mais responsabilidades na adolescência, embora possam contar com o apoio da mãe, ou seja, desejam mais autonomia, mas não querem perder a proteção materna.

William também demonstrou não querer compromissos sérios de namoro, pelo menos por enquanto. Ressaltou uma questão cultural muito significativa, principalmente para o menino ou o adolescente, de ter de provar que é homem, viril, se envolvendo sexualmente ou amorosamente com uma mulher. Uma recusa, nesse sentido, pode acabar gerando comentários preconceituosos, pondo à prova sua masculinidade:

*Uai, é tá entrando numa fase pra ficar adulto, né? [...] Aí, querendo virar homem, não sei o quê. Ou ter, igual, uma menina, ali na esquina, pra você ficar e você não quer. Os amigos ficam xingando você de boiola e não sei o quê... Namorar, agora não. Só mais tarde.*

Por meio dessa fala, William acentuou que há “pressão” e cobrança por parte de seus amigos para que ele “fique” com garotas, mesmo não se interessando por elas, e uma recusa nesse sentido acaba lhe rendendo apelidos pejorativos. Esse fato descrito pelo adolescente denuncia uma situação de pressão do grupo de amigos, como se não houvesse a possibilidade de escolhas amorosas por parte de William, mas uma imposição que vem do outro, não lhe dando chance para exercer sua autonomia e vontade própria.

A religiosidade também está bem presente na fala desse adolescente, engajado em grupos de jovens da igreja, na qual se encontram seus pares. Argumentou que é comum adolescentes se envolverem em brigas, mas seu grupo de amigos, por pertencer à igreja, é diferente:

*O bom é sair. É curtir a festa. Mas mais é festa de igreja, né? Eu curto mais a festa de igreja. [...] Briga muito. O que mais tem é briga de adolescente. Quer entrar em gangue e equipe, né? Aí, às vezes, briga com outra equipe, aí. Eu tenho equipe também. Atletas de Jesus. Só que não briga com ninguém, não. [...] Com o grupo de oração, a gente vai nas casas passar a palavra pros outros. Família que não tem nada, pros idosos. Meus amigos lá da igreja, lá, que tudo que acontece comigo eles querem saber. Fica todo mundo preocupado. Que o amor tem que ser um pelo outro. Amor de amigo de verdade.*

Nessa fala, William afirmou que é uma pessoa querida pelos amigos e que seus pares estão na igreja. Em estudo realizado em áreas urbanas e rurais de todo o território nacional, com 3.501 jovens entre 15 e 24 anos de idade, de ambos os sexos e de todos os segmentos sociais, Novaes (2005) verificou que a religião foi

apontada entre os assuntos que eles gostariam de discutir com a sociedade de forma geral e ir à igreja foi uma de suas atividades preferidas. Para os jovens desse estudo, a religião foi muito valorizada em suas vidas e os grupos religiosos foram os primeiros colocados no que tange à participação juvenil em grupos, associações e entidades. Dessa forma, a religião desempenha importante função no processo de socialização dos adolescentes e Wiliam apontou isto claramente ao mencionar o lugar da igreja em sua vida cotidiana.

Aguiar e Ozella (2008) reforçaram a importância dos pares como orientadores de comportamentos, valores, atitudes e hábitos. Afirmaram, ainda, que os pares são fundamentais para a constituição da própria subjetividade do adolescente. Wiliam considera o grupo da igreja ou de oração o grupo de referência em sua vida, destacando o fato de que os membros desta equipe têm outros objetivos que não brigar.

Quanto a seu irmão Breno, Wiliam o definiu paradoxalmente como sendo chato e legal. Contou que o irmão gosta de fazer certas coisas só para incomodá-lo. Wiliam deu alguns apelidos pejorativos ao irmão, como Nego Jobs e Tiziu. No entanto, asseverou que são carinhosos e que o irmão até gosta de ser chamado por eles. Sobre Breno, relatou:

*Ele é muito chato e legal, às vezes. A gente fala pra ele não pegar uma coisa, mas ele vai lá e pega.*

Wiliam demonstrou claramente o antagonismo existente nas relações entre irmãos, estabelecendo dois polos para classificar seu irmão: chato e legal. Para ele, o irmão consegue ser uma pessoa que apresenta essas duas características simultaneamente diferentes e complementares.

Para ele, sua família é boa, mas sua mãe sempre os requisita para ajudar nas tarefas domésticas, sendo esta a pior parte:

*A minha família é boa. Não tem nada pra falar não. [...] Quando a gente não vai pra escola e fica em casa, ela [a mãe] fica enchendo o saco pra ir lavar vasilhas. E a gente não gosta que ela fica enchendo o saco.*

Garantiu que os pais têm senso de justiça e igualdade em relação aos filhos, afirmando que, no caso de uma briga entre irmãos, todos são ouvidos. Entretanto, em seguida, comentou que a família protege mais o filho caçula, por ele ser o menor da casa:

*Ah, eu penso que do mesmo jeito que eles são ouvidos eu sou ouvido também. [...] Mas quase toda família protege mais o caçula, né? Que é o menor.*

Esse sentido que Wiliam atribuiu à sua família de proteger mais o filho caçula é semelhante ao que acontece na família Gomes, uma vez que Jordana queixou-se, frequentemente, de ser preterida pela família na comparação com Jorge.

### 2.3.6 Breno Araújo

Breno associou sua adolescência ao trabalho. Em sua fala, ficou evidente o desejo de conseguir um trabalho e, conseqüentemente, sua independência econômica:

*Gosto de ir mais pra rua mais não. Quero arrumar um serviço pra mim, ganhar meu dinheirinho. Vou comprar umas roupas pra mim, comprar minha bicicleta.*

Além disso, quando foi indagado se ele se considerava um adolescente, Breno respondeu positivamente e associou a ideia de ser adolescente ao fato de trabalhar:

*[...] Sim. Por causa que eu gosto de trabalhar muito. [...] O dia que eu saí mais meu pai... Um colega convidou ele pra ver um negócio. Eu fui mais meu pai... Eles até me parabenizaram por causa do tanto que eu trabalho, do tanto que gosto de trabalhar lá em casa.*

Breno se considera um adolescente pela categoria trabalho, valorizando esse aspecto como sendo “típico do adolescente”. Pode-se supor aqui a dimensão social como constitutiva de sua subjetividade.

Mesmo entre adolescentes de classes mais elevadas socioeconomicamente, o trabalho é tido como um meio para alcançar a liberdade. Pereira (2001) revelou que os adolescentes com maior poder aquisitivo pesquisados por ela acreditavam que por meio do trabalho estariam conseguindo gradualmente sua liberdade. Primeiramente, obteriam liberdade financeira, pois não precisariam mais pedir dinheiro aos pais; em seguida, ao se definirem como trabalhadores, não se enquadrariam na visão estereotipada de que os adolescentes são irresponsáveis ou acomodados. Assim, poderiam até se considerar adolescentes por serem alegres, mas, antes de tudo, se considerariam responsáveis por serem trabalhadores.



Sendo um adolescente de classe popular, Breno vê no trabalho, ou no fato de gostar de trabalhar, uma forma de ascensão social e uma qualidade de caráter, se orgulhando disso ao afirmar que foi parabenizado por se dedicar aos trabalhos em casa. Isso confirma o estudo feito por Pereira (2001), no qual os adolescentes se sentiam responsáveis porque trabalhavam.

Os adolescentes com baixo poder aquisitivo estão cada vez mais ameaçados, excluídos e fragilizados, não se percebendo inseridos em um contexto social, possuindo visão parcial da realidade e de tudo que os constitui. Dessa forma, esses adolescentes, não tendo opções de vida, ingressam no mercado de trabalho em nome de sua própria sobrevivência física, emocional e social. Pode-se notar isso claramente com relação a Breno, que deseja trabalhar, ganhar dinheiro e conseguir um status diferenciado. Além disso, outro aspecto importante é que, tendo-se maior conhecimento e esclarecimento acerca de sua origem social e econômica, pode-se entender melhor como esses fatores interferem na construção de suas subjetividades.

Breno, assim como seu irmão William e Ricardo Silva, possui referencial de vida baseado no modelo adulto, desejando entrar no mercado de trabalho, ganhar seu próprio dinheiro e ter poder de consumo. Percebe-se, também, o consumo como via de inclusão, ou seja, inclui-se excluindo e exclui-se incluindo, o que Sawaia (1999) denominou de inclusão perversa.

Em relação ao consumo como forma de inclusão e à padronização de projetos, Liebesny (1998, p. 78) argumentou que os projetos de vida de muitos adolescentes consistem em “expectativas já formalizadas”, adotando o mesmo referencial para falar deles, pois “[...] o modelo social de ‘adulto correto’, ‘o jovem que deu certo’, é o indivíduo capaz, produtor, trabalhador, realizado, que tem bens [...]”. Conforme a autora, essas são expectativas constituídas socialmente e esse modo de ser adulto torna-se parte da forma como os adolescentes concebem o seu futuro, significando essas características como sendo do adulto que ele se tornará.

Breno parece ter assimilado esse modelo idealizado do “jovem que deu certo” ao afirmar, conforme os trechos das falas já citadas, que deseja trabalhar, ter seu próprio dinheiro e comprar o que quiser. Assim, o adolescente deseja ser incluído na sociedade via consumo ou, utilizando o termo que Martins (2002) cunhou, caracteriza-se o processo da “inclusão enganadora”.

De acordo com Martins (2002, p. 21), “a vivência real da exclusão é constituída por uma multiplicidade de dolorosas experiências cotidianas de privações, de limitações, de anulações, e também, de inclusões enganadoras”. Ao explicitar o que vem a ser “inclusão enganadora”, referiu-se aos signos de consumo da sociedade moderna, afirmando que o excluído é capturado como consumidor pela sociedade que o rejeita, bem a exemplo do que foi mostrado sobre Breno, quando expressou que quer ganhar seu dinheiro, comprar roupas e, depois, uma bicicleta.

A adolescência, para Breno, é sinônimo de respeito mútuo entre as pessoas. Afirmou estar mais quieto, sem envolver-se em brigas, o que acontecia anteriormente com mais frequência. Ao mesmo tempo, sua adolescência também é tempo de brincar:

*Adolescência é respeitar os outros, os mais velhos, e os outros também me respeitar. Respeitar é uma pessoa não me xingar e eu também não xingar ela. Eu não falar mal dele e ele também não falar mal de mim. [...] Quando eu era criança, eu fazia muita bagunça e agora quietei. [...] O que mais gosto na minha adolescência é jogar bola.*

Para Breno e outros participantes, a adolescência envolve ser mais maduro e responsável, também apresentando sentimentos e reações diversas, o que foi exemplificado na discussão do GF1:

Pesquisadora: *E o que mais, além disso que vocês já falaram? E o que mais vocês pensam ou acham sobre a adolescência?*

Karla: *Ser adolescente é ter maturidade. [...] É uma mistura de sentimentos.*

Pesquisadora: *Vocês acham que tem a ver com maturidade?*

Bianca: *Estresse...*

Pesquisadora: *O que é estresse para você, Bianca?*

Bianca: *O povo é muito chato! Fica pegando no pé.*

Karla: *Concordo!!!*

Pesquisadora: *Quem pega no pé?*

Jordana: *Todo mundo: mãe, pai, irmão, vizinho, tia, avó. Todo mundo.*

Pesquisadora: *E pega no pé em que sentido?*

Jordana: *Tudo o que você faz. Se você faz alguma coisa ou deixou de fazer, fica enchendo o saco. Ai! [...] Dá uma raiva [...]*

Bianca: *Eu não... Eu faço mais é chorar. Só chorar.*

Jordana: *Não... Eu, além de chorar, me dá uma raiva [...] Nossa senhora!*

Pesquisadora: *E você Breno? O que sente?*

Breno: *Acho tudo a mesma coisa que elas falaram. Eu só não choro... Homem não chora. Choro não. Antes, eu chorava...*

Esse trecho ilustra importantes aspectos sociais significados pelos participantes, referindo-se à adolescência como tempo de maturidade e “mistura de sentimentos”, como ressaltado por Karla, mas também tempo em que os pais lhes cobram certas responsabilidades, resultando, como apontou Bianca em “estresse”. Isso é traduzido nas falas quando enfocam os momentos em que os pais lhes fazem exigências, muitas vezes os levando, como expressou Jordana, a sentir raiva e vontade de chorar, também manifestada por Bianca.

Por seu turno, Breno também demonstrou insatisfação decorrente dessa cobrança ou pressão que os pais fazem sobre ele. Ressaltou, ainda, o machismo internalizado ao enfatizar que antes, quando era criança, ele chorava, mas agora que já é um adolescente, não pode expressar seus sentimentos desta maneira, reiterando a máxima de que “homem não chora”.

De acordo com Breno, o irmão William gosta de brigar. Recordou que quando os dois eram crianças, brigavam muito e que agora isto acontece menos:

*Caçar confusão, brigar. Mas, agora, não sou muito de brigar com outro, não. Mas, quando era pequeno, nós dois brigávamos. [...] O William, ele briga muito. É caçador de confusão. Ele é à toa.*

Breno trouxe para a discussão a questão de que quando eram pequenos, ou mais novos, brigavam mais e, à medida que foram crescendo, as brigas diminuíram. O adolescente acredita que se briga mais quando se é criança e, durante a adolescência, essas brigas não acontecem mais ou ocorrem com menos frequência.

Ele relatou que, em função das constantes brigas entre os irmãos, a mãe batia nos dois:

*Minha mãe pegava nós dois de surra. Batia em nós. Pegava a vara e “pife” nas pernas.*

Avaliou que, em sua família, todos se ajudam quando um precisa do outro:

*Meu pai, eu também ajudo ele, de vez em quando [...] Ajudo ele. Os meus irmãos, também. O Lucas, eu ajudo ele a fazer as tarefas. O William me ajuda, também, a fazer as minhas... Quando a minha mãe tá, quando eu vejo que ela tem muita coisa pra fazer, eu vou lá e ajudo ela.*

Percebe-se, por essa fala de Breno, que há uma relação de cooperação entre os membros da família e ele próprio se prontifica a auxiliar a mãe nos afazeres domésticos.

### 2.3.7 Débora Santos

Na concepção de Débora, sua adolescência é um misto de coisas boas e ruins. Acredita que, com a chegada da adolescência, as cobranças vieram e, por estar envolvida em assuntos da igreja, se sente ainda mais pressionada, uma vez que se considera referência para as pessoas que a rodeiam:

*Adolescência, pra mim, é uma coisa assim: é boa e é ruim ao mesmo tempo. O que eu acho ruim é que a gente parece que... a gente pega mais responsabilidade. Parece que a gente erra numa coisa, as pessoas vêm e já brigam, "Tem que ser mais responsável com as suas coisas" Isso e aquilo. [...] Porque, assim, eu sou muito... As pessoas cobram muito de mim, porque, assim, eu sou catequista. Assim, as pessoas, elas cobram muito de mim. [...] Mas, o adolescente tem muita coisa chata, também. Até pelo fato de responsabilidade. Ter a hora, assim, que você tem responsabilidade. Tem que ter responsabilidade. As pessoas te cobram muito. [...] Eu sou muito responsável com as minhas coisas. Se eu marco um compromisso, tá marcado. Eu faço... Mas, só que, muitas vezes, pesa muita coisa pra uma pessoa só, sabe? Que nem pra mim, assim, pesa muita coisa... As coisas aqui de casa com as coisas lá de fora.*

A adolescente reclamou que a parte desagradável dessa fase de sua vida envolve ter de assumir as responsabilidades bem como as cobranças que advêm delas. Esse fato também foi observado na pesquisa de Aguiar e Ozella (2008), porquanto os adolescentes pesquisados por eles igualmente associavam a responsabilidade ao aumento de cobranças e a maior sofrimento.

No GF2, ao relatar que a adolescência pode ser, ao mesmo tempo, boa e ruim, Débora mencionou as cobranças feitas pela família quanto a postura, obrigações e responsabilidades exigidas:

*A adolescência é uma parte chata. Tem seus lados bons e seus lados ruins. Um dos ruins é que as pessoas acham que a gente tem que assumir toda a responsabilidade. E aí, a culpa sempre vai pra gente. A parte boa é que a gente pode experimentar muitas coisas. [...] Acho que a adolescência... Acho que é a melhor fase da gente. Porque é assim: é aquela fase que a gente compra várias coisas novas. Aquelas coisas que a gente quer aprofundar mais nas coisas. [...] É assim. A gente pode sair. Uma coisa que uma criança não faz. [...] É uma fase que a gente faz novos amigos.*

Ao falar sobre sua adolescência, Débora a definiu como “*parte chata*”, mas também como “*a melhor fase da gente*”, realçando os aspectos positivos avaliados por ela, como comprar coisas novas, sair, fazer novas amizades. Chamou a atenção para a adolescência como época de comprar, enfatizando o consumismo, a ideia de

que quem tem e consome vale mais, fruto da ideologia consumista dominante na sociedade capitalista.

Débora, prima de Wiliam e Breno Araújo, também está muito envolvida em atividades da igreja, assim como Wiliam, e apontou-as como um marco importante em sua adolescência:

*Tem várias coisas. Mas, uma coisa, assim, que aconteceu, pra caramba, que foi marcante pra mim na minha adolescência... Porque é sempre assim: eu sou uma pessoa, assim, sou muito religiosa. Quando eu tinha mais ou menos 10, 9 anos, eu era muito custosa. Eu fazia muita coisa. Queria só pensar em namorar com menino, ficar... Que nem quando... Aí, quando eu fui pra igreja... Porque, antes, eu era católica, aquelas católicas, aquelas que vão só em missa dia de domingo e olha lá! Eu acho que a coisa que aconteceu marcante na minha vida foi eu ter encontrado o amor de Deus. Eu acho que foi isso. Porque, assim, sabe? Porque eu nunca tinha parado pra reconhecer o que Ele já fez por mim. Entendeu? Acho que essa é a coisa marcante na minha vida que aconteceu na adolescência.*

Novamente, percebe-se o poder da religiosidade na vida dessa adolescente, conforme mencionado por Novaes (2005), que também destacou a importância dada à religião quando os jovens participantes da pesquisa relatada elencaram o temor a Deus como um dos valores mais importantes para o estabelecimento de uma sociedade melhor. Débora acentuou isso ao revelar que o fato mais marcante de sua adolescência foi haver encontrado o amor de Deus.

Dessa forma, a igreja surgiu, tanto para essa adolescente como para seu primo Wiliam, como um espaço de compartilhamento, de encontro de parceiros, que atende às suas necessidades de apoio e ajuda e lhes dá esperança. A religiosidade, além disso, aparece como uma possibilidade de amenização de sofrimentos diante de condições sociais adversas.

De acordo com Assis (1999), a religião traz um modo de conhecer e explicar o mundo, de construir um cotidiano de existência, ou simplesmente de superar o cotidiano associando-o à esperança, à concepção de que dias melhores virão. Essa concepção ficou bastante explícita na fala de Débora.

Ela avaliou que, em sua adolescência, tem tido mais experiências positivas do que negativas, atribuindo esse fato principalmente ao aspecto econômico, pois, pelo relato da adolescente, ela e sua irmã Bianca têm todos os recursos materiais de que precisam, embora pertençam à classe popular. Débora ainda contou que quando

sua mãe era criança, passou dificuldades financeiras e hoje faz tudo o que pode pelas filhas, não lhes deixando faltar nada:

*A minha adolescência, até por enquanto tá sendo muito boa. Tô gostando muito, porque, assim... Até porque a gente vai até descobrindo coisas novas, vai aprendendo. Que nem, vai criando idade. Assim, você já pode fazer... Que nem, você já pode fazer um curso pra você aprender coisas novas. Pra mim, tá sendo superótimo. Tô gostando muito. [...] Que nem a minha mãe vive contando pra gente que eu e a Bianca temos uma vida de princesa. Porque na época dela, ela, com 14 anos, ela trabalhava! Olhava criança, trabalhava na roça. Aí, queria uma roupa nova, tinha que trabalhar pra ter os trem. Nós, tudo que a gente quer, ela dá pra gente. Se tem uma festa pra gente ir na igreja, ela deixa.*

A garota se considera vaidosa e aprecia as mudanças em seu corpo, já que agora tem “corpo de mulher”. Sente-se bem ao vestir uma roupa, mas acha que sua vaidade é um defeito:

*Eu criei corpo de mulher, assim. Aí, quando coloca uma roupa, fica bem. [...] Eu sou muito vaidosa... Esse é o meu pior defeito. Eu sou muito vaidosa.*

Ao mesmo tempo em que afirmou estar satisfeita com sua aparência física e com as transformações de seu corpo, Débora se contradisse ao destacar que é muito gorda e que precisa emagrecer. Conquanto tenha parecido sentir-se bem com a sua própria aparência, se julga fora dos padrões estéticos de beleza impostos pela sociedade, em uma atitude de rejeição à sua forma física. Sua adolescência passa, portanto, pela ambivalência de ora se sentir bem com seu corpo, ora se detestar diante do espelho.

*Ah, na minha adolescência, o que eu mais gosto agora é quando tem festa pra mim ir. Nossa! Falar que tem uma festa pra mim, é na hora. Só porque eu tenho um defeito. Quando fala que tem uma festa, aí, pra mim, tem que comprar roupa pra mim. Porque eu tenho uma... Fico olhando, assim, no espelho e falo assim, “Ah! Eu sou gorda. Eu tenho que emagrecer. Eu tenho isso e aquilo.” (grifo nosso)*

Tanto na entrevista individual, quanto na discussão do GF2, Débora relacionou a adolescência ao ato de consumir, justificando que a adolescência é a melhor fase, pois podem ser compradas inúmeras coisas novas. A adolescente sinalizou o poder do consumismo como forma de autoafirmação, passando a ideia de que quando se é adolescente, deve-se ou pode-se comprar. Novamente, nota-se o processo de inclusão social via consumismo, em que uma garota de classe popular se considera adolescente, incluindo-se nessa faixa etária justamente pelo poder que agora possui de comprar “várias coisas novas”.



Vinculada ao conceito de que na adolescência “cria-se corpo de mulher”, nas discussões do GF2, Débora reiterou, juntamente com outros participantes, a concepção de que a adolescência é tempo de paquerar, de aproveitar a vida, de ir a festas. Para eles, quando eram crianças, havia muitas restrições, principalmente por parte da família, enquanto agora, nessa fase, eles querem “tirar o atraso”:

*Ricardo: Acho que na adolescência... A parte que você não pôde na infância, querer sair com os amigos, esses trem. Querer ir numa festa, lá, e você não podia, porque é de menor e sua mãe não deixava. Tinha que acompanhar. Na adolescência, quando você já pode ir sozinho, você já quer aproveitar mais as festas, as baladas. Vamos dizer assim, pegar aquela menininha. Porque você era de menor, baixinho, ela não queria você. E agora você pode. Você passa de caça a caçador... É aproveitar mais essa questão, tirar o atraso. (grifo nosso)*

*Pesquisadora: O que vocês acham sobre isso que o Ricardo está dizendo?*

*William: Fala você, Débora!*

*Ricardo: Uai... Do mesmo jeito... Só que ela [Débora] não vai agarrar as meninas. Ela agarra os meninos!*

*Pesquisadora: E aí, Débora? O que você acha disso?*

*Débora: Na parte dos meninos, as meninas não vão querer esses rapazinhos! Porque eu, no meu caso, eu vejo umas molequinhas aí, que elas têm uns 12 anos, 13 anos. Aí, elas ficam com aqueles molequinhos de 15, 16... Então, isso é uma vergonha.*

*William: É o caso da Débora...*

*Débora: Não! Não é meu caso, porque o meu é só de maior... Só 21 [anos] pra cima. As meninhas pegam só os molequinhos. Agora, eu, no meu caso, não. Eu gosto dos mais velhos.*

Nesse trecho da discussão, abordaram os jogos amorosos da adolescência, bem como os códigos implícitos no processo de conquista e sedução. Ricardo relatou que, pela sua experiência, quando era mais novo e sem atrativos físicos e/ou sexuais, nenhuma menina se interessava por ele. Agora, é bem diferente, pois está mais velho e mais alto e passou de “caça a caçador”. Esse aspecto sinaliza que, nesse momento, ele pode escolher e não apenas ser escolhido, o que não ocorria anteriormente, por conta do desinteresse das meninas por ele. Débora endossou a opinião de Ricardo ao expressar que acha uma vergonha as meninas quererem os rapazinhos mais novos, desqualificando-os e garantindo que ela mesma só se interessa por rapazes mais velhos.

Quanto aos processos biopsicossociais que ocorrem na adolescência, Vigotski (1996a) enfatizou que a reestruturação do sistema interno e externo da atividade do organismo se dá a partir da maturação sexual que ocorre nesta fase, levando à estruturação da personalidade. O autor salientou, ainda, que com a



maturidade sexual ocorre uma nova organização biológica, psicológica e social. Novas atrações e interesses surgem e o adolescente vivencia um mundo novo. As alterações corporais e sua preparação para o exercício da sexualidade são fundamentais nas suas escolhas e expressam sentidos e significados singulares.

Com relação aos novos interesses que surgem na adolescência, Vigotski (1996a) também advertiu que são considerados como forças motrizes do comportamento humano e se manifestam a partir das necessidades biológicas. Essa teoria pressupõe que o conteúdo do pensamento humano, na adolescência, é um dos principais fatores de acionamento dos mecanismos que levam a mudanças no desenvolvimento. Para esse autor, as fases básicas do desenvolvimento dos interesses coincidem com as fases básicas do processo de maturação biológica e, portanto, aquele tem estreita dependência deste.

Santos (2004) defendeu que a sexualidade não é uma “essência” natural, mas um importante mediador social, de acordo com o contexto sócio-histórico no qual os sujeitos se inserem. Isso se confirma ao se constatar que, para os adolescentes pesquisados, as transformações advindas da puberdade lhes proporcionaram outro status ou lugar social em comparação com a fase infantil.

Percebeu-se nos dois grupos que, para os meninos, a adolescência significa ter poder, conquistar seu alvo, que é a “caça”, e ser o “caçador” ou o conquistador, já que agora eles não são mais baixinhos, como quando crianças. Ao mesmo tempo, também podem ser a “caça”, pois não são mais menininhos, já possuindo atributos que as meninas buscam. Já para as meninas, na adolescência, ocorrem mudanças no padrão do “objeto de desejo” ou de beleza, e elas passam a se interessar pelos mais velhos, tornando-se “caçadoras” e, em função das mudanças biológicas e/ou físicas, adquirem outras qualidades, passando de “magrinhas e feias” para “corpinho violão”, também se tornando “caça”.

Nesse ponto, pode-se analisar essa categorização entre “caça” e “caçador/a” também pelo aspecto de gênero. De acordo com Stengel e Moreira (2003), a dimensão psicossocial faz parte da subjetividade do adolescente, tanto nos aspectos sociais quanto nos psíquicos e corporais. Tais aspectos, de acordo com as autoras, são construídos e constituem interações sociais nos espaços de socialização do adolescente. Essa socialização transforma, determina e contribui para o desempenho de papéis sociais, podendo aqueles relacionados ao sexo ser

estereotipados ou não, criados a partir de modelos parentais, do grupo de amigos ou de outras fontes de influência secundária. Assim, conforme Stengel e Moreira (2003), os papéis são carregados de valores, expectativas, ideologia e preconceitos, refletindo uma cultura e uma relação com o gênero.

Débora se percebe bem diferente da irmã Bianca. Para ela, as duas têm valores e comportamentos bastante diferentes. Ela se acha mais humilde, possuindo mais valores religiosos, enquanto a irmã quer aparecer mais e, segundo Débora, Bianca é mais fútil, com valores muito superficiais:

*Eu sou bem diferente. Que eu já sou mais humilde do que ela. Do jeito que eu sou com você, eu sou com todo mundo. Agora, ela, não! [...] A Bianca, pra mim, às vezes, eu acho ela, assim, uma menina meio daquelas, meio daquelas patricinhas. Que a Bianca tem jeitinho que é muito metido, muito rebelde.*

Em relação às diferenças entre as duas, Débora relatou um episódio em que elas iam a um determinado show musical, mas a mãe não permitiu que Bianca fosse porque Débora alegou que não conseguiria cuidar de si própria e da irmã. Percebe-se que a mãe acatou uma recomendação sua, demonstrando a influência que a adolescente tem sobre ela.

*É assim. Ela só gosta das partes boas, só das festas. Aí, muitas vezes, eu, hã... Ela não vai, porque ela me dá muito trabalho nas coisas. Quando vai pra essas festas, que ela já vai nessa intenção, querer ficar com os meninos, essas coisas, e eu já falo, "Bianca, não! Tá indo pra lá, mas não é pra isso." Aí, então, é assim. Que nem no dia do show do Rosa de Saron<sup>20</sup>, ela ganhou ingresso pra ir, de um amigo dela, e eu falei, "Bianca, você não vai, porque sem a minha mãe você vai me dar trabalho e eu não vou ficar lá feito doida correndo atrás de você, não." Porque eu não vou pra um lugar que eu vou levar ela e que eu tenho que chegar lá, mal eu vou dar conta de cuidar de mim, e ainda vou ter que cuidar dela.*

Débora pontuou diferenças também nos tipos de amigos que as duas têm:

*Porque as minhas amigas e as dela são bem diferentes. Pessoas diferentes, sabe? Elas são mais essas pessoas bagunceiras e as minhas já são essas pessoas mais quietas.*

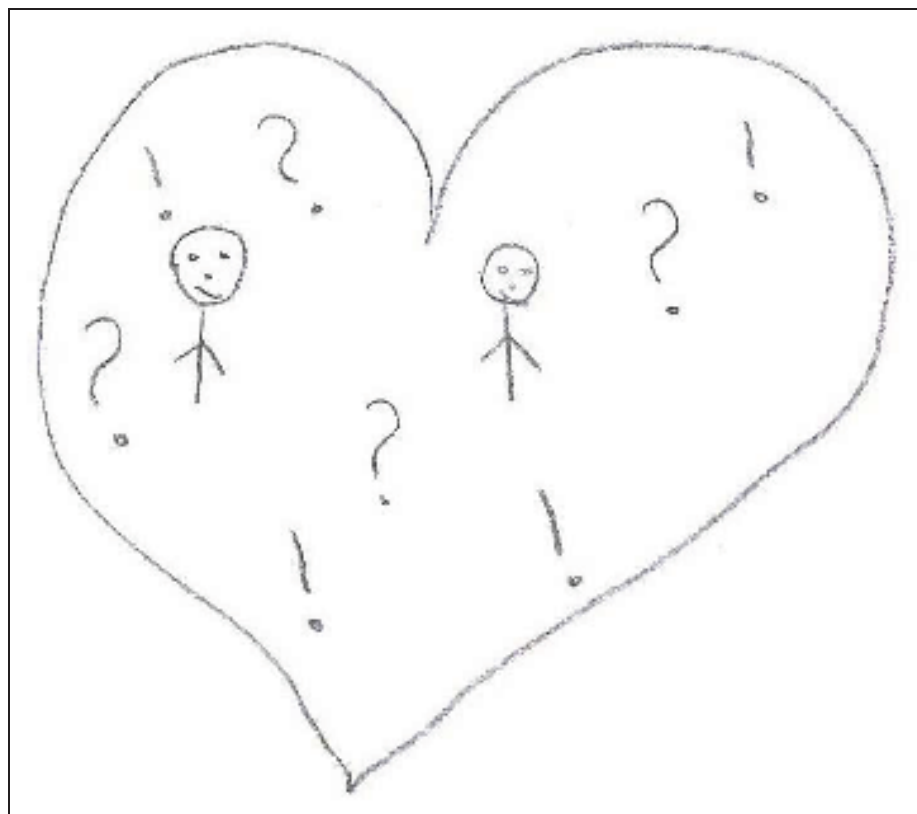
Apesar das diferenças, ela reconhece que a irmã tem uma grande qualidade, que é a de ser muito prestativa com as pessoas:

*Uma qualidade que ela tem muito, que nem... Até minha mãe fala muito, assim, que nesses momentos... Que nem, quando a gente tá precisando, tá triste, que nem quando a gente perde uma pessoa da família da gente, ela é muito solidária, sabe?*

<sup>20</sup> Banda musical nacional do segmento da música católica.

É interessante notar que as diferenças mencionadas por Débora entre ela e sua irmã se fizeram presentes no desenho que executou (Desenho 2). O coração, que simboliza amor e união, é também o espaço das dúvidas, dos questionamentos existentes entre elas. Isso mostra que há amor por Bianca por parte de Débora, mesmo que existam essas diferenças e conflitos:

*Pelo coração, pelo fato da gente ser unida, ser muito amorosa uma com a outra e pelas exclamações e interrogações. Assim, pelo fato de a gente ser muito diferente uma com a outra, sempre há aquelas dúvidas, entendeu? Uma sobre a outra. [...] Que nem, quando a gente... Que nem na escola, assim, nós, eu e minhas amigas, a gente fica conversando. Que nem exemplo de pais e mães. Uma mãe pode ser mulher de programa, isso e aquilo, pode ter todos os seus defeitos, mas não deixa de ser sua mãe. Que nem a Bianca. Ela pode ter os defeitos dela, mas nem por isso deixa de ser minha irmã. Entendeu?*



**Desenho 2.** Representação de Débora para a relação que tem com sua irmã Bianca.

Para Débora, sua família é perfeita; entretanto, há alguns pequenos defeitos que toda família tem, de acordo com ela. Percebe-se que reconhece o esforço que os pais fazem para lhes propiciar uma vida confortável:

*A família... Minha família, assim, eu acho que ela, tá... Eu gosto muito dela! Que nem tem muita gente que reclama da família que tem, dos pais que*

*tem. Eu já acho o contrário. Eu já acho que meus pais fazem muito por mim. Que nem, quando tem festa na igreja, que eu... Tudo que eu peço pra eles, eles dão. Muito difícil receber um não. Então, minha família, pra mim, ela é perfeita. Com uns pequenos defeitinhos, mas, boa. Aqueles defeitinhos básicos, que nem, assim, tem horas que você faz alguma coisa que não gosta, reclama. Aquelas brigas que os pais brigam com a gente, aquelas reclamações frequentes. Tirando isso...*

A importância que a família tem para Débora é expressa em suas falas. Também se percebe em seus relatos que há, por parte da adolescente, um reconhecimento pelo que seus pais já fizeram e ainda fazem por ela.

Em estudo realizado por Alves (1997), a família, agente de socialização primária, e a escola, agente de socialização secundária, apareceram como relevantes nos relatos dos adolescentes investigados como modelos de socialização e espaços sociais significativos no processo de construção de suas subjetividades. Pela fala de Débora, percebe-se o lugar de destaque que ela atribui à família, denominando-a como perfeita, mesmo que apresente certos defeitos de somenos importância.

Ela considera a mãe sua melhor amiga, no sentido de poder confiar nela. Já com o pai, não tem tanta intimidade, pois este trabalha em outra cidade e só vem para casa quinzenalmente. Ficou claro em sua entrevista que a relação que Débora tem com a mãe é muito mais próxima e íntima, enquanto com o pai mantém um relacionamento bem mais distante:

*Tudo o que eu faço, eu conto pra ela [a mãe]. Minha mãe é que nem... Ela ensinou pra gente que a melhor amiga da gente é a mãe. Então, a minha mãe, pra mim, é a melhor amiga. O único, assim, que eu não tenho muito... que eu não converso muito é com o meu pai. Pelo fato dele não estar muito com a gente, é... Ele não trabalha aqui em Goiânia, trabalha em Rio Verde<sup>21</sup>, entendeu? Aí, ele vem só de 15 em 15 dias pra cá.*

Na concepção de Débora, a mãe ocupa um lugar de destaque em sua vida e na formação da sua subjetividade, diferentemente do pai, pois alega que ele é mais distante e menos participativo, já que viaja muito.

Gonçalves H. S. (2005) realçou que a família, particularmente a mãe (já que muitas famílias são monoparentais femininas), é figura central para a construção da subjetividade do adolescente – lugar vital para se ampliar as chances de realizar seus sonhos e projetos de vida. Também Aguiar e Ozella (2008) apontaram que

<sup>21</sup> Rio Verde, município do estado de Goiás, dista 220 km de Goiânia, a capital.

uma das características diferenciadoras do gênero feminino em relação ao masculino é que as adolescentes falam muito mais da família, especialmente da mãe. Aqui, nota-se a importância atribuída à mãe por Débora, ao afirmar que esta é sua melhor amiga.

Nesse ponto, faz-se necessário discutir o lugar do pai em algumas dessas famílias, nas quais se percebe que a mãe ocupa papel de destaque na constituição da subjetividade dos adolescentes. Nas falas de certos adolescentes da presente pesquisa, a figura do pai está ausente ou inexpressiva, enquanto a mãe se mostra mais próxima e comprometida com os filhos. Com base na pesquisa realizada por Andrade (2008), verifica-se que o lugar de provisão material e a autoridade paterna estão cada vez mais fluidos e relativizados. Para o autor, desvelar a figura paterna é compreendê-la em seus nexos constitutivos, tornando possível o manejo do envoltório ideológico construído no seu processo histórico-cultural, assim possibilitando que os homens vivam na contemporaneidade a paternidade de maneira ampla.

Ricardo mencionou o fato de não ter sido criado pelo pai e, por consequência, de não ter tido convivência com ele e de não receber nenhuma ajuda financeira de sua parte. Jordana também contou que não tem muita ligação com seu pai, embora sua relação com ele seja tranquila, pois este passa o dia todo no trabalho. De modo similar, Débora afirmou que não tem tanta intimidade com seu pai, uma vez que este trabalha em outra cidade e só vem para casa quinzenalmente. Nota-se, portanto, que nessas famílias a mãe ocupa lugar de destaque no cuidado/criação dos filhos, ficando o pai com um papel coadjuvante na vida deles. Isso reforça, mais uma vez, a determinação social de gênero, de acordo com a qual, tradicionalmente, cabe à mãe o papel de cuidar dos filhos e da casa (mundo privado), enquanto ao pai é atribuído o papel de trabalhar fora, provendo materialmente sua família (mundo público).

Débora declarou que tem um lugar importante e de responsabilidade na família, o que se justifica, segundo a adolescente, principalmente por ser ela a filha mais velha. Observa-se, então, a questão intergeracional como determinante de poder e autoridade nessa família. Entretanto, Débora questiona esse lugar de responsabilidade que lhe foi concedido pelos pais em relação às irmãs mais novas, pois ela afirma querer exercer na família apenas o papel de filha e não o de mãe ou o de pai:

*Ah! Na minha casa, aqui, eu acho que eu tenho um lugar muito importante. Porque, assim, na falta de meu pai, a minha mãe que toma conta de tudo, né? Tipo, como se fosse, assim, o pai e a mãe. O pai sempre tem a primeira palavra e a mãe já fica em segundo plano, né? Então, acho que aqui em casa, eu sou o segundo plano, porque quando eu falo as coisas para a Bianca, eu brigo com ela, ela me obedece. [...] Minha mãe fala que se ela [a Bianca] fizer alguma coisa de errado, posso chegar nela e falar, brigar com ela. [...] Até porque pelo fato de que a minha mãe tá trabalhando, eu que fico responsável aqui. [...] *Aí, eu é que tenho que ficar aqui em casa olhando a Amanda [irmã mais nova] até a minha mãe chegar. Ainda teve até uma vez que meu pai chegou, até brigou comigo. Eu falei, “Ah, pai! Eu não sou pai nem mãe dela, não. Vocês que tem que colocar ordem nela.”* (grifo nosso)*

Débora demonstrou ter internalizado os papéis sociais tradicionalmente ocupados e desempenhados pelos membros da família ao afirmar que sempre o pai tem a primazia da palavra e a mãe ocupa um segundo plano. Na fala da garota, percebe-se que a questão de gênero é diferenciadora, constituindo importante determinante para a construção da concepção de adolescência, aspecto similarmente enfatizado por Aguiar e Ozella (2008, p. 116):

As construções sociais sobre o gênero apontam a mulher como reprodutora da ideologia dominante, pois cabe a ela a manutenção dos valores familiares burgueses. Essa manutenção inclui a transmissão da afetividade e a criação dos filhos.

Por conseguinte, embora tenha reiterado que na ausência da mãe cuida da casa e das irmãs mais novas, imbuída dessa mesma tradição diferenciadora entre os gêneros, a adolescente deixou claro o seu incômodo, reafirmando que não é pai ou mãe das irmãs, recusando-se a cuidar delas como se fosse responsável por elas.

Stengel e Moreira (2003), em pesquisa sobre os significados produzidos sobre a experiência do trabalho doméstico entre adolescentes, revelaram que o serviço doméstico (aquele realizado na própria casa) é colocado, inúmeras vezes, como uma obrigação para as meninas, fazendo com que assumam muitas responsabilidades em casa enquanto as mães estão ausentes. Em relação a isso, Débora protestou:

*[...] É até chato, porque você tem... Meu pai fica brigando. Muitas vezes, fica até brigando comigo. Fala assim, “Débora, você é mais velha! Tem que ficar de olho na Bianca.” Às vezes, eu fico pensando assim, “Como? Como que um dia... Que dia que eu vou poder parar pra cuidar de mim? Por que sempre vou ter que ficar cuidando da Bianca?”*

Essa fala de Débora é bem significativa, pois demonstra que ela está insatisfeita com as imposições dos pais para que assuma a responsabilidade de

cuidar das irmãs mais novas sob a justificativa de ser a filha mais velha. Reconhece que é a filha mais velha, mas não quer assumir os papéis de pai e mãe, deixando isso bem claro quando enfatizou não ser pai nem mãe de Bianca e, por consequência, não ter a obrigação de lhe ditar as regras.

### 2.3.8 Bianca Santos

Bianca se percebe como uma adolescente pelo fato de que, agora, conforme seu relato, as brincadeiras perderam a graça e outros interesses afloraram, como o interesse pelo sexo oposto:

*Ah! Eu me considero uma adolescente por causa do meu modo de agir, sabe? [...] Eu, antes, tipo assim, eu gostava muito de ficar brincando, é... Ficar descalça, esses trem, sabe? Que menino pequeno faz. E agora, não, já não gosto mais disso, ficar brincando. Raramente eu fico brincando, assim, com os meninos, os meus primos. [...] Aí, agora, quando já tá maior, assim, quer saber só de namorar. [risos] [...] É bom namorar. Namoro escondido da minha mãe. [risos] Mas a minha mãe deixa!*

Ela afirmou se sentir bem nessa fase da sua vida. Embora ser adolescente signifique o mesmo que ser “aborrecente” para várias pessoas, Bianca não concorda com isso, pois está muito satisfeita com sua adolescência:

*O que eu acho que é ser um adolescente, é... Tipo, assim, todo mundo fica criticando, né? Fala assim, “Ah! Você é aborrecente!” Sei lá o quê. Por causa que, tipo assim, tem uns adolescentes que não têm respeito com os pais. Já é muito bruto, esses trem. E agora, já tem adolescente que tem mais respeito com os pais. Aí, eu acho que os outros ficam falando assim, que é... aborrecente, esses trem. Tinha que passar logo. E eu não! Eu acho que a fase adolescente é a melhor que tem!*

Interessante notar que, apesar de existir para Bianca o estereótipo de “aborrecente” para quem está nessa fase, em que os adolescentes não respeitam os pais, e embora ela saiba que alguns até afirmem que este período deveria ser mais breve, ela não incorporou este estereótipo patologizante, pois, em sua perspectiva, a adolescência é a melhor fase da vida.

Todavia, apesar de afirmar que está tudo ótimo em sua adolescência, Bianca apontou as mudanças biológicas como algo ruim e de que não gosta. Quando questionada sobre o que considerava importante nessa fase, argumentou ser o



estudo um aspecto importante e já demonstrou preocupação com o trabalho. A adolescência, para ela, é tempo de namoro, mas também de estudo:

*Ah, a minha adolescência é boa! Tudo ótimo ser adolescente. Tipo, assim, a minha adolescência é boa. [...] A parte que eu não gosto de adolescente? Ah, formando adolescente... Ah, sei lá... A formação do corpo. Vai se desenvolvendo... Porque, sem os estudos, eu não vou poder ser nada na vida, né? É igual a minha mãe. A minha mãe só fez até a terceira série, né? [risos] Se ela tivesse alguém por perto que conversasse com ela, explicasse o negócio de estudo... [...] ela não teria parado na terceira série, né? E o estudo, ele é muito importante na vida de uma pessoa, né? Porque, agora, até pra varrer rua tem que ter até o primeiro ou até o terceiro, não sei. E o emprego tá muito difícil. (grifo nosso)*

Nessa última fala, Bianca deu destaque para os estudos como uma forma de obter sucesso economicamente e de ter melhores condições de vida, comparando-se à mãe que não teve a chance de estudar. Sobre a importância da escola como instrumento de conquista de melhores oportunidades na vida e no trabalho para adolescentes, Alves (1997) e Gonçalves (1998) ressaltaram relevantes aspectos. Para Alves (1997, p. 190), “a escola aparece como um instrumento de conquista do mundo do trabalho e da autonomia econômica, sendo ainda, para uma minoria, vista como local onde ocorre a aquisição de conhecimentos”. De maneira muito semelhante a esse pensamento, Gonçalves (1998, p. 41) considerou que “estudar parece ser uma atitude interiorizada pela maioria dos jovens, que esperam alcançar os seus objetivos futuros – melhores condições de trabalho e de vida – através da escolarização”.

Outra investigação cujos resultados corroboram as afirmações de Alves (1997) e Gonçalves (1998) foi realizada por Aguiar e Ozella (2008). Esses pesquisadores apontaram que, para os adolescentes e jovens avaliados, o estudo é um requisito fundamental para o ingresso no mercado de trabalho ou para uma vida melhor, assim como a valorização do esforço pessoal neste processo. Ainda nessa pesquisa, principalmente para os adolescentes das classes C, D e E, de todas as etnias e de ambos os sexos, o trabalho é uma categoria sempre presente, revelando que “o estudo será o caminho para alcançarem um posto de trabalho na sociedade, para ‘se inserir no mercado de trabalho, para ter um futuro’ (AGUIAR; OZELLA, 2008, p. 119).

Essa crença de que o estudo é a chave para um futuro melhor está muito presente no discurso de Bianca. Para ela, a escola funciona como uma possível

garantia de um futuro melhor, com mais oportunidades de empregos e salários melhores. Entretanto, Otuka (2009) explicitou que a escola não pode ser considerada como a única forma ou o caminho exclusivo para atingir condições de vida mais dignas. Para a autora, mesmo que a escola possa constituir-se como elemento transformador da realidade social, não é a única “mola propulsora” da transformação da sociedade. Para que esse movimento se concretize, torna-se necessário que outras instâncias sociais entrem em ação, como os setores econômicos, financeiros, políticos, a organização da população civil, entre tantos outros. Além disso, frisou que o investimento em educação somente contribui para reduzir a pobreza se estiver atrelado às políticas de redistribuição de renda.

No último trecho da fala de Bianca, o estudo apareceu como uma importante condição para que o adolescente adquira a estrutura necessária de modo a se tornar um adulto produtivo e de sucesso, confirmando a crença de que esses sujeitos atribuem à educação um poder de transformação que, na verdade, ela não tem, já que, para a realização de um movimento desta natureza, outras instituições, além das educacionais, precisam estar envolvidas. Utilizando a expressão “otimismo ingênuo”, Cortella (2003, p. 131) apontou para o fato de que o poder da escola é supervalorizado, atribuindo-lhe autonomia e capacidade absoluta, que ela não possui, para extirpar a pobreza e a miséria do cenário social. Dessa forma, conclui-se que a transformação social só pode se concretizar com o apoio da educação e que esta só se tornará propulsora da transformação social na medida em que também se transformar, integrando-se à mobilização e à modificação de outros setores da sociedade.

Quanto à irmã Débora, Bianca comentou que são muito unidas, sentindo-se bem ao lado dela. Afirmou que não gosta quando brigam e a criticou por pensar que a irmã só se aproxima dela por interesse. Bianca chamou Débora de “nojenta” e “folgada” e questionou a autoridade que os pais deram a ela argumentando que:

*A Débora tem um problema difícil. Igual, esses tempos atrás teve o show do Rosa de Saron, né? Aí, eu tava com ingresso na mão, pra eu ir. A Débora ficou falando pra minha mãe que com ela eu não ia andar, não! Porque ia chegar lá e eu ia me perder no meio da multidão, nem ia ficar perto dela... E ficou falando um mundo de coisas, lá, pra minha mãe. Depois, ela [a mãe] pegou e não me deixou ir. A Débora é assim: ela não gosta de andar comigo.*

Ao questionar a confiança que os pais, principalmente a mãe, depositam em Débora, Bianca, ironicamente, deu a entender que a irmã não é de extrema confiança, como os pais acreditam que seja:

*Porque tem... Igual tem um ditado que fala assim, "Quem vê cara, não vê coração" Então, agora, eu não sei que a Débora... Tipo, assim, ela pode sair aqui de casa, assim, "Ah, mãe! Eu vou pra tal lugar." E desse lugar, já ir pra outro, né? Ninguém sabe.*

Bianca reiterou que sua família é unida e que ela é mimada pelos pais, julgando que tanto a mãe quanto o pai dão preferência a ela em detrimento de Débora:

*Ah, minha família é uma família bem unida. [...] Muito interessante a nossa família. O meu lugar de... na minha família, é mimada! Minha mãe, tipo, assim, dá mais preferência pra mim do que pra Débora. [...] Minha mãe, ela puxa muito o saco meu. [...] Meu pai, quando ele vem pra casa... Ele traz celular pra nós. Aí, ele dá mais preferência pra mim escolher qual eu quero.*

Bianca comentou que não conta seus segredos para a mãe, mas sim para as amigas. É interessante notar a contradição em sua fala quando relatou que namora escondido de sua mãe, mas que esta permite o namoro. Nota-se que, apesar da aprovação da mãe sobre um possível namoro, Bianca sente necessidade de esconder tal fato dela. Em outro trecho da entrevista, a adolescente reafirmou que mantém segredos em relação à mãe:

*Ah, com a minha mãe... Eu tenho mais vergonha de conversar com ela... Porque ela é minha mãe. Tipo, assim, eu conto mais meus segredos pras minhas amigas do que pra minha mãe. Eu tenho vergonha. Aí, ela vai brigar comigo. Eu não conto.*

Aqui, a adolescente pontuou as diferenças entre ser mãe e ser amiga. Na contemporaneidade, parece haver uma espécie de "ditadura da intimidade", em que mães querem e necessitam tornar-se "amigas" das filhas, em uma tentativa de substituir a relação de mãe e filha para o tipo de relacionamento que há entre duas amigas. De acordo com Bianca, ela não conta seus segredos para a mãe simplesmente por ser ela a sua mãe, como que inferindo que para a mãe não se deve contar tudo. Ainda complementou que sente até vergonha de contar coisas que a mãe poderia não gostar de saber e que, por conta disto, poderia, inclusive, ser punida por ela. Já em relação às amigas, que são seus pares, há abertura para expor suas intimidades e até mesmo para poder viver sua sexualidade. Bianca demarcou muito bem o limite dos papéis sociais de mãe e filha, o que foi por ela

internalizado como duas atribuições bem distintas, fruto do seu processo individual de socialização.

### 2.3.9 Fabiana Soares

Fabiana classificou sua adolescência como sendo confusa e demonstrou isto ao falar que, ao mesmo tempo em que deseja já ser adulta, ainda não quer assumir as responsabilidades atribuídas às pessoas nesta fase da vida:

*Ah, sei lá! Tipo um período de transição? Coisa assim. Você olha [...] Quando eu era mais nova, era meio complicado. Tinha hora que queria ser dona do mundo. Aí, tinha hora que não queria responder por nada. Achava, assim, que já que eu não podia fazer o que eu queria, também não queria fazer o que era obrigada a fazer. Pra mim, pelo menos, a adolescência foi muito confusa. Adolescentes querem tudo. Ele acha que é o dono. Uma coisa de rebeldia, mesmo. (grifo nosso)*

Para a adolescente, uma vez que não pode fazer o que quer, também não deseja fazer o que outros querem obrigá-la a executar. Também declarou acreditar que a rebeldia é um traço ou uma característica da adolescência.

Percebe-se que, de modo geral, a adolescência é associada pelos sujeitos entrevistados à ideia de um tempo de irresponsabilidades e rebeldias, desassociado de obrigações e compromissos, como mencionado por Fabiana. Para Abramo (1997, p. 33), enquanto os adolescentes são vistos como a “encarnação de impossibilidades, eles nunca podem ser vistos, e ouvidos e entendidos, como sujeitos que apresentam suas próprias questões, para além dos medos e das esperanças dos outros”. Esse ponto de vista da autora reforça a condição social da adolescência e a importância de compreendê-la em um dado momento e contexto histórico e concreto.

Ao abordar esse aspecto da adolescência, Fabiana enfatizou essa ambiguidade de sentimentos e reiterou que brigava com todo mundo e ficava sem conversar com a mãe apenas por pirraça:

*[...] Na mesma hora que eu queria ser grande, eu já não queria assumir responsabilidade. [...] Todo mundo era errado, só eu que era certa. Eu brigava muito com todo mundo. Muito mesmo. Tinha vez que ficava muito tempo sem conversar com a minha mãe. De pirraça, mesmo! Pra mim, foi confusão, mesmo.*

Ela acredita que o momento mais instável da adolescência já passou e que agora já sabe o que quer da vida. Para Fabiana, adolescência é sinônimo de irresponsabilidade, é a fase em que tudo é permitido. No entanto, agora, se considera mais madura, embora, ao mesmo tempo, ainda tenha dúvidas se está no caminho certo:

*Eu acho que já passei, sabe? Porque aquele momento, aquela coisa louca, já passou. Agora, eu já assumo. Se eu vi que fiz uma coisa errada, eu assumo. Arrependi de muita coisa que eu fiz. Pra mim, eu acho que não sou tão adolescente, não. Sou porque ainda não passei pra fase de mulher, mas nem tanto. [...] Eu não me sinto tanto adolescente, mas também não me sinto mulher. Saber o que eu quero fazer... A faculdade... De vez em quando, largar tudo. Tem hora que eu penso assim, "Vou largar tudo!" Mas, eu não posso largar, não. Foi difícil! Aí, aquela dúvida tá aí. Acho que o que mais marca é o caso de dúvida.*

Em relação ao seu modo de ser e à forma de se vestir, Fabiana se considerava "meio largada", confirmando que se sentia bem sendo assim. Entretanto, mais adiante, afirmou que já não gostava mais de andar toda de preto e, comparando-se à irmã, julga-a muito vaidosa e preocupada com a aparência:

*A Adriana... Ela é, tipo, uma menina bonita, sabe? Ela é vaidosa. Ela é cuidadosa, ela é toda... que se preocupa com ela. E eu não! Eu sou meio largada, mesmo, sabe? [...] Eu já tive uma época meio louca da minha vida. Eu achava que... Sei lá! Aquela coisa de rock pesado e tal. Eu andava toda de preto. Era esquisito e eu gostava daquilo. Foi indo e eu não gostei mais.*

Fabiana definiu Adriana como sendo muito infantil e inconsequente. Ela se acha muito sistemática e séria e se diz muito diferente da irmã, que considera brincalhona:

*A Adriana é meninona de tudo. Ela tá sempre alegre. Inconsequente. Nossa! Ela faz umas coisas, de vez em quando, sem pensar um pouco. Não tá nem aí. Você fala com ela e ela fala que não tá nem aí. Loucona, mesmo. Mas é de boa. [risos]. Ela é a caçula, a irmã mais nova. Ela tem hora, assim... Eu brigo muito com ela. Porque, assim, nós duas somos muito diferentes, sabe? Eu tenho o meu jeito. Não gosto que brinque comigo, porque eu sou sistemática, mesmo, e ela não. Ela tá brincando com todo mundo o tempo inteiro.*

Até nas questões de escola, segundo Fabiana, a irmã é irresponsável e não cumpre suas obrigações. Fabiana se considera mais centrada do que Adriana, porquanto, desde o início, já sabia o que queria estudar.

*Até na minha época, a gente vê que eu era um pouquinho mais centrada. Eu sempre gostei muito de ler, de ficar em casa. A Adriana, é festa o tempo inteiro. A Adriana, se tiver um trabalho pra entregar amanhã, e se tiver uma festa pra ir hoje à tarde, ela entrega o trabalho sexta-feira, não entrega amanhã. [risos]. Ela é isso! Eu não! Eu sabia, tinha responsabilidade. A*

*Adriana, na escola, é uma coisa! Não tá nem aí! Nunca teve. Nisso, a gente é muito diferente, porque eu sempre soube o que eu quis fazer a vida inteira. Eu queria passar no vestibular. Então, eu estudei.*

Ela opinou que as diferenças entre as duas, tanto nos gostos, na preocupação com a aparência, na forma de se vestir, quanto nos estudos causam muitas brigas. Porém, explicou que está aprendendo a conviver com a irmã, apesar dessas incompatibilidades.

*Porque a gente briga muito. Acho que por ela ser muito diferente. Eu gosto de estudar... A gente é muito diferente, mesmo. O que ela gosta de fazer não é o que eu gosto. Aí, a gente teve que aprender a conviver com isso. Aprender a conviver com as diferenças dos outros... Porque ela é toda bonitinha. Ela é a “miss” da família, sabe? Aí, é complicado pra gente...*

Um aspecto a ser analisado acerca da relação entre as duas é a diferença de idade. Por ser a mais velha, Fabiana se julga no direito de mandar em Adriana, a qual, por sua vez, tem a obrigação de obedecê-la, denotando o aspecto geracional. Esse fato encontra reforço na mãe, que instituiu essa função de autoridade:

*Acho que por ela ser a irmã mais nova, eu tenho que ficar mandando. Eu quero mandar nela pra tudo. Quero que ela obedeça, sabe? [...] Porque a minha mãe fala, “Você tá junto de sua irmã, então você é responsável por ela.” Eu pego e fico cobrando...*

De acordo com León (2009), há coerência em analisar a adolescência sob os aspectos geracional e de classes de idade, definindo as configurações como estilo de vida e a forma subjetiva que fazem as “adolescências” diferentes umas das outras, mas, ao mesmo tempo, similares a si mesmas.

Na ausência dos pais, Fabiana assume o papel de autoridade e de cuidadora, se sentindo responsável pela educação de Adriana e de Joaquim, o irmão caçula:

*Eu, por ser a irmã mais velha, né? Então, sou responsável pelos irmãos mais novos. Aí, como meu pai e minha mãe trabalham o dia inteiro, aí, eu é que fico por conta dos dois. Aí, eu acabo tendo o papel de mãe. Aqui dentro de casa, se os dois brigam, eu tenho que separar. Tarefa, eu tenho que ajudar os dois a fazer.*

Quanto ao conceito que tem sobre a família, Fabiana salientou a união de todos, embora briguem bastante:

*A gente é bastante unida, sabe? A gente briga bastante, mas a gente é bem unida. Mexeu com um, mexeu com todo mundo.*

Parece existir um acordo entre os membros da família estabelecendo que todos são responsáveis uns pelos outros, defendendo-se mutuamente quando sofrem alguma ameaça externa.

Para Aguiar e Ozella (2008), a família se constitui como referência para o adolescente, sendo considerada como fonte de apoio e de aconselhamento. Da mesma forma, Sposito (2005, p. 124) observou que, para adolescentes e jovens, a família é vista como instituição fundamental de referência afetiva, ética e comportamental, assim como para o processo de amadurecimento, uma vez que:

A família aparece como importante, particularmente para os mais pobres, pois seus laços asseguram trocas afetivas e simbólicas, alguma estabilidade e mecanismos de sobrevivência mais estáveis em um quadro de ausência da ação pública e de retraimento de direitos.

A importância afetiva que a família tem para adolescentes e jovens, como explicitado por Sposito (2005), ficou evidenciada na fala de Fabiana, que encontra em sua família esse porto seguro, uma referência importante para a sua própria socialização.

### 2.3.10 Adriana Soares

Ser adolescente, para Adriana, é ser rebelde e ficar chato, denotando o conceito estigmatizante de adolescência como sendo uma fase natural em que todos os seus representantes mostram estas características negativas apontadas por ela. Adriana não apenas tem essa concepção generalizada de adolescência, como também se coloca nesse lugar, assumindo para si essas mesmas características.

*A adolescência é quando você tá chegando na fase adulta. Passando de ser criança. Tá no meio. Ser criança e chegando a adulto, sei lá! Acho que é isso. [...] Ser um adolescente! É complicado, né? Acho que é aquela fase que começa a ficar rebelde, não quer mais estudar. Acho que é isso, aí, um adolescente. Chato demais! Se acha! É! Eu acho que sou assim também... (grifo nosso)*

Esse conceito de adolescência expresso tanto por Adriana quanto por Fabiana assemelha-se ao estereótipo da concepção de adolescência como um momento repleto de rebeldia, cujo ideal é transformar o mundo, marcado, principalmente, por certa irresponsabilidade.



No momento em que Adriana se assume com as mesmas características “típicas” de todos os adolescentes, mencionadas por ela, constata-se que a adolescente, pela força dessa visão que estigmatiza e generaliza a adolescência, incorpora ou assimila tal visão que trata todos os adolescentes de forma homogênea, independentemente das condições concretas, sociais e históricas de cada um.

Aguiar e Ozella (2008) revelaram que os adolescentes pesquisados por eles reproduziram as concepções instituídas socialmente, apropriando-se da ideia construída do que é ser adolescente em uma demonstração da eficácia ideológica do conceito, o qual é assumido por esses indivíduos como a sua verdadeira forma de ser.

Adriana garantiu sentir-se muito cobrada, com muitas responsabilidades, embora, simultaneamente, tenha se definido como criança. Apesar de acreditar que todo adolescente é rebelde, associou a adolescência a um período de responsabilidades. Assim, talvez se considere ainda criança justamente por não se sentir pronta para cumprir todas essas atribuições:

*Muita cobrança. Todo mundo quer cobrar alguma coisa de você. Muita responsabilidade. Muita cobrança mesmo! [...] Eu não sou tanto adolescente. Eu acho que eu sou mais criança do que uma adolescente. Porque eu me comporto que nem uma criança.*

Mesmo se sentindo mais criança do que adolescente, Adriana contou que um fato que a marcou muito foi quando sua mãe permitiu que namorasse. Interessante notar que, apesar de se sentir ainda criança, se alegrou com a permissão concedida pela mãe.

*Acho que foi quando a minha mãe me deixou namorar! Que eu achei que ela nunca ia deixar, sabe? Aí, quando eu cheguei e falei assim, “Mãe, eu vou namorar.” Ela disse que sim... Achei que ela fosse proibir de fazer alguma coisa. Não. Achou normal.*

Essa permissão para namorar dada pela mãe lhe trouxe mais autonomia, pois se sente mais livre e foi a mãe que lhe deu essa liberdade, em uma demonstração de confiança na filha:

*Hoje, tenho mais liberdade. A minha mãe me deu... Pra sair pros lugares, sabe? Pra ir pra uma festa. A minha mãe me deu mais liberdade.*

Sobre esse tema, Vázquez (2003, p. 129) afirmou que:

A liberdade não é apenas assunto teórico, porque o conhecimento, por si só, não impede que o homem esteja sujeito passivamente à necessidade natural e social. A liberdade acarreta um poder, um domínio do homem sobre a natureza e por sua vez, sobre a própria natureza. Esta dupla afirmação do homem [...] traz consigo uma transformação do mundo sobre a base de sua interpretação.

Para Adriana, a adolescência lhe proporcionou mais liberdade, a qual lhe foi concedida. No entanto, percebe-se que a adolescente ainda se encontra em um processo de construção do exercício de sua própria liberdade. Bock (1999) considerou que, quanto a essa perspectiva de liberdade, o homem pode ser considerado como um ser ativo, social e histórico, desde que forma e é dialeticamente formado, assim como transforma e é dialeticamente transformado pelo processo sócio-histórico no qual está inserido.

Em relação à irmã, Adriana a acha “autoritária” e afirmou que a relação entre as duas é marcada por muitas brigas, corroborando o relato de Fabiana:

*Ela se acha mais inteligente, sabe? Se acha uma pessoa, assim... Ela quer ser autoritária. Ela é... Tem momentos que ela é muito chata; tem momentos que ela é melhorzinha. É de boa, sabe? Tem hora que dá pra levar. Mas, tem hora, que dá vontade de pegar ela e quebrar o pescocinho dela. Porque é muito assim: um dia nós estamos de boa, no outro nós estamos brigando. Aí, é meio variado. [...] Ela é... No mesmo tempo que ela tá de boa, ela tá chata, sabe? Ela não é muito normal, não. Meu Deus do céu! Ninguém suportava aquela menina.*

Fica evidente que existe um clima de hostilidade entre Adriana e Fabiana, porquanto a primeira relatou a vontade de partir para a violência física contra a irmã e que outras pessoas também não a suportavam. Mesmo sendo do mesmo sexo, percebe-se que há entre elas relações de poder, de disputa.

Adriana frisou que, se pudesse mudar alguma coisa na irmã, a faria ser mais calma, menos autoritária. Acrescentou que ela própria também tentaria ser menos passiva e aprenderia a dizer não para as imposições de Fabiana, pois acredita que, tudo que a irmã lhe pede, ela acaba cedendo e fazendo:

*Ela é muito nervosa. Eu acho que mudaria isso. Colocaria ela um pouquinho mais calma. Ela é muito mandona! Eu acho que mudaria um pouquinho. [...] Eu largaria de ser boba. Porque, mesmo quando eu tô com raiva dela, sabe? Ela pede pra eu fazer alguma coisa, eu não sei falar não. Eu acho que mudaria isso. Acho que eu seria mais dura, sabe? Que eu sou mais mole. Porque ela... Quando você pede alguma coisa pra ela, ela fala não. Tudo pra ela é não. Só sabe falar não e eu não sei falar não. Eu acho que aprenderia a falar não pra ela.*

A questão de saber ou não saber dizer não é muito significativa na relação estabelecida entre essas duas irmãs. Para Adriana, a irmã sabe dizer não a ela quando quer, enquanto ela já encontra dificuldade em recusar um pedido vindo de Fabiana. Parece que Adriana se sente submissa, de alguma forma, à irmã, sentindo-se sempre na obrigação de não contrariá-la. Já em relação aos pais e ao irmão mais novo, Joaquim, Adriana comentou:

*O Joaquim é pirracento! Ele faz pirraça, mas dá pra levar. A minha mãe é de boa demais. Meu pai já é meio arisco, sabe? Mas, no final, você consegue tudo o que você quer.*

Em sua fala, Adriana conceituou sua relação com os outros membros da família e afirmou que, no balanço geral, consegue tudo o que quer, o que demonstra que a sua vontade, no final, acaba sendo levada em consideração. Conforme seu relato, mantém uma relação mais próxima com a mãe, enquanto com o pai, por ele se mostrar menos disponível, não consegue com tanta facilidade o que deseja. Novamente, a figura do pai nessa família é ausente e pouco participativa na constituição das subjetividades das duas adolescentes.

Ao mesmo tempo em que Adriana ressaltou que acaba conseguindo o que quer e tem sua vontade satisfeita, se sente uma empregada em sua própria casa, porquanto tem de arcar com algumas tarefas domésticas. A adolescente assim reclamou:

*Sou mais ou menos uma empregadinha, sabe? [risos] Povinho folgado! Espera tudo, sabe? O Joaquim não faz nada. A minha mãe só sabe trabalhar. Meu pai só sabe trabalhar. Fabiana é folgada. Chega da faculdade... Aí, quando ela chega, já tá tudo pronto.*

Essa fala de Adriana revelou um sentimento de insatisfação em relação aos membros de sua família, pois a garota se sente menosprezada e obrigada, de certa forma, a tomar conta da casa. É como se seu esforço em casa não fosse reconhecido e todos só quisessem tirar proveito dela.

Nesta parte do trabalho, buscou-se apreender os sentidos e os significados que cada um dos dez sujeitos atribui a si, ao irmão e à família. Algo que chamou muito a atenção foi a visão estigmatizadora que os próprios adolescentes têm sobre si mesmos e sobre a adolescência. Constatou-se que eles trazem consigo um conceito naturalizante sobre adolescência, desde que muitos não se sentem adolescentes “normais” por não se acharem “em crise”, enquanto outros se

autodenominaram adolescentes “rebeldes” ou “aborrecentes”, confirmando a força ideológica do discurso normatizador.

Os sentidos e os significados que os adolescentes participantes atribuíram ao irmão e à família serão mais especificamente contemplados na próxima parte desta tese, em que se tratará das relações afetivas entre irmãos, enfocando as dimensões de conflito e amizade.

### 3 AS RELAÇÕES AFETIVAS ENTRE IRMÃOS: CONFLITOS E AMIZADE

Vai amigo  
Não há perigo que hoje possa assustar  
Não se iluda  
Que nada muda se você não mudar

Barra, Naire e Gaspar (2010)

Ao construir os sentidos e os significados sobre a relação entre irmãos adolescentes, os participantes desta pesquisa enfatizaram duas categorias que são aqui discutidas: o conflito e a amizade. A escolha dessas categorias deveu-se, principalmente, à sua forte presença no material empírico. Todos os adolescentes, de forma mais ou menos explícita, mencionaram essas categorias ao falar sobre sua relação com o irmão. Nesta análise, são tomadas como base as entrevistas individuais com os adolescentes e os grupos focais realizados.

Dessa forma, conflito e amizade configuram mediações afetivas das relações entre irmãos. Vigotski (1996b) desenvolveu o estudo dos afetos em uma perspectiva eminentemente psicológica, não descuidando do contexto filosófico, pois, inspirando-se sobretudo em Espinosa e em Marx procurou encontrar o espaço e o método próprios para uma psicologia de base dialética. Na concepção do autor, não há como separar afeto e cognição, porquanto as emoções integram-se ao funcionamento mental geral, tendo uma participação ativa em sua configuração.

Para Vigotski (1996b), a afetividade confere novo sentido ao agir prático e linguístico dos sujeitos, uma vez que o afeto é também o resultado de uma avaliação que o indivíduo faz do mundo que o cerca e com o qual se relaciona. Pode-se afirmar que a afetividade cumpre a função de um organizador interno da atividade humana, implicando vivência ativa do organismo. Desse modo, a afetividade é um aspecto constituinte e constituído na e da relação entre irmãos adolescentes.

Faz-se importante frisar que os sentidos e os significados atribuídos pelos adolescentes à sua relação com os irmãos são construídos sob a ótica deles próprios. Em adição a isso, também se deve enfatizar que são aqui analisadas justamente as falas dos adolescentes, trabalhando-se com a produção que vem deles. Destaca-se, portanto, a dimensão política deste estudo, dando voz a esses

sujeitos que são, em alguns momentos, negligenciados ou afastados do lugar de quem pode falar.

Ao indagar sobre a existência de uma função fraterna na constituição do sujeito, Kehl (2000) sugeriu que o outro, no presente contexto o irmão, contribui decisivamente para a estruturação de cada indivíduo. Para a autora, a fratria estabelece laços de cumplicidade entre os irmãos. Igualmente mencionou as brigas, os desentendimentos e as rivalidades entre irmãos, salientando que as relações fraternas não estão condenadas à rivalidade e ao ciúme insolúveis. Destacou a existência de laços de amizade nas relações entre irmãos capazes de instaurar certa concórdia e harmonia nas tensões do cotidiano doméstico.

No presente estudo, são tratadas as mediações de conflitos, violência e amizade entre irmãos. A rivalidade aparece como um componente da mediação de violência (física, psicológica e verbal). A partir de uma relação dialética entre o indivíduo e as condições que lhe são dadas desde o seu nascimento, são formadas as relações entre irmãos. Dessa forma, ser “violento” ou ser “amigo” do irmão, ou ambas as opções ao mesmo tempo, implica escolhas que não são dadas *a priori*, mas construídas no processo de convivência com o outro.

### **3.1 Conflitos como uma das mediações da relação entre irmãos**

Os conflitos, assim como a dimensão da violência, têm sido objetos de estudos sob os mais variados enfoques e abordagens. A estrutura da organização humana é vista como lócus permanente de conflitos, tendo a violência se tornado a base da punição e a forma privilegiada de coibir os comportamentos indesejáveis e desviantes. Como uma forma de relação social, está vinculada ao modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições sociais de existência. De acordo com Sorel (1992), a violência pode ser entendida como uma prática moral. Já para Rodrigues (2004, p. 9), “a violência destrói a racionalidade humana, transformando homens e mulheres em coisas e aviltando a liberdade e a autonomia, atributos inerentes à afirmação do ser humano como sujeito”.

As relações entre irmãos adolescentes, que aqui foram expressas na forma de conflitos, traduzem as disputas pelo monopólio do afeto dos pais, por objetos, por

comparações de privilégios, os quais estão presentes na cotidianidade das famílias investigadas em maior ou menor intensidade. Frequentemente, os pais se queixam desses conflitos e da dificuldade que sentem em manejá-los.

A violência é a expressão de padrões de sociabilidade e modos de vida, sinalizando modelos de comportamento atuais em uma determinada sociedade e tempo histórico. A violência entre as pessoas sempre esteve presente na sociedade brasileira e, portanto, discuti-la (seja a violência institucional ou intrafamiliar) possibilita o rompimento de um pacto privado, levando o problema para a esfera pública.

A compreensão de sua fenomenologia não pode prescindir, por conseguinte, da referência às estruturas sociais; igualmente, não pode prescindir da referência aos sujeitos que a fomentam enquanto experiência social. Ao mesmo tempo em que ela expressa relações entre classes sociais, expressa também relações interpessoais [...] está presente nas relações intersubjetivas entre homens e mulheres, entre adultos e crianças, entre profissionais de categorias distintas. Seu resultado mais visível é a conversão de sujeitos em objeto, sua coisificação (ADORNO, 1988 apud GUERRA, 1998, p. 21).

As desigualdades que estão postas na sociedade, quer sejam de classe, raça ou sexo, interferem ou repercutem no interior da família. As relações que se dão no interior da família não estão desvinculadas das que ocorrem na sociedade de forma mais ampla, ou seja, a violência que se dá no contexto familiar constitui aquela que permeia as relações sociais de modo geral e é por ela constituída dialeticamente, assim se fazendo presente em todos os espaços sociais.

Partindo desse ponto de vista, compreende-se que conflitos e amizade entre irmãos são mediações afetivas das relações entre eles, pois o mesmo adolescente que diz odiar seu irmão também demonstra que o ama e tem com ele uma relação de amizade. Neste estudo, as categorias conflito e amizade são trabalhadas dentro do contexto das famílias, pois se entende que, de forma geral, são categorias presentes na esfera social. Pode-se afirmar que as relações afetivas vivenciadas pelos adolescentes pesquisados expressam, de modo geral, as relações entre todos os membros da própria família. As diversas formas que os conflitos entre irmãos podem tomar não são compreendidas como fenômeno isolado, mas como expressão de todo um conflito e toda uma violência social, estruturada e perpetrada pelas desigualdades sociais e pelas relações intersubjetivas.



Essa questão foi bem pontuada pelos adolescentes no GF1, quando responderam sobre quais sentimentos/sensações/percepções tinham sobre a sua relação com o irmão:

Jordana: *Nada são flores... Eu odeio meu irmão. (grifo nosso)*

Karla: *Eu também odeio o meu. (grifo nosso)*

Breno: *Mentira! É mentira! Você não odeia ele não. [...] E se ele chegar a morrer?*

Jordana: *Não tô nem aí... Eu choro, choro uma semana, mas depois passa. [...] Porque eu não suporto aquele menino. [...] Eu não sei o que é. Mas eu não consigo ficar um minuto perto dele. Nós dois ficamos brigando. Hoje, ele tava: "Jordana, Jordana, Jordana." Eu não suporto aquilo! Quando ele tá no videogame, ninguém chega perto daquela televisão, porque ele fica falando, xingando... Nossa! Não dá!*

Pesquisadora: *A Karla também falou que odeia o irmão. Como é sua relação com o Ricardo?*

Karla: *É muito chato. Ah! Ele é muito chato. Eu gosto dele na hora de sair. [...]*

Jordana: *Irmão é tudo chato. Só tem uma marca de irmão: chato! (grifo nosso)*

Pesquisadora: *Vocês acham que todos os irmãos são chatos?*

Breno: *Tem vez que ele [referindo-se a William] é meio chatinho, mas nós também brigamos tanto. Toda hora nós dois brigamos... Não podemos ficar juntos, que nós estamos brigando. [...] Se todo irmão é chato, nós também somos, né?*

Nesse trecho do GF1, os adolescentes verbalizaram que odeiam o irmão e que todos são chatos. Entretanto, segundo Jordana, caso o irmão venha a falecer, ela chorará apenas uma semana, mas depois a tristeza vai passar. Percebe-se que há, nessa fala da adolescente, um aspecto ambivalente da relação entre irmãos, dando a entender que como ela odeia o irmão, não chorará por muito tempo para não demonstrar que gostava dele, sendo, então, coerente com este sentimento.

Ao dizer que todos os irmãos são chatos, Breno acabou se assumindo nesta mesma categoria enquanto irmão que também é; percebe-se, portanto, que ele tem consciência de que a generalização pode ser aplicada a ele próprio.

Para alguns irmãos adolescentes, a linha que divide os atos de brincar e de brigar é muito tênue e, na maioria das vezes, as brincadeiras acabam se convertendo em brigas. Isso ficou mais explícito pelo fato de que esses irmãos estão no início da adolescência e ainda se sentem mais crianças do que adolescentes, inclusive por expressarem suas relações um com o outro por meio de brincadeiras, o que denota certa infantilidade. Esse limite tênue entre brincar e brigar ficou mais

evidenciado nas entrevistas dos irmãos Jorge e Jordana e William e Breno. Nos demais casos, isso não ficou tão explícito. Assim sendo, pôde-se notar esse tipo de relação entre Jordana e Jorge quando este relatou o seguinte na entrevista:

*[...] porque é de vez em quando que nós brincamos. E quando nós começamos a brincar, nós começamos a brigar. Muitas vezes, a gente começa a brigar. [...] Até a minha mãe fala assim, “Não! Vocês não podem brincar juntos, porque vocês estão brigando.” Só isso, só.*

Nessa fala, Jorge deixou claro que sua relação com Jordana passa pelo brincar e pelo brigar, como se essas duas ações estivessem muito próximas e uma não se manifestasse sem a outra. Daí afirmar o limite tênue entre esses dois atos. Para esses irmãos, estar juntos significa, em um primeiro momento, brincar, porém, em seguida, essa atividade não se sustenta, passando de uma brincadeira para uma briga ou discussão. Na entrevista com Jordana, ela ressaltou:

*Meu irmão... Eu gosto muito dele, mas, às vezes, tem hora, que num sei... Nós tamos brincando... Ele não gosta que eu faça uma coisa, eu não gosto que ele faz uma coisa e nós dois acaba brigando. Ele me xinga. Começa a pegar no meu pé. Aí, eu xingo ele também. Nossa! É uma... [...] Eu saio com uma raiva. Xingo ele. Aí, ele vem e me xinga. Aí, quando eu perco a cabeça, mesmo, saímos nos tapas. [...] Eu posso tá apanhando... Eu sou ruim! Eu posso tá apanhando que eu não paro de bater. Como ele tem o cabelo grande e liso, eu seguro no cabelo e puxo, sabe? [...] Ele já usou um rodo. Cinto, também, ele já usou. Eu não sou muito pra essas coisas, não. Mas ele é. Ele bate de rodo, cinto...*

Nota-se aqui que Jordana, mesmo tendo carinho pelo irmão, pois afirmou que gosta muito dele, em muitos momentos acaba perdendo a paciência com ele e termina por agredi-lo fisicamente. O irmão, por sua vez, também a agride, usando para isso qualquer objeto que lhe caia nas mãos, como rodo ou cinto.

No relacionamento entre os irmãos William e Breno, esse limite tênue entre brincar e brigar também compareceu, como se pode observar na seguinte fala de William na entrevista:

*Nós brincamos muito de bola, futebol... E, às vezes, nós brigamos demais, também, porque ele é chato. Na hora que tem alguma coisa pra fazer dentro de casa, tô lá fazendo e ele fica enchendo o saco. [...] Na hora, eu vou pra cima dele... Vou pra rumar o murro nele. É porrada, mesmo. Murro, tapa, bicuda. Chute também. Nós ficamos brigando... Um trocando pesada com o outro.*

William evidenciou uma relação com o irmão em que há brincadeiras, mas estas podem ceder lugar à violência física e verbal. Portanto, tomando por base as falas desses adolescentes, foram detectadas situações em que o ato de brincar

cedeu lugar ao cenário de violência entre irmãos. Desse modo, a partir de simples brincadeiras inofensivas, a relação tornou-se palco tanto de agressões verbais, como xingamentos, quanto de violência física, na forma de tapas e murros.

A violência física e verbal se manifestou nas relações de todos os adolescentes participantes desta pesquisa. Observa-se que a violência apoia-se na justificativa de “educar” o irmão, ou seja, bate-se para “educar” ou “ensinar” o outro a se comportar de maneira mais “civilizada”; e quem apanhou “mereceu” isto porque se comportou inadequadamente. Em geral, o irmão mais velho se julga no direito de disciplinar o mais novo, pois acha que detém conhecimentos superiores e poder sobre o outro, uma vez que considera o mais novo como o mais “fraco”. Isso evidencia a relação geracional, que confere autoridade e mais direitos para o mais velho em detrimento do mais novo. Em geral, a autoridade do filho mais velho é convertida em atitudes autoritárias e legitimada por alguém da família – pai, mãe e/ou avós –, que lhe confere e transmite esse poder e responsabilidade.

Ao discutir a violência contra crianças e adolescentes, Saffioti (1989) considerou que este fenômeno se dissemina porque o agressor exerce pequenas parcelas de poder e continua aspirando ao macropoder. Assim, insatisfeito com sua pequena fatia de poder, o indivíduo busca o macropoder, excedendo sua autoridade e apresentando a síndrome do pequeno poder que, para a autora, é a forma como cada um lida com os seus micropoderes nas diferentes relações. Dentro desse contexto, o trabalhador, que tem de obedecer ordens e ouvir desaforos de seus superiores hierárquicos, maltrata a mulher e os filhos quando chega em casa, assim submetendo-os à sua pequena parcela de poder (SAFFIOTI, 1989). O pequeno poder constantemente conduz à síndrome caracterizada pela mesquinhez, isto é, a pessoa em síndrome de pequeno poder age de mau humor e mesquinamente e, em face de seu diminuto poder, trata de ampliá-lo ou criá-lo na relação interpessoal com os outros.

Pela fala de Ricardo durante a entrevista, torna-se possível perceber esse aspecto da violência em relação à sua irmã Karla:

*Eu falei pra ela ficar quieta... calar a boca. Eu bati nela pra ela aprender. Dei uma cintada. Aí, ela veio debater comigo. Ela usou um tom de voz mais agressivo e palavrões. Foi onde eu tive que bater. Aí... Ela só para quando apanha. [...] Pra ela, só o dela tá certo, só pensa nela. A questão de lidar com o respeito é quando ela passa dos limites. Que eu pego, insisto e falo pra ela, “Você tem que apanhar.” (grifo nosso)*

A agressão física, aqui ilustrada pela fala de Ricardo, quando este justificou que bateu na irmã com o intuito de fazê-la aprender, demonstra como são construídas e mantidas as relações de poder entre a dupla de irmãos. Ricardo exerceu esse poder sobre Karla, subjugando-a. A violência se naturalizou e se justificou por seus fins educativos. De acordo com Arendt (1985), os meios (o uso da violência) são justificados pela necessidade de alcançar um objetivo, o que, no caso em questão, é o comportamento “disciplinado” de Karla desejado por Ricardo.

O adolescente, novamente, confirmou no GF2 o que já havia relatado na entrevista individual sobre a violência como forma de disciplinar a irmã Karla:

*Ricardo: A minha mãe só fala, fala, fala, grita e não faz nada. E ela pegou aquele negócio, tipo “Minha mãe só vai falar. Eu [Karla] não vou fazer. Ela só vai falar e gritar.” A minha mãe fala, fala, fala para ela fazer e ela não faz. E a minha mãe vai lá e faz.*

*Pesquisadora: E você?*

*Ricardo: Eu não. Eu já bato e mando fazer. Se não for, apanha mais. Aí, pronto.*

Ricardo, então, tenta “organizar” ou “moralizar” sua casa, pois acredita que a mãe não tem autoridade sobre a filha, o que ficou explicitado quando ele afirmou que Karla já se acostumou com o fato de a mãe apenas falar, gritar e não agir. Então, sendo o “homem da casa”, como ele se autodenomina, Ricardo assume o papel de exigir respeito por parte da irmã a ele mesmo e à sua mãe por meio da agressão física.

Em relação a essa questão, Saffioti (1994) ressaltou que o gênero é um eixo a partir do qual o poder é articulado. Pontuou, ainda, que essa articulação opera em detrimento das mulheres, além do que, não só o gênero, mas também a raça/etnia e a classe social são filtros de percepção, servindo de parâmetros para a organização das relações de poder. Quanto à naturalização do poder, também explicitou a dominação–exploração exercida pelos homens sobre as mulheres e lembrou que esta relação é legitimada pela característica androcêntrica de nossa sociedade.

Lavinas (2002) igualmente fez importantes contribuições nesse campo, destacando que as relações de gênero situam o indivíduo no mundo e podem determinar oportunidades, escolhas, trajetórias, vivências, lugares, interesses. A autora apontou o fato de que “o caráter relacional diz respeito às relações de dominação e opressão que transformam as diferenças biológicas entre os sexos em

desigualdades sociais ou de exclusão” (LAVINAS, 2002, p. 16). As relações entre os irmãos adolescentes pesquisados estão pautadas por essas relações de dominação em função das diferenças biológicas entre os sexos.

As relações de poder e dominação que podem ser expressas e “justificadas” a partir do gênero, conforme asseveraram Saffioti (1994) e Lavinias (2002), são ilustradas no seguinte recorte no GF2, em que há uma comparação, e até mesmo uma disputa, entre Jorge e Ricardo para saber quem bate mais na irmã:

Jorge: *Eu tava falando que é difícil o dia em que eu e a minha irmã [Jordana] não brigamos.*

William: *É difícil o dia em que ela [Jordana] não bate nele [Jorge].*

Débora: *Não. Mas a Jordana leva altas porradas do Jorge porque direto ela chega com umas mordidas.*

William: *A Jordana chega mais fuzilada... Teve um dia que ela chegou que o olho dela tava roxo...*

Débora: *O Ricardo também tava falando que bate na irmã dele... No ano passado, eu tava na sala da irmã dele [do Ricardo]. Aí, direto, eu chegava lá e a Karla tava toda dolorida. Perguntava o que era...*

Ricardo: *É do circo [Escola de Circo]. Ela forçava muito... [risos].*

Além da disputa para saber quem bate mais na irmã, percebe-se que a temática da violência física é tratada de forma banalizada e jocosa, naturalizando-se a violência praticada e sofrida. Em outro trecho do GF2, entretanto, Ricardo disse:

*Eu bato na Karla e fico com dó. Eu bato e fico com dó.*

Nessa fala, o adolescente demonstrou que existe preocupação ou “compaixão” pela irmã, porquanto, ao agredi-la, se compadece dela, acentuando um aspecto ambivalente da relação entre irmãos, pois Ricardo acaba sentindo certa culpa em relação à irmã.

Ainda com relação à violência entre irmãos e à forma banalizada pela qual é retratada, foi feito um recorte no GF2:

Pesquisadora: *Vocês acham que podem tirar alguma coisa de positivo em relação aos irmãos?*

Jorge: *Tira de negativo.*

William: *Tira não...*

Ricardo: *Eu tiro o medo dela [referindo-se a Karla], porque, se ela não fizer, ela vai apanhar [risos].*

Jorge: *Eu não tiro o medo, não [referindo-se a Jordana]. Eu tiro o sangue... [risos].*

Ricardo: *Tem alguns traumatismos cranianos, hematomas, fraturas expostas... [risos].*

William: *Ele [referindo-se a Jorge] experimentou o sangue dela [de Jordana] e disse que é A negativo, não é A positivo, não... [risos].*

Os três adolescentes falaram em tom de brincadeiras, mas por trás dessas falas “engraçadas” há, efetivamente, formas de violência física e verbal. Entre as irmãs Débora e Bianca, as agressões físicas foram assim retratadas no GF2:

William: *Lá em Santa Helena, a Bianca lutava caratê. A Bianca chegava em casa e, no dia em que a Débora falava alguma coisa, a Bianca matava a Débora. E quando a mãe dela chegava, a Débora tava quietinha...*

Débora: *Eu assumo. Eu não bato na Bianca, eu apanho da Bianca.*

Pesquisadora: *O que acontece com vocês duas?*

Débora: *Desentendimentos... Eu falo pra ela não pegar as minhas coisas. Aí... [...] Porque a Bianca não tem zelo com as coisas dela e eu tenho com as minhas. Aí, ela acaba com as dela e depois vem querendo acabar com as minhas...*

Jorge: *Aí, você começa a apanhar. Aí, não adianta nada! Você faz é apanhar, né?*

Débora: *Eu chamo ela de loira burra! Ela já vem pra cima de mim. [...] Eu fico chorando. Ela me bate. Eu entro pra dentro do quarto e vou chorar. Não posso fazer nada.*

William: *A Bianca, um dia, pegou a faca pra matar a Débora e a Débora entrou pra dentro do quarto e eu fui atrás da Bianca... A Bianca meteu a faca aqui, assim, ó! A sorte dela é que cortou só o courinho mesmo. [...] Eu cheguei lá na hora. Cheguei na hora que a Bianca queria matar ela. (grifo nosso)*

Débora: *Foi assim... Porque eu tava brigando com ela e ela foi me bater e eu dei um tapa nela, assim... Ela tava lavando vasilha. Ela pegou a faca e saiu correndo. Aí, eu peguei e fui correndo pra dentro do quarto (grifo nosso).*

Nesse episódio relatado por Débora, nota-se que a violência sofrida por ela chegou a um nível que colocou em risco a sua própria integridade física, ao ser ameaçada pela irmã com uma faca de cozinha.

A temática de “disciplinar” o irmão pela violência também apareceu na relação entre Breno e William. Durante a entrevista, Breno assim justificou seus atos violentos:

*Eu me sinto magoado... Mas fazer o quê? Tem que bater, mesmo. Quando eu bato nele, eu fico magoado. Eu vejo que isso não tá certo. [...] Por causa que ele fica muito caçando encrenca. Tem que dar umas porradas nele. Eu vou e brigo com ele. [...] Ele é “de boa”. Ele não caça confusão. Às vezes, ele caça e eu tenho que bater nele. Porque ele é folgado! Por isso, tem que dar uma porrada nele. (grifo nosso)*

Embora Breno seja um ano mais novo do que William, o ato de violência física praticado contra seu irmão mais velho se justifica em nome de um aprendizado, da mesma forma que ocorre no relacionamento dos irmãos Ricardo e Karla. Quando afirmaram que necessitam bater em seus irmãos, Breno Araújo e Ricardo Silva estão dizendo que William Araújo e Karla Silva só aprendem por intermédio da força física, sendo esta uma forma de disciplinamento que, de alguma maneira, foi legitimada por uma figura de autoridade – pai, mãe e/ou avós. Breno comentou sentir-se mal e magoado com sua atitude perante o irmão, mas empregou as máximas tão comuns em muitas famílias: “Fiz isso, mas é para o seu próprio bem!” ou “Doeu mais em mim do que em você!”.

A violência de Ricardo dirigida à irmã Karla conta com o apoio tanto da mãe quanto da avó:

*Quando eu discuto aqui, na minha avó, minha avó dá razão pra mim. Porque sempre quando a gente discute é algo que a minha irmã não quer fazer ou ela reclama com a minha avó. Aí, a minha avó vem e reclama pra mim. Aí, eu vou e discuto com ela e a razão já é minha. Lá em casa também, quando a Karla não quer lavar vasilha, eu falo, “Você vai lavar vasilha.” Aí, começa aquela discussão com a minha irmã... A minha mãe já dá razão pra mim.*

Não é à toa que, em geral, os pais legitimam essa violência entre os filhos, porque eles próprios têm a visão de que a educação passa pela violência e pelos castigos físicos. Essa é uma herança cultural muito presente nas famílias, que entendem que educar corretamente uma criança é sinônimo de puni-la fisicamente. Assim, nesse contexto cultural e social, os filhos assimilam esses valores culturais e os reproduzem entre os irmãos e, mais tarde, com os próprios filhos, perpetuando o círculo vicioso da violência.

Essa violência no contexto familiar não somente é aceita e legitimada, como também considerada como algo essencial ou até “normal” na educação dos filhos. Ainda na fala de Ricardo na entrevista, o adolescente revelou que nem a sua mãe, nem a avó têm autoridade perante Karla, porquanto elas ficam apenas ameaçando que vão bater nela, mas não o fazem. Para ele:

*Ela acostudou tanto com a minha mãe só falar pra ela que vai bater nela e minha avó também, que ela já falou assim, “Minha mãe só vai falar mesmo. Então, eu vou fazer.” Aí, ficou, tipo, minha mãe e minha avó sem ação. Aí, é a hora que ela tenta montar a banca pra cima de mim. Que é onde ela quebra a cara! Eu não deixo.*



Nessa fala, ficou claro que como a mãe e a avó não têm autoridade sobre Karla, ou estão desacreditadas perante ela, sendo Ricardo o irmão mais velho, o “homem da casa”, como se autodefine, cabe a ele a responsabilidade de “educar” a irmã, de colocar ordem na casa, de se impor perante a família e a irmã pela força física. Dessa forma, o papel de autoridade nessa família é exercido por Ricardo, que detém o “poder” por ser homem e por ser mais velho, sendo respeitado pelos demais.

De acordo com Roure (2007, p. 7), a autoridade era vista como um princípio inquestionável, especialmente no processo de criação e educação das crianças, tornando-se atualmente uma categoria em julgamento e tendo seu sentido político transformado:

Entender como a família e, por decorrência, a escola passam a engendrar sentidos específicos de autoridade ou de sua negação se revela um passo fundamental para compreender tanto os caminhos pelos quais se dá a dominação, como os princípios que norteiam uma educação para o esclarecimento e para a autonomia, estabelecendo a percepção crítica do autoritarismo e do movimento por meio do qual ele transmuta a própria concepção de autoridade.

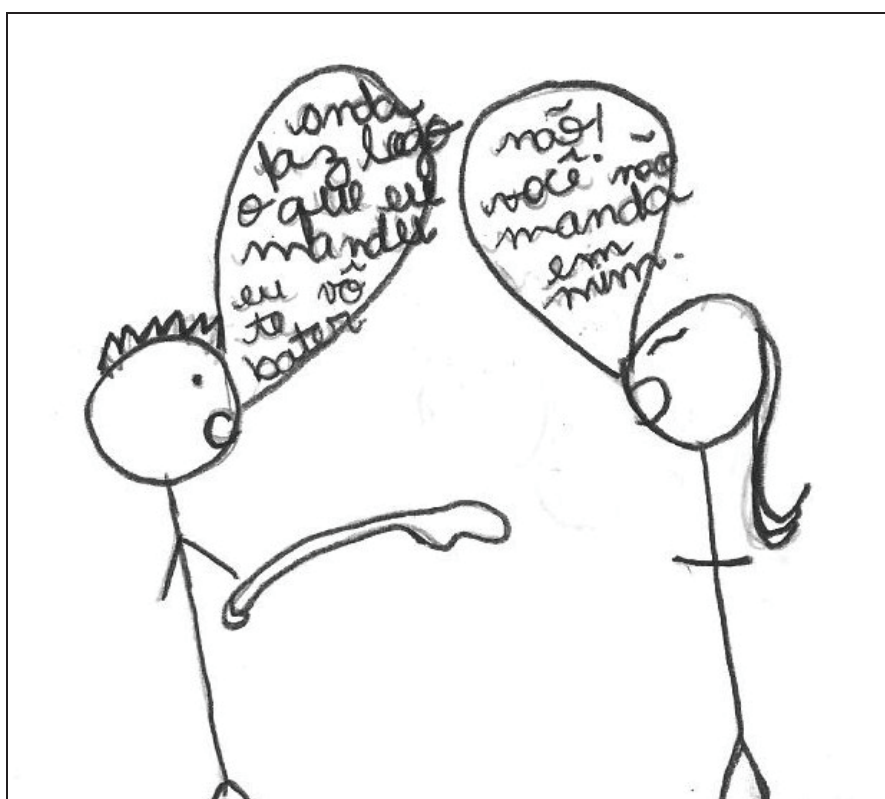
Seguindo o pensamento de Roure (2007), percebe-se que na família Silva, a mãe de Ricardo não consegue exercer sua autoridade perante os filhos ou, como a autora mencionou, não oferece uma educação para o esclarecimento e para a autonomia, principalmente em relação à filha mais nova, Karla. De posse desse lugar, Ricardo age, então, de forma autoritária com a irmã, impondo a ela os limites e as possibilidades que julgar necessários.

Roure (2007) reiterou que, na educação, há predomínio de discursos que denunciam a violência e negam a autoridade nas relações privadas, tanto entre pais e filhos como entre professores e alunos. Isso ficou explícito na forma de se relacionar, não apenas entre os irmãos Ricardo e Karla, mas também nas relações entre os demais participantes deste estudo, juntamente com suas famílias, em que a autoridade é negada, cedendo lugar às diversas formas de violência.

A relação de autoridade e poder mediada pela violência física ficou evidenciada no desenho que Karla fez de seu relacionamento com o irmão Ricardo (Desenho 3). Quando questionada sobre o desenho, ela explicou:

*É o Ricardo mandando em mim. Eu falei que não vou fazer uma coisa... e ele com o cinto. Ele tá nervoso, né? Porque eu não fiz o que ele falou... E eu tô brava.*

Essa fala de Karla é muito significativa, pois mostra que ela imprimiu no desenho justamente o cotidiano de violência vivenciado por ela. Ao comentar sobre o desenho, ela afirmou que Ricardo estava nervoso, segurando um cinto na mão, em uma atitude de autoridade, e ela se classificou como brava, assumindo uma postura de não submissão e afirmando que não havia feito o que ele mandara que ela fizesse.



**Desenho 3.** Representação de Karla para a relação que tem com seu irmão Ricardo.

Roure (2006) defendeu a ideia que a autoridade é uma categoria necessária para a socialização da criança visando educá-la de forma que consiga lidar com sua realidade. Porém, deve ser transitória, objetivando conduzir a criança a um processo de emancipação e consciência crítica acerca dos mecanismos que perpetuam as bases de dominação no mundo capitalista. O autoritarismo, por outro lado, impõe o conformismo e a adaptação do sujeito por meio de violência física ou psicológica,

infringindo sua autonomia e transformando a educação em instrumento de submissão social.

Conforme esse pensamento de Roure (2006), na relação entre Ricardo e Karla, o irmão deseja, por meio da violência física, “educar” a irmã, impondo a ela um conformismo que nega o exercício de sua autonomia. Essa situação, vivenciada cotidianamente por Karla, foi retratada por meio de seu desenho. Durante as discussões do GF2, ao ser convidado a analisar o que sua irmã desenhou, Ricardo fez a seguinte interpretação:

*Eu achei que ela me desenhou aqui muito magro, mas a questão é que a minha irmã tem hora que, vamos dizer assim, ela fica de pernas pro ar, sem fazer nada... E eu mando ela ir fazer alguma coisa. E ela não quer ir. E eu com um pau, pronto pra rachar a cabeça dela. [...] Ela quis passar que ela quer ficar do mesmo jeito... Uma inútil, sem saber nada! Não quer fazer nada! E eu mandando ela fazer... Ela é muito preguiçosa!*

O adolescente interpreta o desenho da irmã, que ilustra um fato cotidiano e real, já que a agressão física por parte de Ricardo é uma constante na relação entre eles, como se pôde depreender a partir das entrevistas dos dois. Pelo relato de Ricardo, a cena que se passa no desenho de Karla o mostra justamente “mandando” a irmã fazer alguma coisa e ela não o “obedecendo”. Ricardo queixou-se, ainda, que a irmã o desenhou muito magro, explicitando sua preocupação com a aparência física.

A questão central que permeia as falas dos adolescentes refere-se às várias formas de violência que são justificadas por meio de um “disciplinamento”, de um “método educativo” em nome da “boa educação”. Os adolescentes aqui apresentados trouxeram significados pautados por essa ideologia, muitas vezes endossada pelos próprios pais, assim perpetuando o ciclo de violência sob a forma de educação.

De acordo com Bernardes (2011), a violência física ainda é culturalmente aceita como inerente à educação dos filhos. Para a autora, muitas vezes, o que causa espanto na maioria das famílias não é o castigo corporal aplicado, mas sim a ausência dele na educação. Percebe-se, então, que esse tipo de violência é praticado como justificativa de “disciplinamento” de crianças e adolescentes para sua adequação à sociedade.

A partir das falas dos adolescentes pesquisados, também se percebeu que a mãe ou o pai se tornam mediadores da violência sofrida e praticada pelos filhos, formando-se, nesta ocasião, um pacto entre mãe/pai e filho agressor. O pai, a mãe e/ou os avós “autorizam” um dos filhos a ser violento com o outro e, conseqüentemente, acabam compactuando com um dos filhos, assegurando-se de que serão informados sobre tudo o que se passa com os demais.

Na entrevista com Jorge, o adolescente informou que revela os segredos da irmã para a mãe. Jorge se compromete a contar tudo o que sabe para ela e, em troca, acaba tendo mais privilégios em casa. Com esse pacto velado entre os dois, o vínculo entre eles passou a ser mais forte e Jorge tem a garantia, por parte da mãe, de que esta não revelará para Jordana a fonte das informações. A mãe, então, na tentativa de fortalecer esse acordo e continuar sabendo dos supostos “segredos” que a filha confia ao irmão, compactuou com ele.

*[...] mas, muitas vezes, eu falo pra minha mãe, só que eu falo pra minha mãe não falar que é eu. Aí, a minha mãe fala pra ela entender que ela fica fazendo as coisas errado. Só que a minha mãe não vê. Só que ela não me vê. Aí, eu vou caladinho e falo pra minha mãe. Só que eu falo pra minha mãe não falar pra ela que sou eu que conto as coisas, não. Ela vai e fica enchendo o saco da minha mãe pra minha mãe falar quem é... Minha mãe não fala, não! Porque se ela contar que sou eu, a Jordana não me conta mais nada... (grifo nosso)*

Nesse momento, então, forma-se a aliança entre mãe e filho, em que a progenitora estabelece um acordo com o garoto e não revela o autor da “denúncia”. Por sua vez, Jorge ganha uma forte aliada contra sua irmã Jordana. Assim, a aliança estabelecida entre mãe e filho faz com que ambos se tornem, de certa forma, cúmplices um do outro, enquanto Jordana fica como bode expiatório de algumas situações. Sobre as brigas com o irmão Jorge, ela contou:

*Meu irmão é... Nós dois... Meu irmão me bate. Eu conto pra minha mãe e não bato nele. Aí, ele começa a gritar, “Ai, Ai!” Começa a gritar sem eu tá fazendo nada com ele e fica chorando. Mas, nem chega a chorar, porque nem sai lágrimas. Aí, ele fala, “Mãe, a Jordana me bateu!” Eu falo, “Mãe, eu não bati.” Aí, ela [a mãe] fala, “Jordana, eu te conheço muito bem!” Aí, eu até brigo com o Jorge. Aí, eu falo, “Mãe, eu não bati nele... ele tá falando que bati, mas não bati.” Nós dois começamos a brigar. Aí, a minha mãe fala que a culpada sou eu. (grifo nosso)*

No breve diálogo reproduzido da entrevista com Jordana, percebe-se a força do acordo entre mãe e filho na encenação de Jorge, que acusa a irmã de ter batido nele sem que ela o tenha feito, esperando que a mãe brigue com a filha. Jordana,

por sua vez, se defende da falsa acusação e a mãe lhe responde afirmando que a conhece muito bem, desacreditando-a e desconfirmado-a perante o irmão mais novo.

Pelo que foi exposto acima, a família é um conjunto complexo de relações entre seus membros, sendo elas permeadas por várias categorias, como as de gênero, geração, classe social, cultura, período e tempo históricos, entre outras. De acordo com Poster (1979), a família é uma instância primordial para se apreender as relações sociais desiguais entre geração e gênero, que têm suas raízes na família, já que este é o primeiro lócus de socialização da criança, no qual se iniciam as primeiras imposições de hierarquias entre seus membros. Também para Reis (2006), a família pode ser entendida como uma construção das relações humanas permeada por um momento histórico, buscando atender às necessidades sociais ao mesmo tempo em que as cria. Nesse cenário, se constroem as relações familiares entre Jordana e Jorge e seus pais.

Em relação à “autorização” de pai, mãe e/ou avós para o uso de violência física, pode-se observar pela fala de Débora que seu pai não só aceita como até mesmo incentiva que ela aja com violência física contra a irmã Bianca, dois anos mais nova:

*[...] Eu sou mais mole que a Bianca. Eu deixo ela me bater... Mas, muitas vezes, meu pai fica falando, assim, que quando for brigar, se eu apanhar, aí, depois, ele ainda me dá uma surra, porque quando ela vem pra cima de mim, eu deixo ela me bater. Não tô nem aí, não. E eu não sou muito dessa parte de bater nela, não! Ela mais que me bate. Eu mais apanho do que bato. (grifo nosso)*

Nesse trecho, observa-se que o pai das meninas incentiva Débora a revidar quando Bianca bate nela. O pai deixa claro para Débora que ela não deve ser passiva e apanhar da irmã, que tem de reagir, batendo também, sob a ameaça de que, se não fizer isto, ela será punida por ele. Isso demonstra uma cultura que é passada de geração para geração, reforçando o pensamento de que se pode apanhar, mas se deve bater também e não ter uma atitude passiva diante do agressor. O pai, então, por meio da violência, ensina às filhas que devem agir com violência, ameaçando punir Débora caso esta não reaja às agressões de Bianca. É muito comum na cultura ocidental que o pai diga ao filho que, se ele apanhar na rua e não reagir, quando chegar em casa apanhará de novo para aprender a se defender, assim justificando a violência física como forma de prática educativa.

Sobre isso, Roure (2007) argumentou que, em uma sociedade dominada pelos princípios da competição e da exploração, as condições concretas conspiram para o total obscurecimento da consciência e a educação tende a se converter em instrumento de adaptação. Nos relatos dos adolescentes aqui discutidos, o discurso repressor e dito “educativo” que os pais transmitem aos filhos, na realidade, traz em si mesmo esse caráter adaptativo e conformista.

Desse modo, as principais questões aqui discutidas referem-se não apenas à legitimação da violência entre os irmãos, mas sobretudo ao fato de pai, mãe e/ou avós delegarem poderes a um dos filhos, atribuindo-lhe a autoridade de educar o irmão via violência, o que faz com que esses familiares acabem compactuando com o fato, posicionando-se a favor ou contra um dos lados.

A divisão de tarefas domésticas, não raro, é um dos motivos geradores de desentendimentos entre irmãos nas famílias pesquisadas. Assim, entre os irmãos Ricardo e Karla, as tarefas domésticas causam brigas, como argumentou o primeiro ao relatar que, quando sua irmã não quer lavar a louça, eles discutem e ele impõe a ela que execute esta tarefa. Adicionalmente, ele garantiu que sua mãe o respalda, conferindo-lhe autoridade para assim continuar procedendo.

O relacionamento entre Ricardo e Karla é permeado pela desigualdade e assimetria do ponto de vista de gênero, explicitando as relações de poder entre homens e mulheres. Essa divisão de gênero nos serviços domésticos, de acordo com Stengel e Moreira (2003), faz com que as meninas desempenhem quase todas as tarefas da casa, uma vez que, em função do processo de socialização, este tipo de trabalho foi tomado como atributo do gênero feminino, o que o naturalizou como tal. Quanto aos meninos, são requisitados apenas para atividades mais específicas, ditas “masculinas”, ou mais “pesadas”, ou consideradas “trabalhos de homem”, como cuidar dos animais ou consertar algo na casa, além de tarefas “externas”, que permitem a circulação no espaço público. Também entre esses dois irmãos, a relação geracional envolve o autoritarismo do irmão mais velho sobre a irmã mais nova.

Stengel e Moreira (2003) ainda postularam que a aprendizagem do serviço doméstico é, também, uma estratégia de socialização de gênero, já que prepara as meninas para o exercício dessa função futuramente em suas próprias casas, em um ciclo intergeracional – mulheres ensinam a mulheres as atividades domésticas.

Também entre as irmãs Débora e Bianca, o serviço doméstico é motivo de desentendimentos. Débora relatou:

*Teve uma vez que eu mandei ela, eu não sei o que foi, não... A Amanda [irmãzinha de 9 meses] tava meio enjoadinha. Aí, eu fui dar banho nela e falei pra Bianca pegar e fazer o mamá pra ela. Aí, a Bianca ficou sapateando, lá, e eu gritei com ela, "Bianca! Vai fazer logo!" E a Bianca fez. E ainda trouxe a mamadeira quente pra menina. E eu, "Menina, não é desse jeito, assim, não!" Eu peguei, fui e ainda peguei a mamadeira, lá. Lasquei nela, assim, e ela começou a me xingar. Aí, eu peguei, fui e coloquei a Amanda lá na cama e fui bater nela. Ela só sabe gritar! Que nem, assim, todos têm uma hora que estoura, né?*

Bianca também enfatizou a relação de violência entre as duas:

*A minha relação com a Débora é boa, quando nós duas tamos de bem. Sabe, a Débora é uma irmã ótima! Quando a gente não briga, né? Porque quando briga, sai de baixo. [...] Nós brigamos de tapa e murro, assim... Quando uma tem que arrumar a casa, a outra não quer... Xi... Eu começo a chorar. [...] Quando nós brigamos, eu começo a xingar ela de tudo quanto é nome. [...] E sei lá! Na hora da raiva, a gente quer fazer o que a gente não faz.*

A relação entre Débora e Bianca é marcada pela violência física e verbal, evidenciada nos trechos das entrevistas citados em relação à divisão de tarefas domésticas. Essas falas também acentuam que, durante as discussões, houve um momento em que elas não se contiveram e partiram para a violência física. Segundo Bianca, quando está com raiva, acaba tomando atitudes que normalmente não teria.

As irmãs Fabiana e Adriana apontaram que brigam constantemente por causa da divisão das tarefas domésticas. Na fala de Fabiana, isso ficou claro:

*Ela, até na hora de fazer alguma coisa aqui em casa, "Adriana! Vai lavar vasilha." Ela responde, "Ah! Eu não quero lavar vasilha, não. Eu vou é limpar a casa." Eu falo, "Adriana, já estou limpando a casa. Vai lavar vasilha." Ela fala, "Não! Eu não vou, não. Você não manda em mim." Aí, começa a briga de novo. [...] A gente briga bastante. É uma briga por dia. É briga feia, mesmo. Mas é só entre irmã. Não tem como.*

Esse diálogo entre as duas irmãs, reproduzido por Fabiana, mostra como as funções dentro da casa e a divisão de tarefas podem ocasionar vários desentendimentos. Há, entre ambas, uma disputa ou competição de quem faz o quê, onde e quando, desencadeando situações de violência como consequência da falta de entendimento sobre isto.

Em geral, nas famílias pesquisadas, percebe-se ausência da autoridade dos pais em relação aos filhos e, nesse cenário, os irmãos se relacionam entre si de



forma autoritária e hostil, no intuito de “colocar ordem na casa”. Deve-se discutir o lugar dos pais e dos filhos no contexto familiar e levar em conta que a fragilidade ou a insegurança dos pais em relação ao seu papel no processo educacional dos filhos dá espaço para que os irmãos disputem e queiram ocupar este lugar de autoridade.

Sobre isso, Roure (2007) enfatizou que nas relações, inclusive as familiares, a educação mobilizada para o fim de adaptação pode fazer emergir uma dimensão de autoridade, reiteradas vezes, impondo o conformismo e a adaptação por meio da violência tanto física quanto psicológica, explicitando a conversão da autoridade em autoritarismo.

Pode-se constatar, então, que a lacuna da autoridade na experiência da formação humana representa um alto preço a ser pago, pois, ao contrário do que poderia se supor, a sua ausência compromete o processo de individuação e não implica maiores possibilidades de autonomia e liberdade. Isso porque a autoridade parece se apresentar como um requisito cuja existência e posterior superação forjam o homem capaz de governar-se a si mesmo e de usufruir da liberdade enquanto princípio universal para todos (ROURE, 2007, p. 14–15).

Então, a lacuna existente no interior das famílias no que diz respeito à autoridade, cede lugar às relações de autoritarismo entre irmãos, muitas vezes, expressas sob a forma de brigas, disputas e rivalidades.

Entre os irmãos Wiliam e Breno, também há alguns desentendimentos em função da divisão de tarefas domésticas. Breno argumentou:

*[...] Antes [quando criança], eu lavava vasilha. Agora, eu não gosto mais. Lavava vasilha quase todo dia. Agora... Não gosto mais! E eu e o Wiliam ficamos brigando... Porque ele também não gosta, né?*

A violência física ou verbal entre irmãos, na maior parte das duplas, foi desencadeada pelas relações de desigualdade e de assimetria entre eles. Duas categorias analíticas estiveram muito presentes nessa discussão: a categoria gênero, que reforça as relações desiguais e assimétricas entre homens e mulheres, e a categoria geracional, que pelo próprio processo educativo e cultural no qual essas famílias estão inseridas sinaliza relações de poder e submissão, em que o irmão mais novo deve “obedecer” ao mais velho.

As relações entre os irmãos adolescentes pesquisados também são mediadas pela rivalidade como um componente da violência, aparecendo de várias formas, as quais serão discutidas em seguida.

A disputa entre os irmãos pelo espaço na família e pelo amor e atenção dos pais ficou evidente nas falas dos adolescentes participantes deste estudo. De forma geral, eles relataram existir, na relação com os irmãos, algum nível de rivalidade, caracterizado por disputa, competição ou ciúme entre eles para receber mais amor e atenção dos pais.

Na entrevista realizada com Jordana, ao ser questionada sobre qual seria a sua atitude ou sentimento se, em uma situação imaginária, seus pais e outras pessoas importantes elogiassem apenas seu irmão, ela respondeu:

*Eu saio, começo a chorar e, quando alguém vem procurar, me pergunta, assim, porque que eu estava chorando e eu falo assim, "Porque ninguém gosta de mim!" Isso que eu ia achar. Porque ninguém gosta de mim, ninguém me ama, todo mundo só quer saber do Jorge [...] Ninguém tá nem aí!*

Nessa fala emocionada, ficaram evidenciados os sentimentos de rejeição, de baixa autoestima, de descrédito. A adolescente respondeu com muita ênfase, com tom de voz firme e dando a impressão de que essa situação não era tão imaginária, que mesmo se não fosse real, não seria difícil de acontecer. Percebe-se, nesse episódio, que ela se sentiria em desvantagem em relação a Jorge quanto ao recebimento de amor e atenção dos pais.

Em outra ocasião, em que se questionou qual seria a sua reação se, durante uma briga entre os filhos, seus pais tomassem o partido de Jorge, Jordana assim se expressou:

*Eu começo a chorar e a gritar, "Vocês só gostam do Jorge! Ninguém tá nem aí pra mim! Eu podia morrer que ninguém sentia a minha falta!" E vou para o meu quarto e fico chorando lá.*

Nota-se que Jordana sente-se menos amada pelos pais, acusando-os de gostar e de se preocupar muito mais com Jorge. Ela descreveu a situação dramatizando-a com gritos e choros, falando alto, com bastante entusiasmo, confirmando que fatos semelhantes acontecem em seu cotidiano e demonstrando sua insatisfação em relação ao comportamento dos pais, que apoiam seu irmão e não dão a mesma atenção a ela. Simultaneamente, também demonstrou comportamento infantil ao querer se isolar em seu quarto, afastada do contato com as pessoas, confirmando que, em muitos momentos, ainda se sente criança, como expressou em uma fala anterior.

Quanto a Jorge, corroborou essa competição pelo amor dos pais ao comentar sobre Jordana:

*Ela fica xingando nós. Fica um tanto de trem! Mas, que muitas vezes ela é chata... Fica querendo se mostrar pro meu pai e minha mãe para ser a bonitona [...]*

Ao falar da irmã, Jorge deixou transparecer a rivalidade que existe entre eles, mostrando uma preocupação clara em relação à atitude da irmã de querer se apresentar para os pais com uma imagem boa, temendo, por conta disto, ser preterido por eles.

Por seu turno, Karla explicitou essa disputa por espaço na família em relação a Ricardo quando questionada sobre a sua posição em uma situação em que todos elogiassem apenas seu irmão:

*Ah, fico, assim, meio constrangida, né? Porque só falam dele. Eu ia ficar triste, né?*

O constrangimento porque todos só falariam de Ricardo denota como Karla se sentiria menosprezada e entristecida por não ter seu espaço reconhecido perante a família. Também o irmão se colocou nessa posição de reclamar por atenção ao afirmar que:

*Ela é uma criança que é tratada como uma. Tudo que ela pede pra eles [a família], eles dão. [...] Minha mãe, pelas coisas que eu faço, ela reclama. Agora, minha irmã não faz nada e tá tudo certo.*

Percebe-se que Ricardo se coloca em uma posição de vítima, como se todos se importassem apenas com Karla, argumentando que ela tem prioridade na família e é, inclusive, tratada como criança. Portanto, na concepção dele, tudo o que a irmã faz estaria sendo interpretado pela família como certo, enquanto ele não se sente valorizado por seu desempenho.

De acordo com Breno, também existe dentro de sua casa uma competição por amor e espaço com Wiliam. Ao responder à questão sobre o que sentiria ao ouvir seus pais elogiando somente seu irmão, Breno admitiu que:

*Só ele que é elogiado... Eu me sinto magoado, mas nem chego perto deles [os pais]. [...] Me sentiria magoado, porque eles [os pais] iam gostar mais do meu irmão do que de mim.*

Aqui, Breno expressou sua mágoa por perceber que apenas William seria merecedor dos elogios dos pais. Esse fato é interpretado por ele como um sinal de que os pais gostam mais de seu irmão mais velho e menos dele.

Igualmente entre as irmãs Débora e Bianca, a rivalidade se expressou pela disputa de atenção. Durante a entrevista, ao falar de sua irmã e da relação com ela, Débora relatou que:

*Uma vez, a Bianca chegou e falou assim, “Ah, não... Você [a mãe] dá mais atenção pra Débora só porque ela é mais velha.” Teve dia que ela falou que não queria ser irmã do meio, não, queria ser a irmã mais velha, porque a irmã mais velha ganha mais atenção, isso e aquilo.*

Débora comentou acerca de um protesto feito por Bianca, porque esta se sentia mais negligenciada pela mãe em função de ser a filha do meio. Assim, Bianca manifestou seu desejo de ocupar o lugar de filha mais velha, a qual, de acordo com sua opinião, tem posição de destaque na família e é merecedora de mais atenção por parte dos pais.

Ao analisar essa fala de Débora em relação ao sentimento de rejeição e à carência afetiva muito grande expressos pela irmã, pode-se afirmar que Bianca revelou sofrimento intenso, por ela justificado pela posição que ocupa na família. Segundo Bianca, a filha mais velha tem mais privilégios se comparada à do meio, desejando, por conseguinte, ocupar esse lugar de prestígio. A adolescente, imbuída dessa crença, reclamou da diferença de tratamento e atenção dispensados pelos pais às duas filhas. Observa-se que a diferença de idade entre as irmãs se converteu em desigualdade. Pode-se supor, desse modo, que há um vazio afetivo nas relações familiares, apontando para a falta de satisfação emocional de Bianca.

Vigotski (2003) asseverou que todas as ações e comportamentos humanos estão impregnados de emocionalidade. Ao relatar sua insatisfação emocional dentro da família, Bianca expôs a fragilidade afetiva percebida e sentida em suas relações com a irmã e com os pais. Vigotski (2003, p. 103) ainda acentuou que a natureza psicológica das emoções, como função superior, é mediada culturalmente, porquanto

*As reações afetivas, emocionais, não podem aparecer isoladas, como elementos especiais da vida psíquica, que só depois se combinam com outros elementos. Com efeito, a reação emocional é o resultado singular de uma estrutura concreta do processo psíquico.*

Dessa forma, então, Vigotski (2003) deixou claro que a afetividade não é algo que ocorre isoladamente, mas está em constante intersecção com todas as dimensões da vida.

A família, espaço de possibilidades, pode e deve ser considerada como lugar de autonomia e emancipação, pois é nela que seus membros podem reafirmar suas identidades. Amor e autoridade diferenciam a família como espaço educativo. Portanto, a família é, ao mesmo tempo, esse lócus de amor, aconchego e afeto, mas também de autoridade, disputas e rivalidades. Se a família acaba sendo “produto” e “produtor” das relações sociais fora dela, há de se esperar que ela seja também esse espaço de contradições que estão postas na sociedade como um todo.

De acordo com Pôster (1979), a família, espaço social distinto, é o lugar em que se forma a estrutura psíquica, na medida em que gera hierarquias de idade e sexo. Constitui o espaço no qual as gerações se defrontam mútua e diretamente e os sexos definem suas diferenças e relações de poder. Além disso, esse autor ressaltou que o estudo da família deve remeter às questões sociais mais amplas e à dinâmica emocional que se passa dentro deste grupo.

Em outra parte da entrevista, Débora acrescentou:

*Que antigamente, quando ia sair, dava umas brigas entre nós duas... Porque, assim, minhas roupas novas e calçados são mais difíceis de acabar do que os dela, porque os dela, ela vive calçando sandálias, roupa nova pra ir pra escola. Aí, acaba as roupas dela, né? Aí, eu não! Eu uso as roupas mais novas pra quando eu vou pra igreja ou sair pra uma festa. Aí, eu tenho muita roupa nova. Aí, ela, às vezes, fica brigando com a minha mãe. Fala que a minha mãe dá mais trem pra mim do que pra ela. E minha mãe fala que não, “É que a Débora sabe guardar os trem dela e você, Bianca, não sabe.” (grifo nosso)*

Nos dizeres de Débora, Bianca se sente em desvantagem na hora de ganhar roupas e sapatos, acusando a mãe de favorecer materialmente mais a irmã do que ela. Essa disputa para saber quem ganha mais coisas dos pais passa, ao final, pela competição por amor e atenção. Na concepção de Bianca, a mãe presenteia mais quem ela gosta mais. Pelo que Débora contou, a mãe se defende desse tipo de acusação, justificando que Débora tem mais roupas e calçados do que Bianca porque os guarda para as ocasiões especiais, ao passo que Bianca os usa no dia a dia, não os preservando para momentos de celebração.

De acordo com Goldsmid e Féres-Carneiro (2007), em uma fratria composta por irmãos adolescentes, o motivo principal de discórdia é a demarcação de seu território, como o “quarto inviolável”, o uso de objetos pessoais, ou uma disputa pelos objetos disponíveis ou ofertados, em geral, pelos pais.

Durante a entrevista, quando questionada sobre sua reação a uma situação em que a família elogiasse apenas sua irmã, Fabiana, irmã de Adriana, argumentou que, embora isto não ocorra em sua família, não se sentiria bem ao ouvir esses elogios exclusivos:

*Isso nunca aconteceu com a gente. Sei lá, eu acho que não é legal, não, ficar ouvindo. [...] Aí, ninguém reconhece o que você tá fazendo. Acho que é muito ruim. Deve machucar um pouco. Você vê, ali, todo mundo elogiando uma pessoa o tempo inteiro... “Ah! Ela faz isso bem, ela faz aquilo bem.” E aí, você fica mal. (grifo nosso)*

Ainda comentando sobre uma situação imaginária em que apenas a irmã receberia um prêmio ao qual as duas teriam direito, Fabiana complementou:

*Eu brigo mesmo. Brigo mesmo. Aqui em casa, nunca chegou a acontecer isso. O que uma ganha, a outra ganha também... Desde pequena, é assim. A gente tem umas bonecas guardadas, aí, que a minha tinha a roupinha rosa e a dela, azul. E as bonecas eram iguaizinhas, sabe? Só mudava a cor do vestido.*

Nesses dois trechos da entrevista com Fabiana ficou clara a concorrência que há entre as duas por uma igualdade de posição, de modo que nenhuma deve sobressair à outra, sinalizando uma disputa por amor e atenção. Até quando crianças, as bonecas que ganhavam tinham de ser idênticas (apesar dos vestidos serem de cores diferentes), mostrando, assim, que não pode haver diferenças entre elas. A exigência dessa uniformidade das bonecas denota que essa disputa já existia, ou seja, a igualdade evitava as brigas e a diferença as provocava.

Adriana teve uma atitude semelhante à da irmã quando questionada sobre sua reação ao ouvir os elogios feitos pela família apenas a Fabiana:

*Ah! Eu ia ficar sem graça, porque as pessoas iriam pensar, “Ela é inteligente. Ela faz tudo e a outra, não. A outra é sonsinha, sabe?” Sempre vai ter um que elogia mais a Fabiana. Aí, fica meio assim... Ainda mais que é na frente da gente. A gente fica um pouquinho meio constrangida. Meio... sei lá! Meio pra baixo, sabe?*

Percebe-se que Adriana se sentiria um tanto descontente em uma situação na qual apenas Fabiana obtivesse destaque, recebendo os elogios e as atenções de

todos. Acrescentou, ainda, que as pessoas pensariam como sua irmã é inteligente, ao passo que a considerariam inferior.

A disputa pelo poder dentro da família também esteve presente entre os irmãos adolescentes participantes desta pesquisa. Todos, de certa forma, desejavam sobressair ao irmão como uma maneira de se autoafirmar em casa. Quando se trata de disputa de poder, tanto o gênero quanto as relações geracionais, que sustentam relações desiguais e assimétricas, constituem importantes categorias de análise.

Sobre a categoria geracional, Goldsmid e Féres-Carneiro (2007) afirmaram que a fratria é um lugar de competição. Enquanto os menores desejam igualar e superar os mais velhos, estes querem conservar sua superioridade. Isso é evidenciado na relação entre Karla e Ricardo, uma vez que, na tentativa de se igualar e superar o irmão mais velho, a adolescente busca não ser submissa a ele e, ao mesmo tempo, o irmão procura manter sua “superioridade”. Ricardo e Karla demonstraram essa rivalidade em vários trechos das entrevistas. Ao ser questionado sobre se sentia ciúmes da irmã, ele respondeu:

*Ciúmes! Eu não tenho ciúmes nenhum. O único negócio... Meu negócio com ela é ela me respeitar. Porque eu sou mais velho que ela e eu sou o “homem da casa”. E tem que ter respeito com a minha mãe. Porque quando chega alguma pessoa de fora, parece que é festa, parece que ela faz questão de me desrespeitar, não só pra mostrar para os outros que a minha mãe não tem atitude... Pra deixar a minha mãe no nível lá em baixo. Pra ela mostrar que quem manda é ela. Só essa questão. (grifo nosso)*

Ricardo esclareceu não ter ciúmes da irmã, mas evidenciou que existe uma disputa entre eles na tentativa de mostrar tanto para a mãe quanto para as pessoas de fora da família quem verdadeiramente manda em casa. Ele enfatizou que Karla lhe deve respeito por ser ele o mais velho e o “homem da casa”.

[...] a violência física intrafamiliar contra crianças é caracterizada por relações pertencentes ao modelo hierárquico-autoritário, em que os membros que possuem uma posição de poder, tanto de gênero quanto de geração, se colocam no direito de exercê-lo por meio da violência contra o “mais fraco”, tratando as crianças como propriedade sua, como objeto. É interessante salientar que a perspectiva do certo e do errado, do que agrada e desagrada é sempre a do adulto/educador (FRANCISCHINI, 2003 apud BERNARDES, 2011, p. 42).

Ainda em relação a essa temática, na pesquisa realizada por Aguiar e Ozella (2008), sobre concepções de adolescência/adolescentes entre jovens da cidade de



São Paulo, os autores consideraram o gênero como importante categoria de análise. Para eles, os adolescentes reforçam o que é esperado socialmente dos gêneros masculino e feminino. Desse modo, percebe-se que as expectativas sociais sobre o desempenho de homens e mulheres já ocupam prematuramente um espaço na constituição da subjetividade das pessoas.

Historicamente, são produzidas diferentes necessidades sociais para homens e mulheres que já são incorporadas de maneira forte na adolescência. Os adolescentes do sexo masculino são bastante pressionados por uma expectativa social que coloca no homem o peso de ser o definidor de situações, tanto familiares como profissionais (AGUIAR; OZELLA, 2008, p. 116).

Isso ficou evidente na relação entre Ricardo e Karla, porquanto ele exige que a irmã o respeite tanto por ele ser o mais velho (relação intergeracional) quanto por ser o “homem da casa” (questão de gênero).

Percebe-se que na cultura ocidental encontra-se bastante presente a significação social de que o gênero masculino é mais forte, envolvendo características de orgulho, força e poder. Não é pertinente, no momento, investigar neste trabalho os determinantes de tal significação. No entanto, é importante destacar que a ciência, o senso comum, a mídia e as instituições de maneira geral retratam de forma estereotipada os gêneros masculino e feminino, o que favorece a interiorização de determinados modelos de comportamento e de padrões de relacionamento. Assim, a figura masculina é frequentemente relacionada à baixa tolerância ao fracasso, de um lado, e à competitividade, à racionalidade e ao poder, de outro. Quanto às mulheres, são vistas como seres mais frágeis, dóceis e dotados de maior capacidade de compreensão.

O que foi exposto pode ser ilustrado com as falas dos participantes no GF2, quando questionados sobre os motivos dos desentendimentos entre irmãos:

*Débora: Porque ela [Bianca] pega os meus trem sem me pedir.*

*Jorge: É que um discorda do outro. Aí, começa a brigar. Ah! E também é porque a minha irmã [Jordana] quer mandar muito em mim.*

*William: É porque o Breno pega os meus trem sem pedir. Fica enchendo o saco.*

*Ricardo: A Karla. Porque eu falo uma coisa e ela não faz. Aí, a gente cai nos tapas. [...] A minha irmã, além de ser respondona, ignorante, mal-educada,... Além de ser ignorante, falta de, vamos dizer assim, respeito... Sem respeito algum com a minha mãe. Aquela pouca sombra é muito enjoada (grifo nosso).*

Novamente, a tentativa de disciplinar pela violência física é uma constante nessas relações, principalmente entre Ricardo e Karla, detectando-se tanto o aspecto geracional quanto o de gênero como determinantes neste convívio. De acordo com Cardoso (1997), gênero é a forma social que cada sexo adquire, dependendo das conotações específicas em termos de valores, crenças e normas sociais. Segundo a autora, é no processo de socialização que se dá essa aquisição cultural que prepara os indivíduos para o desempenho de certos papéis sociais.

Karla explicitou não querer se sujeitar às imposições do irmão. Em uma de suas falas durante a entrevista, ao responder sobre o que acharia se tivesse uma irmã mais nova, opinou:

*Seria melhor, porque, aí, eu podia mandar nela... Ela faria tudo pra mim e eu não faria nada. [...] Ela se sentiria triste, né? Porque ninguém gosta. Eu mesmo não gosto do Ricardo ficar me enchendo o saco.*

Assim, Karla manifestou a vontade de ter uma irmã mais nova com a intenção de poder “mandar nela”, como Ricardo faz. Inferiu que essa suposta irmã não gostaria de ser mandada, assim como ela também não gosta quando o irmão tem esta atitude em relação a ela. De qualquer forma, exprimiu seu desejo de ter poder sobre a irmã, tornando-se superior a ela.

A relação entre os irmãos Jorge e Jordana também é mediada pela disputa de poder. Ele contou que os dois brigam muito para ver quem manda em quem:

*Quando ela fica mandando em mim, eu falo pra ela ficar calada. Mando ela calar a boca, mando ela... Falo pra minha mãe.*

Esse breve trecho da entrevista com Jorge mostra que há uma competição entre os irmãos para ver quem tem mais poder dentro de casa. Nota-se que a categoria de gênero está presente nessas relações de poder assimétricas – de dominação e submissão –, como no trecho em que Jorge afirmou que exige que a irmã cale a boca. As relações desiguais entre os sexos independem das relações intergeracionais, já que Jorge é mais novo do que Jordana. Nesse caso, a questão de gênero suplantou as relações intergeracionais no aspecto da dominação/submissão.

Essa disputa de poder também foi expressa na seguinte fala de William sobre seu irmão Breno:

*Tipo, na hora que tem alguma coisa pra fazer dentro de casa, tô lá fazendo e ele fica enchendo o saco. [...] Quando eu tô arrumando, ele pega, vai lá e bagunça tudinho de novo... Ele acha que é o tal... Que manda!*

Por seu turno, Breno, ao relatar uma briga entre eles em função de qual programa de TV assistiriam, deixou clara a disputa de poder em casa:

*Porque tem vez que eu fico atentando ele. Ele quer assistir uma coisa e eu não quero... Aí, quando eu venho aqui pro quarto, ele não quer deixar. [...] Porque ele vem pra me bater e eu enfrento ele também. Às vezes, eu bato nele e ele me bate.*

Nessa mesma perspectiva, quando questionada acerca de qual seria sua reação ao ficar sabendo que Bianca recebeu uma nota melhor do que a sua na escola, Débora confessou:

*Ah, eu acho que vou ficar muito pra baixo, né? Porque ela vai tirar uma nota melhor que eu. Além do que, depois, ela vai ficar querendo gozar da minha cara. [...] É que é bem assim: em matemática, minhas notas são todas boas, sabe? É muito difícil eu tirar 9. Eu sou mais 10 em matemática... Agora, nos trabalhos de ciências, Bianca só tá tirando excelente. Excelente é 10! Aí, ela, toda vez que passa um negócio de assunto de escola, ela diz, “Eu sou uma menina estudiosa. Só tiro excelente em ciências.” É isso, é aquilo. Ela gosta mais de se expor do que eu, entendeu? Eu não. Minhas notas estão boas. Isso, pra mim, tem que importar é pra mim, não é pros outros de fora, né? (grifo nosso)*

Percebe-se que há, entre as duas, um forte atrito, pois uma tenta sobressair à outra, em uma concorrência subentendida na mensagem “vence quem chega primeiro, quem é o melhor, quem tem mais poder” ou, neste caso específico, quem tira a melhor nota. Portanto, o que está em jogo é o lugar de autoridade, de comando na casa, disputado por ambas.

Já Bianca afirmou que, em sua opinião, Débora quer passar para os pais uma imagem que não condiz com o que ela realmente é:

*A Débora, toda sexta-feira, queria saber de ir pra festa. Ela não parava um minuto em casa. Ela fazia cada coisa assim, ó... A Débora já fez um monte de coisas, sabe? Já furou o umbigo escondido da minha mãe... Já furou a orelha aqui em cima escondido da minha mãe. Aí, a minha mãe, depois, deixou ela furar. A Débora, ela ficava com muito menino. Pensa... Beijava na boca dos meninos! Ela beijava, beijava, beijava muito, né? E, esses dias, eu fiquei com um menino lá no... Aí, ela veio falar. Falou assim, “Você é safada em ficar beijando na boca dos meninos.” Aí, eu falei, “Como coisa que você, Débora, nunca fez isso, né?” A Débora quer se passar por quietinha, sabe? Na frente de todos, aqui em casa...*

Nesse diálogo entre Bianca e Débora, relatado pela primeira, percebe-se a rixa existente entre as duas irmãs na tentativa de ter uma imagem positiva perante

os pais e, com isto, ganhar a confiança e o respeito de todos. Em sua fala, Bianca denunciou a falsa imagem de bem comportada da irmã e revelou seus “segredos”. Enquanto isso, percebe-se que Débora também tentou desqualificar a imagem da irmã, acusando-a por beijar os garotos.

Entre a dupla de irmãs Fabiana e Adriana, a disputa por uma posição de destaque no contexto familiar se fez presente na diferença de desempenho escolar. Fabiana, que já é universitária, se destaca em termos de nota em relação à Adriana, orgulhando-se disto como forma de manter status elevado em casa. Ao responder sobre o que sentiria se a irmã tirasse notas superiores às suas, Fabiana comentou:

*Eu acho que ia me sentir bem mal, porque a Adriana não tá nem aí pra essas coisas, sabe? Mas, pra mim, esse negócio do colégio, assim, de nota, eu gostava de ser a número um da sala. Eu sempre gostei! Sempre fui representante. Eu sempre gostei de estar, assim... Eu gosto que os outros me obedeçam, sabe? Ai, esses negócios de escola, nota baixa, pra mim... Se eu tirasse uma nota mais baixa que ela, eu ia me sentir muito mal, mesmo. (grifo nosso)*

Fabiana verbalizou sua insatisfação caso não tivesse uma função de destaque ou sua irmã fosse melhor em termos de desempenho escolar. Admitiu que gosta que os outros a obedeçam e que tirar uma nota mais baixa do que Adriana a deixaria muito mal. Embora essa competição entre elas extrapole o contexto da família, pois se refere à escola, não deixa de demonstrar uma disputa pelo poder dentro de casa.

Importa notar que as desigualdades entre os irmãos se mostraram na forma de rivalidade, em uma relação de competitividade. Em algumas situações, o não compartilhamento de afinidades foi percebido justamente em função de se ter um irmão do sexo oposto. Em duas duplas de irmãos de sexos diferentes, a possibilidade de ter um irmão do mesmo sexo se mostrou uma feliz possibilidade de convivência. As duplas enfatizaram que ter um irmão do sexo oposto era o motivo ou a explicação das constantes brigas e discussões em casa e, por serem de sexos diferentes, não tinham tantas coisas em comum que pudessem compartilhar.

Madeira (1997) salientou a relevância da categoria gênero para a realização de estudos sobre infância e adolescência, levando-se em conta que tal categoria auxilia no entendimento das formas e dos conteúdos que vêm assumindo as relações entre as gerações. Igualmente auxilia na percepção de como vêm ocorrendo as mudanças e as permanências das atribuições de gênero na

socialização desses indivíduos, apontando mecanismos de ruptura ou de revisão das hierarquias de gênero. Assim sendo, destacam-se alguns aspectos importantes das falas dos sujeitos desta pesquisa.

Entre os irmãos Ricardo e Karla, as diferenças de sexo acentuaram uma visão preconceituosa e machista por parte do irmão, o qual alegou que, se tivesse tido um irmão, as coisas seriam bem diferentes:

*Se fosse da minha idade, aí que a gente ia sair, mesmo. Agora, pela questão de ser mais velho... Tinha um primo meu que tava morando aqui e a gente saía de vez em quando. Mesmo não sendo meu irmão, a relação era quase a mesma, porque ele morava aqui na minha avó. Aí, chegava à noite, a gente saía. A gente ia jogar um videogame na casa de um amigo, ia no bar jogar sinuca. Questão não diferencia muito, não. Vamos dizer, assim, junta dez mulheres e não dá um miolo de galinha. Dois homens se entendem. Homem praticamente... ele não pensa tanta coisa igual a mulher pensa. Vamos dizer, assim, igual um motor de um carro: trabalha com a rotação menor. Ele pensa mais devagar, menos coisas. Aí, já não diferencia muito. Tanto faz a faixa etária.*

Ricardo contou sobre sua experiência de ter convivido, certo tempo, com um primo mais velho do que ele. Relembrou que puderam fazer juntos muitos programas de “homem”, atividades que não compartilha com sua irmã. Afirmou, então, que ter um irmão do mesmo sexo possibilitaria um fazer coletivo, ou seja, haveria afinidades entre eles.

O adolescente ainda deixou clara sua crença na inferioridade das mulheres, reforçando o machismo internalizado por ele. Assim se expressando, transmitiu a concepção de que quando há várias mulheres juntas, elas não se entendem, pois pensam inúmeras coisas ao mesmo tempo, ao passo que dois homens já têm convivência com mais afinidades. Dessa forma, Ricardo sinalizou a importância de os irmãos se entenderem e vislumbrou isto pela hipótese de possuir um irmão, pois sabe que entre ele e Karla as divergências e as rivalidades imperam.

Essa divergência entre Karla e Ricardo tem raízes nas relações de poder e dominação, “justificadas” pelos aspectos geracionais e de gênero. Nessa perspectiva, Scott (1990, p. 16) conceituou gênero relacionando-o ao poder:

O gênero é um primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. [...] Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que estas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial às fontes materiais e simbólicas), o gênero torna-se envolvido na concepção e na construção do poder em si mesmo.

Entre Karla e Ricardo, há uma disputa muito acirrada para ver quem domina o território da casa, e as reclamações da garota são sempre sobre o irmão querer obrigá-la a fazer o que ela não quer. Ademais, a forma que ele encontrou para comandá-la passa pelas relações de poder, diferenças de sexo e de idade.

Pelas falas dos sujeitos, constatou-se que as diversas formas de conflitos manifestadas nas relações entre irmãos foram justificadas com o propósito de “educar” o irmão. A rivalidade, componente da violência, foi expressa, principalmente, sob a forma de disputa pelo poder e pelo amor/atenção dos pais, mostrando, dessa maneira, os sentidos e os significados produzidos por eles nesta relação. A seguir, será discutida a última categoria: a amizade entre irmãos.

### **3.2 Ter irmão é ter amigo: a amizade na relação entre irmãos**

A segunda e última categoria de sentidos e significados presente nas relações entre os dez irmãos adolescentes pesquisados é a amizade entre eles, analisada a partir dos dados das entrevistas e dos grupos focais. A amizade, nesse estudo, é entendida como uma importante dimensão da afetividade humana. Com fundamentação na teoria vigotskiana, a afetividade não constitui nenhuma fraqueza, mas a expressão da própria potência de agir e de existir humanos, ou seja, é a própria realização, sendo a força que move os indivíduos.

A afetividade, portanto, não está em oposição à razão ou à cognição, não existindo essa dicotomia ou cisão entre essas dimensões. O homem sócio-histórico é, ao mesmo tempo e dialeticamente, produto e produtor de sua própria história mediante a sua capacidade de afetar e de ser afetado. Portanto, a afetividade constituiu um relevante aspecto para se compreender as relações entre irmãos adolescentes.

Nas relações entre os irmãos adolescentes deste estudo, pôde-se observar, por intermédio do material empírico, como os aspectos de cooperação, ajuda mútua, aprendizado, cuidados uns com os outros estão presentes como forma de expressão amorosa entre eles. O seguinte trecho do GF2 ilustra bem isso:

*Pesquisadora: Nós vamos falar sobre a relação entre irmãos. Outra questão importante é a nossa relação com nossos irmãos. Sabemos que no convívio*

*entre irmãos, nem tudo são flores... Vocês concordam com isso? Há muitas dificuldades, mas também realizações e alegrias? O que vocês acham?*

Débora: Tem alegrias também (grifo nosso).

Ricardo: Só se for você, porque onde eu for, eu tenho que levar a anta [referindo-se à irmã Karla].

Débora: Sabe por quê? Olha só. Que nem a minha mãe vive falando. Eu mais a Bianca, a gente briga, briga, briga, mas, no final, uma não fica longe da outra. A Bianca, quando ela viaja, eu fico que nem no ano passado. Ela viajou nas férias de julho e eu fiquei com a minha mãe, porque a minha mãe tava de resguardo. Aí, ela ligava pra minha mãe. Aí, eu ia falar com ela, mas não dava conta, começava a chorar... A minha mãe falava assim: "Essas duas, eu não entendo! Elas brigam, brigam, brigam, mas uma não dá conta de viver longe da outra." Ela chorava de lá e eu chorava de cá. (grifo nosso)

Jorge: A Jordana me ajuda nas tarefas [...] Só que eu ajudo mais ela do que ela me ajuda. Eu gosto demais dela, porque ela me ajuda.

William: Soltar raia [sobre o que aprendeu com o irmão].

Nota-se que Débora, Jorge e William realçaram a amizade existente nas relações com seus irmãos, também relatando o que puderam aprender com eles. Já Ricardo mencionou a irmã como um fardo, pois tem de carregá-la onde quer que vá.

Jorge frisou, não apenas no GF2, mas também na entrevista, que pode contar com a ajuda da irmã, Jordana, em vários momentos:

*Eu me sinto muito bem, porque tem hora que quando eu preciso dela, ela me ajuda. E quando ela precisa de mim, eu ajudo ela. [...] Eu ajudo ela a ter mais facilidade em matemática. As coisas que eu sei, eu ajudo ela. E as coisas que ela sabe, ela me ajuda.*

Percebe-se que há, entre os dois, uma relação mútua de cooperação, em que cada um se dispõe a colaborar com o outro em momentos de dificuldade. Da mesma forma que Jorge, Jordana sente que pode contar com o auxílio do irmão:

*Quando nós estamos de boa, nós somos superamigos. Eu conto coisas pra ele, a gente brinca. Ontem, eu estava atrasada para um curso de violão, ele pegou a bicicleta e me levou. Porque lá não deixa a bicicleta. Porque lá não tem onde trancar. Ele pegou e me levou lá, sabe? Eu conto coisas pra ele. Muito bom. [...] Quando a gente não tá brigado, quando não estamos emburrados um com outro, eu posso conversar com ele, contar com ele, que ele dá até presente. Eu quero falar alguma coisa que eu não fiz hoje, eu posso falar pra ele.*

Nesses trechos de sua entrevista, ela contou que tem no irmão um amigo, alguém com quem pode conversar, e ele se mostra disponível para ajudá-la quando ela necessita. Percebe-se que há uma relação de ajuda mútua entre os irmãos, transparecendo um sentimento positivo entre eles. Com base na teoria vigotskiana, Brandão (2008) afirmou que todo sentimento é uma avaliação da condição humana,



ou seja, da relação do homem com o mundo e consigo mesmo. “Longe de ser uma expressão mecânica da vida instintiva, como se acreditava na psicologia tradicional, imersa no seu dogmático objetivismo darwinista, a afetividade é entendida por Vygotsky como fundante de toda atividade psicológica” (BRANDÃO, 2008, p. 148).

Os desenhos feitos pelos dois sobre a sua relação revelam situações em que ambos estão brincando, em interação, em união. Jordana explicou a representação que fez de sua relação com o irmão (Desenho 4) da seguinte forma:

*Esse desenho é a rua que eu mais gosto. E eu estava junto com meu irmão. É a hora que nós dois estamos conversando, com os amigos dele e eu com os meus, ou então, nós dois. Eu acho que o desenho mostra eu e meu irmão brincando e conversando na rua, interagindo.*



**Desenho 4.** Representação de Jordana para a relação que tem com seu irmão Jorge.

Jordana, assim, retratou graficamente um momento em que os dois explicitaram essa amizade, essa interação.

No entanto, sobre o desenho que Jorge fez da relação entre eles (Desenho 1), a adolescente comentou durante o GF1:

*Eu não entendi isso aqui. Porque, assim, nós dois não brincamos, nós dois não jogamos bola, nós dois nem conversamos...*

Sem entender o desenho do irmão, Jordana questionou os motivos pelos quais Jorge desenhou os dois jogando bola, pois, segundo ela, os dois nunca jogam juntos. Pode-se supor que “jogar bola” seja uma relação idealizada por Jorge, em que eles não brigam, mas brincam. Também no GF1, ao ser indagada pela

pesquisadora se a relação com o irmão a ajuda a crescer/amadurecer, Jordana respondeu:

*Bem, meu irmão, tem hora que é bom, porque ele tem muito amigo. Aí, eu acabo me enturmando também. Porque eu não conheço quase ninguém lá da rua... Meu irmão tem tanto amigo!*

Essa opinião também foi endossada por Bianca no grupo:

*Eu acho que ajuda a crescer. Pelo menos, a Débora ajuda. [...] Quando ela acha que está errado e quando não está... ela me ajuda.*

Ao ver o desenho feito por Jordana na reunião do GF2, Jorge esclareceu:

*Aqui eu vi... Eu e o Neguinho e a minha irmã. Aí, a gente estava jogando ioiô na rua.*

Complementou, em seguida, que a irmã quis passar uma mensagem boa por meio do desenho. Percebe-se que o desenho de Jordana traz uma ação entre os irmãos, expressa por meio de um diálogo entre eles. A ilustração corroborou o que ela já havia mencionado na entrevista, que é justamente o que gosta de fazer com o irmão: conversar e poder confiar a ele seus segredos, demonstrando a relação de amizade entre eles.

Durante a entrevista, Ricardo explicou que se preocupa em ajudar a irmã, Karla, quando esta precisa:

*Muitas vezes, ela já chegou em mim e perguntou como é que resolve alguns exercícios. E já vou explicando a questão, "Não. Você pega isso, resolve isso, toma... Aí, dá resultado." Eu já ensino pra ela como é que faz a conta. Aí, se ela não aprender, eu vou e faço uma vez com ela e, aí, já falo, "Agora o caso é com seu professor, que ele que ganha pra isso e não eu." Aí, ela já vai atrás do professor. Ela corre atrás.*

Ricardo garantiu que ensina as tarefas escolares para a irmã, mas deixou claro que há um limite para este suporte quando afirmou que explica e faz uma vez junto com ela para que entenda; no entanto, se ela não conseguir compreender, deverá procurar o professor. Ao explicar a representação que fez da relação com a irmã, Ricardo disse que desenhou um brinco (Desenho 5), simbolizando, segundo ele, a união entre os dois:

*Eu desenhei um brinco, porque, quando eu furei a orelha, a gente ficava trocando brinco. Eu comprei meus brincos e ela tinha uns brincos. Ficava trocando os pares de brinco. Ela queria usar meus brincos e eu pegava e dava o brinco pra ela. E eu, de vez em quando, queria usar um brinco dela. Aí, pegava, a gente ficava trocando brinco. Igual, quando assim, moleque troca figurinha de... Fica trocando figurinha. Com ela, eu trocava brinco. E*

isso é a única coisa que a gente deu certo, até hoje, cem por cento, é isso.  
(grifo nosso)

O comentário feito por Ricardo sobre seu desenho é muito significativo, pois demonstra que um simples par de brincos construiu uma conexão entre os dois. Por ele ter também a orelha furada, o ato de compartilhar brincos foi percebido como união, ligação entre eles. Esse compartilhamento foi tão importante a ponto de Ricardo afirmar que o único ponto em que ele e a irmã combinaram totalmente foi quando houve essas trocas de brincos. Da mesma forma, Karla expressou durante a entrevista que ajudaria o irmão, caso este precisasse:

*Se ele pedisse, eu ia ajudar ele... Fazer as tarefas. [...] Às vezes, ele me dá as coisas. Me dava brinco pra eu colocar na minha orelha. [riso] Às vezes, ele saía e me levava com ele... Era bom...*



**Desenho 5.** Representação de Ricardo para a relação que tem com sua irmã Karla.

Karla também retratou a importância desse fato, pois enfatizou essa troca de brincos que fazem, simbolizando o compartilhamento, o uso em comum de algo. A adolescente falou da satisfação que sentia quando o irmão a levava para sair, demonstrando, com isto, que há uma relação de amizade entre os dois.

Nas discussões do GF1, quando Karla viu o desenho feito pelo irmão, não conseguiu decifrar o que significava, interpretando-o como uma flor:

*Eu acho que o Ricardo gosta de mim. [...] Eu não entendi muito esse desenho aqui, não... Parece uma flor.*

Em seguida, a adolescente questionou a pesquisadora sobre o que Ricardo havia desenhado. A pesquisadora repassou a Karla a resposta emitida pelo irmão, explicando-lhe que aquele desenho não representava uma flor, mas um brinco. Então, quis saber se isso fazia algum sentido para a adolescente, ao que esta respondeu:

*Ah... Porque quando ele furou a orelha dele, eu fui a primeira a saber e eu não contei pra minha mãe. Aí, toda vez que eu usava um brinco ou ele usava, ele pedia pra eu não falar pra minha mãe e eu não falava. Ele furou a minha orelha também.*

Quando Karla descobriu que Ricardo havia desenhado não uma flor, como ela julgara, mas um brinco, ela não se decepcionou, pois esta foi a forma encontrada pelo irmão para mostrar a ela que aquele objeto simbolizava união entre os dois, mensagem facilmente captada por Karla.

Notou-se, ainda, o pacto entre os irmãos de guardar segredo sobre o uso do brinco. Ricardo já havia relatado na entrevista que furou uma orelha escondido da família e que sua mãe e avós reprovam o uso de brinco. Quando vai à casa dos avós, não usa o brinco por respeito a eles e também para não parecer, segundo ele, provocação. Karla relatou que foi a primeira a saber sobre o que Ricardo tinha feito e não contou nada à mãe. Também disse que foi o irmão que furou suas orelhas. Assim, esse episódio configurou-se como importante acordo entre eles, sendo o brinco a representação desta relação. Karla ainda complementou:

*Eu acho que ele gostou de eu não ter falado nada pra minha mãe. [...] A gente troca de brinco.*

Nessa fala, a adolescente reconheceu que o fato de não ter contado nada para a mãe sobre o brinco do irmão fez com que Ricardo sentisse confiança nela e tivesse um sentimento positivo em relação à irmã. Por intermédio das falas dos adolescentes, nota-se que entre Ricardo e Karla existe uma cumplicidade percebida por ambos como um sinal de amizade e afetividade. De acordo com Brandão (2008, p. 148), fundamentado na teoria vigotskiana,

É emocionalmente que construímos os nexos entre as funções psicológicas, transmutando-as em sistemas complexos, multiformes e mutantes. O que ocorre internamente é, por sua vez, expressão também do plano intersubjetivo, pois não existe linguagem sem pensamento e nem este sem afeto. .

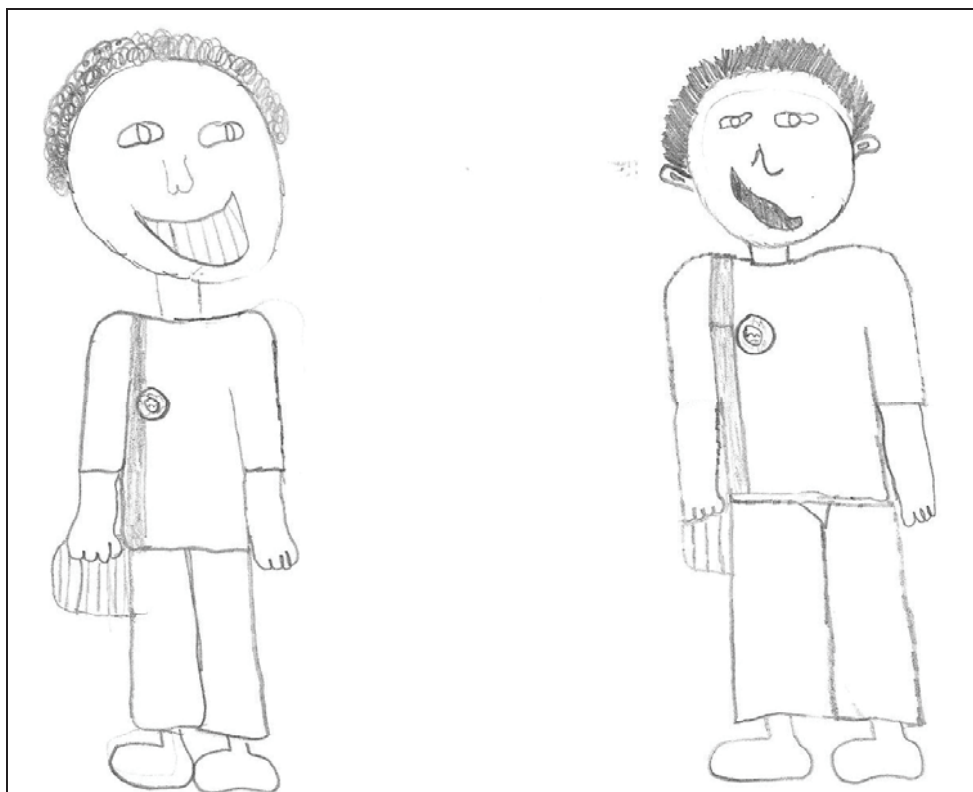
Por meio dessa afirmação, pode-se perceber a importância dos afetos na vida das pessoas e como as funções psicológicas dependem deles, ou seja, linguagem e pensamento não existem sem afeto.

Entre a dupla de irmãos Wiliam e Breno, a relação de amizade é evidente. Acerca disso, Wiliam comentou na entrevista que:

*Na hora que tem alguma coisa pra fazer e eu não posso, eu falo pra ele e ele vai lá e faz. [...] Na hora que a gente está aqui, sozinho, a gente vai brincar, também. Nós soltamos raia. [...] Considero como amigo, também. [...] Quando ele tem coisa pra fazer, eu vou lá e ajudo ele. Ele me ajuda depois.*

No GF2, ao ver como Breno ilustrou a relação deles (Desenho 6), Wiliam demonstrou satisfação:

*Eu estou indo pra escola. [...] Porque nós só vamos juntos pra escola. [...] Sou muito estudioso.*



**Desenho 6.** Representação de Breno para a relação que tem com seu irmão Wiliam.

Breno retratou os dois em uma cena que agradou seu irmão, já que Wiliam mesmo confessou ser muito estudioso. Provavelmente, a escola é um espaço no qual Wiliam se sente bem e em que gosta de estar; assim, Breno retratou a relação dos dois em um contexto prazeroso para o irmão.

Segundo Wiliam, Breno é um irmão com quem ele pode contar. Existe, entre eles, uma relação de cooperação e solidariedade, confirmada por Breno:

*Quando ele tem as coisas, ele me dá. Quando eu tenho, também dou pra ele. Quando eu tenho dinheiro, eu vou e dou um pouquinho pra ele. Alguma coisa, ele também me dá. [...] Quando ele precisa, eu vou e ensino para ele... E ele me ensina também.*

Em sua fala, Breno reafirmou o que o irmão também já havia dito: há uma relação de ajuda mútua entre eles. Durante a discussão no GF1 em relação ao desenho feito pelo irmão (Desenho 7), Breno comentou:

*Eu fiquei muito feliz! Nós dois jogando bola... É o que eu mais gosto. [...] O Wiliam me fez com a minha camisona. Eu achei bom, porque ele desenhou o meu timão! Ainda bem que ele lembrou, né? Time que eu mais gosto, o Goiás.*



**Desenho 7.** Representação de Wiliam para a relação que tem com seu irmão Breno.

Breno demonstrou satisfação ao ver o desenho, pois o irmão os retratou jogando bola, que é a atividade de que ele mais gosta. Ressaltando a união entre eles, Breno acrescentou:

*Ele acertou... Desenhou o que eu mais gosto – jogar bola!*

Salienta-se que ambos os desenhos mostraram situações prazerosas para o outro irmão. Breno procurou agradar William reproduzindo uma cena que contém objetos significativos para ele (uniforme da escola, indo à escola, livros, estudo). Por sua vez, William também teve a ideia de satisfazer o irmão, retratando o jogo de futebol, que lhe é caro. Cada um quis reproduzir uma situação positiva vivenciada por eles e que corresponde exatamente àquilo que o outro aprecia. Comprova-se, dessa maneira, uma sintonia entre eles.

Quanto à Débora, sua relação com Bianca é de união e cooperação, conforme declarou na entrevista:

*Assim, a gente tem essas briguinhas. Mas, assim, a gente é muito unida. Eu gosto muito disso, porque a gente, assim, todos os irmãos têm essas brigas, né? E a gente sente que é muito unida nas coisas. [...] Quando ela não sabe, ela pede ajuda pra mim nas tarefas e eu ajudo.*

Débora fez questão de enfatizar a união e o amor que tem pela irmã, apesar das pequenas brigas. Também acrescentou que, da mesma forma, se dispõe a ajudá-la nas tarefas. Ao desenhar algo que simbolizasse sua relação com Bianca, fez um coração (Desenho 2), demonstrando o sentimento que tem por ela:

*Fiz um coração... Todo coração simboliza, assim, amor, né? Essas coisas. O amor entre nós duas, porque, assim, a gente pode brigar muito, mas eu amo minha irmã.*

Durante o GF2, Débora explicou para os demais participantes o que pretendeu passar por meio de seu desenho acerca de sua relação com a irmã:

*Essas duas somos eu e a Bianca. E os pontos de exclamação e interrogação são nossas diferenças. [...] E o coração é o nosso amor. Porque, apesar de nossas diferenças, nós nos amamos.*

Débora confirmou que existe amor entre elas, apesar de saber claramente que também há diferenças, o que não se tornou empecilho para que se gostem. Além do amor que há entre as duas, salientou, também, que uma sabe e guarda os segredos da outra. Apesar de existir amizade, amor e união entre elas, nem todos os



segredos são confidenciais, havendo alguns não revelados. Mesmo com a amizade, durante a entrevista, Débora revelou que há algumas restrições entre elas:

*Guardo o segredo. Porque os meus segredos ela sabe também. E eu sei os dela. Não sei todos os segredos dela, não, mas sei duns poucos aí... Porque ela também não sabe todos os meus segredos, sabe? E ela sabe só de alguns e eu de alguns dela.*

No transcorrer do GF1, ao ser questionada sobre o que Débora quis expressar por intermédio de seu desenho, Bianca afirmou:

*É uma relação amorosa com dúvidas e interrogações... Os pontos de interrogação ficam na dúvida...*

Bianca questionou essa relação amorosa representada pela irmã, concluindo que, embora exista amor entre elas, há dúvidas e interrogações nesta relação. Nota-se que a relação entre ambas é permeada por aspectos ambivalentes, pois há amizade, carinho, amor, mas também há divergências e diferenças. Bianca garantiu que, se Débora precisar de sua ajuda em algo relacionado aos estudos, pode contar com ela:

*la procurar ajudar ela. Nas matérias que ela não desse conta, eu ia ajudar ela, pra ela tirar uma nota melhor.*

Durante a execução de sua representação acerca da relação entre elas (Desenho 8), Bianca enfatizou que:

*O desenho está mostrando, é... A união das duas, que as duas estão juntas, segurando as mãos, segurando a florzinha. [risos] [...] Quando nós duas estamos... Quando nós duas não estamos brigando... Quando nós duas estamos sem brigar, aí, nós ficamos nessa paz.*

Essa fala de Bianca explicitou um momento de paz, união, amizade entre as duas irmãs. O ato de segurar a flor juntas mostra que elas estão em harmonia, felizes e unidas. Ao ver o desenho de Bianca, no GF2, Débora assim se expressou:

*É... Ela me ama! Ela não estaria me dando uma flor se não me amasse. Não teria escrito isso se ela não me amasse.*

Em seus desenhos, Débora e Bianca retrataram a relação amorosa que têm. Bianca quis enfatizar os aspectos mais positivos dessa convivência, na qual existe flor, amor, união, paz e carinho. No desenho de Bianca, as duas estão de mãos dadas, comprovando a união das irmãs, como ela explicou, segurando uma flor, rodeadas por corações. Para Débora, a relação também foi simbolizada pelo

coração, indicando o amor e a união que há entre elas; entretanto, a adolescente destacou as diferenças que existem:

*Pelo fato de a gente ser muito diferente uma com a outra, sempre há aquelas dúvidas.*



**Desenho 8.** Representação de Bianca para a relação que tem com sua irmã Débora.

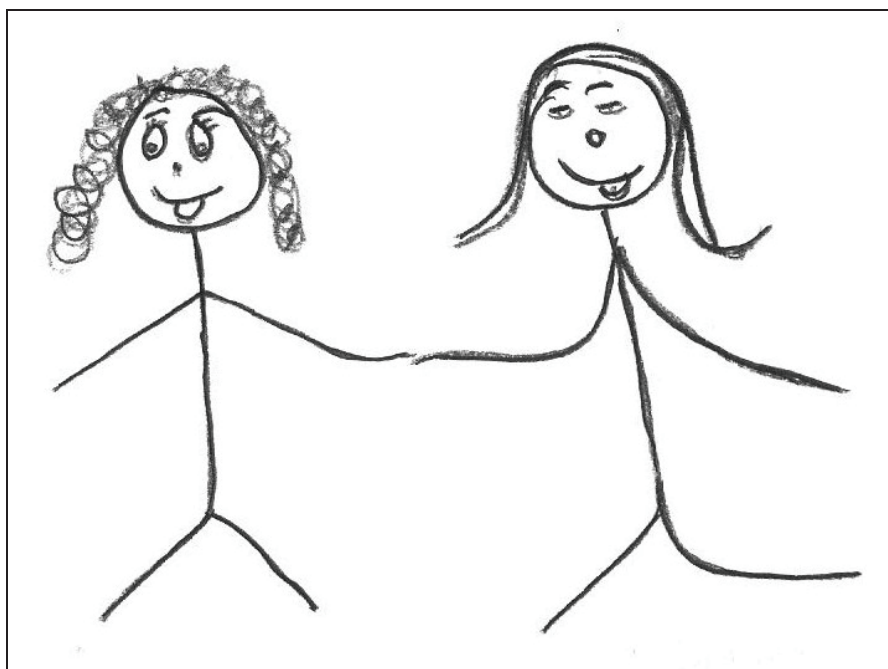
Assim, apesar das diferenças e brigas, Débora admite que o amor prevalece.

Igualmente, as irmãs Fabiana e Adriana demonstraram a existência de laços de amizade entre elas. Fabiana expressou essa ligação da seguinte maneira:

*A gente briga muito, mas a gente é grudada mesmo, o tempo inteiro. Até a minha mãe fala, “Até pra ir ao supermercado tem que ir a família inteira?” Tem vez, assim, que a minha mãe quer que eu vá em algum lugar. Eu espero ela chegar pra ir junto comigo. [...] Acho que é isso! A gente briga muito, mas estamos juntas o tempo inteiro, sabe? A gente briga o tempo inteiro, mas na hora que uma precisa da outra, tá aí. [...] Uma palavra que defina a Adriana... A Adriana é aquela menina bonita, amiga e louca. Ela é bonita por dentro e por fora. Ela é minha amiga... Ela é.*

Ao falar da irmã, Fabiana afirmou que ela é sua amiga, que estão sempre juntas, a despeito das brigas, como ficou claro pela representação que fez de seu relacionamento (Desenho 9), mostrando a união delas. Adriana complementou o que, de certa forma, já havia sido falado por Fabiana:

*Ela é mais amiga, mesmo. Porque tudo que acontece com a Fabiana, ela me conta. [...] Amiga, mesmo. Mesmo quando a gente estava brigada. Assim, tudo que acontecia, ela me contava e eu contava pra ela. [...] Ela é companheira, porque sempre que eu preciso, ela está ali pra me ajudar, sabe? Ela é uma pessoa companheira. Quando ela faz um agradinho... Nossa Senhora! Quando ela me agrada, é bom demais da conta. Que ela me faz alguma coisa que eu gosto. Tentar ajudar, sabe?*



**Desenho 9.** Representação de Fabiana para a relação que tem com sua irmã Adriana.

Nesses trechos da fala de Adriana, percebe-se uma cumplicidade entre elas, pois ambas frisaram sua amizade e companheirismo. Ela comentou que tudo o que acontece com Fabiana lhe é confidenciado, mostrando que existe um forte vínculo, uma relação de mútua confiança entre elas.

Sobre a ilustração acerca da relação delas, Adriana apontou que desenhou as duas brincando com uma bola (Desenho 10), ressaltando que elas brincam muito e, para ela, é justamente no ato de brincar que sente a irmã mais próxima de si:

*Uma bola, tipo, nós estamos brincando com a bola. Nós duas brincamos muito, né? Aí, eu coloquei, tipo, nós brincando. Ah... Eu acho que eu sinto ela mais próximo de mim quando a gente tá brincando.*



**Desenho 10.** Representação de Adriana para a relação que tem com sua irmã Fabiana.

É por meio das brincadeiras que a amizade e a proximidade entre elas se manifestam. Nota-se que, mesmo com todas as brigas, elas parecem ser realmente inseparáveis e amigas.

Acerca da amizade entre irmãos, buscou-se, então, mostrar as relações de cumplicidade, união e amor entre eles, enfatizando que entre irmãos não existem apenas violências ou rivalidades, mas que o convívio e o relacionamento com o irmão podem ser muito gratificantes e enaltecidos.

Britto (2002) asseverou que as disputas são importantes nas relações entre irmãos, pois ensinam a administrar os sentimentos relativos a perdas e ganhos, apontam limitações e formas de tentar superá-las, promovem alianças, ensinam a dividir, a compartilhar e a solidarizar-se.

Nesta parte do trabalho, teve-se o objetivo de, a partir das falas dos sujeitos nas entrevistas individuais e nos grupos focais, realizar as análises sobre os sentidos e os significados atribuídos pelos adolescentes à sua relação com o irmão. Duas categorias foram levantadas. A primeira, o conflito, demonstrou que as relações entre irmãos pesquisados são permeadas por brigas, violências, desentendimentos, intrigas e rivalidades como forma de um sobressair ao outro, disputando espaço na família, bem como o amor e a atenção dos pais. Constatou-

se, também, que pela ausência de autoridade dos pais em relação aos filhos, estes usam o autoritarismo para se sobrepor ao irmão.

No que concerne à segunda categoria, a amizade, a relação entre irmãos foi significada como sendo a expressão de amor entre eles, evidenciando aspectos como cooperação, ajuda mútua, aprendizado e cuidados um com o outro. Portanto, conflito e amizade são mediações das relações afetivas entre irmãos.

Para Vigotski (2003), a afetividade não pode ser compreendida isoladamente, mas está em estreita relação com as funções psicológicas superiores. O autor postulou que a base afetivo-volitiva atua em um sistema com o pensamento e a linguagem, de modo que a formação resultante dos sistemas coincide com o desenvolvimento da própria subjetividade. Ainda complementou que o pensamento é orientado pela tendência afetivo-volitiva, que é o subtexto, e é esta tendência que dá forma ao pensamento, o qual, por sua vez, concretiza-se como palavra interior, articulando-se aos significados externos e se expressando como palavra.

Assim, Vigotski (2001b, p. 139) postulou que

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. Ao sermos afetados, se alteram as conexões iniciais entre mente e corpo, pois os componentes psíquicos e orgânicos da reação emocional se estendem a todas as funções psicológicas superiores iniciais em que se produziram, surgindo uma nova ordem e novas conexões.

Então, depreende-se que, para esse autor, o sentimento é um atributo humano tal qual é o pensamento, e todo pensamento é afetivo e toda afetividade é consciente. Vigotski (2003) ainda acrescentou que os afetos são de natureza ética, pois estão na base de toda ação humana.

Procurou-se, portanto, por meio da discussão sobre afetividade, de acordo com Vigotski, melhor compreender a relação entre irmãos adolescentes, assim como a própria adolescência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vamborandá por essa estrada que tem volta  
Por outra estrada que seja do bem-querer  
O coração é limpo, mas tem linhas tortas  
Tem muita curva pra mudar o jeito de ver  
Te vejo diferente toda vez que te desejo  
De sangue quente mais ardente é o beijo  
Não faço questão de resistir êsse prazer  
Quanto mais, mais eu deixo acontecer  
O mundo não tem fim, ainda bem que não  
E assim eu ganho tempo pra ganhar seu coração  
O mundo não tem fim, ainda bem que não  
E assim eu ganho tempo pra ganhar seu coração  
Ser feliz ou ser felicidade?  
Quem é que pode decidir?  
Somos inteiros ou metade?  
Se ficar bom pra você, também fica bom pra mim  
Ser feliz ou ser felicidade?  
Ninguém consegue ser sozinho  
Somos inteiros ou metade?  
Eu sou sede você água no sol do nosso caminho

Cruz (2005)

No presente estudo, buscou-se compreender os sentidos e os significados que irmãos adolescentes das classes populares atribuem à relação que se estabelece entre eles, utilizando-se para tal finalidade levantamento acerca das informações sociofamiliares, entrevistas individuais e grupos focais. Dessa forma, pôde-se conhecer o perfil socioeconômico-familiar dos sujeitos pesquisados, as relações entre os irmãos adolescentes, bem como lançar luz sobre o fenômeno da adolescência a partir da perspectiva da psicologia sócio-histórica de Vigotski.

A abordagem de Vigotski (2001a) foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano, com ênfase na dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social, buscando caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses sobre como

as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo. Para o autor, a noção de desenvolvimento está atrelada a um contínuo de evolução, nem sempre linear, que ocorre em diversos campos da existência, como afetivo, cognitivo, social e motor.

Como propósito desta tese, procurou-se compreender os adolescentes participantes e as relações entre irmãos, partindo-se da concepção de que a condição humana não é uma essência apriorística, cabendo ao homem conquistá-la, já que a educação constitui mediação fundamental no processo de tornar-se humano. A partir dessa visão de homem, procurou-se discutir a adolescência como fenômeno histórico que se constitui como significado na cultura e na linguagem presentes nos diferentes segmentos sociais, indo além de uma visão que a concebe como uma fase problemática.

As informações obtidas neste estudo foram analisadas com base na psicologia sócio-histórica, que compreende o sujeito contextualizado em uma dada sociedade e em um determinado período histórico e, para isso, utilizou-se a metodologia denominada núcleo de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006). Durante a elaboração de uma pesquisa desse tipo, a escolha das falas dos sujeitos já se mostra uma atividade interativa entre o pesquisador e os pesquisados, pois o primeiro faz esta seleção levando em consideração não apenas as falas que têm significações sobre o tema abordado, mas também que tais significações são transformadas ao longo das falas dos sujeitos. À vista disso, a interação entre pesquisador e pesquisados, surgida durante a coleta de informações e a organização dos núcleos na análise, significa as concepções do pesquisador sobre o tema.

Pelo conjunto do que foi exposto ao longo das análises deste trabalho, buscou-se defender a seguinte tese central: os sentidos e os significados atribuídos por esses adolescentes à sua relação com seu irmão são marcados por relações afetivas, que são o conflito e a amizade. As relações entre eles mediadas pela violência se “justificaram” pela disputa de poder/amor e atenção dos pais. A amizade também foi uma importante mediação, demonstrando que, na relação entre irmãos, a cooperação, o companheirismo e a amizade são dimensões relacionais relevantes para a construção da subjetividade.



Partindo desse ponto de vista, compreende-se que conflito e amizade entre irmãos são mediações das relações afetivas, pois o mesmo adolescente que diz odiar seu irmão, também demonstra que o ama e tem por ele muito carinho e uma relação de amizade. Neste estudo, as categorias conflito e amizade são trabalhadas dentro do contexto das famílias, pois se entende que, de forma geral, são categorias presentes na esfera social. Pode-se afirmar que as relações afetivas vivenciadas pelos adolescentes pesquisados expressam, de forma geral, as relações entre todos os membros da própria família. Conseqüentemente, as diversas formas que os conflitos e a violência entre irmãos podem tomar não são compreendidas como fenômenos isolados, mas como expressão de todo um conflito e toda uma violência social, estruturada e perpetrada pelas desigualdades sociais e pelas relações intersubjetivas.

No transcorrer do presente estudo, analisaram-se os sentidos e os significados que os adolescentes pesquisados atribuem a si, ao irmão e à família. Quanto ao conceito que eles têm da adolescência, percebeu-se que os sujeitos reproduzem uma concepção naturalizada e banalizada acerca desta etapa, provavelmente fruto da assimilação acrítica via mídia, sociedade e do próprio senso comum. A internalização dessa concepção foi identificada em todos os adolescentes de diferentes modos: naqueles que acreditavam ser adolescentes porque estavam vivendo justamente “conflitos inerentes” a esta fase, enquadrando-se no estereótipo de “adolescente problema” ou da “adolescência normal”, e também naqueles que não se autodenominavam “adolescentes normais” porque não estavam passando por nenhuma “crise típica” da adolescência. Portanto, essa concepção naturalizada e padronizada foi incorporada por todos os adolescentes pesquisados, servindo de base ou referência quando eram questionados sobre as suas próprias adolescências.

Sendo assim, a forma como esses adolescentes significaram o momento por eles vivido revela e reforça a expectativa social, produto da ideologia liberal que prega a naturalização de um fenômeno que é social e histórico. A concepção de adolescência desses sujeitos é atravessada por uma ideia naturalizante, universal e, portanto, a-histórica. Para a psicologia sócio-histórica, a adolescência não é um período apenas natural do desenvolvimento, mas um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Nessa perspectiva, o adolescente está

imerso em uma totalidade concreta que o constitui e é constituída por ele e que, sendo assim, gesta diferentes maneiras de viver este período do desenvolvimento, a depender da relação que o indivíduo estabelece com essa realidade.

Embora os adolescentes participantes tenham assimilado a concepção estigmatizante de adolescência como tempo de irresponsabilidades, observou-se que, para eles, a adolescência é marcada por responsabilidades, cobranças e obrigações, pois estão, exatamente, em um tempo de preparação para o exercício social, vinculado a um momento de crescimento e de novas obrigações. Buscam a liberdade, associando-a à aquisição da maturidade e à conquista da confiança dos pais em relação a eles; portanto, para serem “livres”, precisam aprender a ser responsáveis, pois, deste modo, os pais darão a eles a confiança e o crédito de que necessitam para exercer sua autonomia.

A busca da liberdade ou independência, na maioria das vezes, se revela por intermédio do desejo de trabalhar e/ou estudar para ter melhores oportunidades de vida, garantindo, de acordo com eles, sua autonomia financeira, aspectos já postulados por León (2009), ao discutir a terceira perspectiva analítica para a compreensão da adolescência – *ritos de passagem infanto-adolescente-juvenis*. Tal perspectiva, conforme o autor, corresponde ao reconhecimento social do adolescente por parte de seus pares e dos adultos, em um momento no qual este indivíduo assume seus direitos e responsabilidades como cidadão.

Fica evidente que as condições socioeconômicas dos adolescentes das classes populares os levam à inserção, cada vez mais precoce, no mercado de trabalho. Verifica-se, então, que para esses indivíduos, a adolescência vivida dessa forma é significada como desviante do “padrão normal”, visto que o ideal e esperado, segundo eles, seria viver esta etapa como um período de irresponsabilidades, no qual deveriam predominar atividades de diversão e descompromissos, acentuando, mais uma vez, a força do discurso ideológico. Muitos, inclusive, mencionaram que por intermédio do trabalho fugiriam da visão estereotipada de que os adolescentes são irresponsáveis ou acomodados.

Os participantes parecem ter se apropriado da ideia do “jovem que deu certo”, atribuindo a si mesmos a cobrança de serem vencedores, como se o “sucesso” ou o “fracasso” que tiverem na vida fossem de sua inteira responsabilidade. Se conseguirem estudar e/ou trabalhar, dependerá apenas do esforço pessoal de cada

um, não tendo, portanto, uma visão mais ampla dos aspectos sociais, culturais e financeiros que influenciam, e muito, as oportunidades de melhores escolhas durante suas vidas.

Pode-se afirmar que a inserção precoce no mundo do trabalho perpetua o ciclo de pobreza em vez de minimizá-lo ou superá-lo. Conseqüentemente, muitos adolescentes são “empurrados” para o mercado de trabalho, prejudicando seu processo de escolarização e profissionalização.

Embora os adolescentes queiram liberdade e independência, durante as entrevistas e os grupos focais ficou claro que a adolescência pode ser, ao mesmo tempo, boa e/ou ruim em decorrência das cobranças e imposições feitas pela família quanto a postura, obrigações e responsabilidades. Os adolescentes desejam a autonomia (mundo do adulto), mas querem e ainda necessitam de proteção e cuidados dos pais. Nesse cenário, a adolescência integra esses dois momentos, evidenciando o questionamento que os próprios participantes se fizeram: se eram ainda crianças ou se já haviam se tornado adolescentes, como resultado do processo de assimilação, por parte deles mesmos, do conceito patologizante de que a adolescência é marcada pela “crise de identidade”.

A adolescência também foi significada por esses sujeitos de classes populares como tempo de consumir. O poder do consumismo reforçou nesses indivíduos, que ficam à margem do processo produtivo e do poder de consumo, o sentimento de que são aceitos e fazem parte da sociedade, experimentando o processo de inclusão social via consumismo.

Dentro da lógica capitalista, há certa “democratização do consumo” e dos produtos emblemáticos, como o celular, o tênis da moda, entre outros. Em muitos casos, o consumo dos produtos falsificados (pirata) acaba possibilitando a entrada, como uma espécie de passaporte, para o mundo do consumo, criando a ilusão de inclusão, a qual, porém, reafirma a exclusão. Para Sawaia (1999), o processo de exclusão social se transforma em uma inclusão perversa, pois é pautada por privações e pela ilusão de inclusão. Os adolescentes abordaram essa questão ao enfatizar que desejam ser vistos e incluídos via consumo, adquirindo bens como forma de se autoafirmar na sociedade.

Outro ponto abordado pelos adolescentes diz respeito às transformações biológicas/físicas, as quais são consideradas como um primeiro marcador da sexualidade adolescente. De forma unânime, a definição de adolescência foi relacionada aos aspectos da puberdade, que foram avaliados de forma negativa (como a menarca para as meninas e o surgimento e o crescimento de pelos para ambos) e positiva (novo status social, se comparado à infância). Em adição às transformações corporais, conforme os sujeitos pesquisados, estar na adolescência é também se interessar pelas relações genitais/sexuais, paquerar, aproveitar a vida e ir a festas. Tem-se aqui, de acordo com León (2009), a segunda – *estilos de vida juvenil*, compreendendo as festas e diversão; e a terceira perspectivas para análise da adolescência – *os ritos de passagem infanto-adolescente-juvenis*, aqui se configurando a paquera ou o “ficar”.

Ressalta-se que os sinais da puberdade, próprios da adolescência, são significados pela sociedade e pelo adolescente, que os converte em sentidos, configurando novos nexos e compondo sua subjetividade. Pode-se afirmar que a puberdade, mesmo sendo um dado tomado como biológico, é também histórico, fruto de uma construção cultural, econômica e política. Então, o social não é universal ou igual para todos, mas constitutivo.

As transformações do próprio corpo sentidas e significadas suscitaram nos adolescentes, principalmente nas meninas, uma preocupação com a estética. Comumente, nos relatos durante as entrevistas ou os grupos focais, queixaram-se de sua aparência física, mencionando que estavam gordas ou fora de forma, insatisfeitas com sua autoimagem; alegaram precisar emagrecer na tentativa de se enquadrar nos padrões estéticos de beleza impostos pela sociedade.

Como já foi afirmado na introdução deste trabalho, a adolescência não se constituiu enquanto problema de pesquisa, mas sim a relação entre irmãos adolescentes. No entanto, pela riqueza das falas dos sujeitos, as informações sobre adolescência foram analisadas e aqui discutidas criticamente, tendo-se o cuidado de não “cair nas armadilhas” de uma concepção padronizada de adolescência.

Em relação aos sentidos e significados que os adolescentes pesquisados atribuem ao irmão, duas categorias foram discutidas: o conflito e a amizade. Nas relações de todos os adolescentes, a violência física e verbal se manifestou,

apoiando-se na justificativa de “educar” o irmão. Além disso, a rivalidade entre irmãos foi considerada um importante componente dos conflitos e da violência.

Entre os principais motivos de desentendimentos entre irmãos, pode-se citar a divisão de tarefas domésticas e a disputa entre eles por espaço e poder na família e por amor e atenção dos pais.

As relações de autoridade e poder mediadas pela violência física e verbal foram expressas e justificadas a partir das diferenças de sexo, que se converteram em desigualdades, cabendo ao homem dominar a mulher. Além disso, de acordo com a fala dos adolescentes, os pais legitimam a violência entre os filhos, porquanto eles próprios têm a visão de que a educação passa pela violência e pelos castigos físicos, denotando uma herança cultural muito presente nas famílias, que entendem que educar corretamente uma criança é sinônimo de puni-la fisicamente. Assim, a violência se naturaliza e se justifica por seus fins educativos, em nome da “boa educação”.

Os adolescentes aqui apresentados trouxeram significados pautados por essa ideologia, muitas vezes endossada pelos próprios pais, assim perpetuando o ciclo de violência sob a forma de educação. Em alguns casos, a própria família legitima a violência entre os irmãos ao delegar poderes a um dos filhos, atribuindo-lhe a autoridade de educar o irmão via castigos físicos. Isso faz com que esses familiares acabem compactuando com o fato, posicionando-se a favor ou contra um dos lados.

Conclui-se que as ações de violência física ou verbal entre irmãos foram desencadeadas pelas relações de desigualdade e de assimetria entre eles. Duas subcategorias analíticas estiveram muito presentes nessa discussão: o gênero, que reforça as relações desiguais entre homens e mulheres, e a situação geracional, que leva à hierarquização de poder e submissão, em que o irmão mais novo deve “obedecer” ao mais velho.

A amizade foi a segunda categoria discutida em relação aos sentidos e significados que os adolescentes atribuem ao irmão. De acordo com as falas dos sujeitos, os aspectos relacionados à amizade se manifestaram sob a forma de cooperação, ajuda mútua, aprendizado, cuidados um com o outro, traduzidos sob a forma de expressão amorosa entre eles. Para os adolescentes, o irmão é também um amigo com o qual podem contar em vários momentos, é alguém que os ajuda

em diversas atividades, que conversa e contribui para que o outro cresça e amadureça.

A amizade entre irmãos configura-se em um aspecto importante das relações entre eles, enfatizando-se que entre irmãos não existem apenas conflitos, podendo estas relações ser muito gratificantes e enaltecidas para ambos. Assim, conflito e amizade são mediações das relações afetivas entre irmãos. Identificou-se que o mesmo adolescente que odeia seu irmão também o ama, tem por ele muito carinho e uma relação de amizade. Conflito e amizade fazem parte dessas relações que foram significadas por cada um dos adolescentes sujeitos desta pesquisa.

Em relação aos sentidos e significados que os adolescentes pesquisados atribuem à família, notou-se que há entre os membros da família constantes brigas, embora também haja união, cooperação, corresponsabilidade e amor. Para alguns adolescentes, sua família tem senso de justiça em relação aos filhos, corrigindo-os quando acha necessário. Também se observou pelas falas dos adolescentes que eles mostram reconhecimento pelo que seus pais já fizeram e ainda fazem por eles, considerando a família uma importante referência.

Nas famílias pesquisadas, as mães ocupam lugar de destaque na vida dos filhos e na formação de suas subjetividades. Igualmente, os filhos demonstraram que têm maior proximidade afetiva com elas, diferentemente do relacionamento que mantêm com os pais, que foram mencionados como mais distantes e menos participativos.

A família apresenta um conjunto complexo das relações entre seus membros, com atritos, brigas, violência; contudo, também há carinho, solidariedade e amor. De acordo com Hartmann (1981), a família é dual e contraditória, pois ao mesmo tempo em que nela existe o conflito, há também interdependência e unidade entre seus membros, que buscam preservar este espaço de relativa autonomia e decisão.

As relações afetivas vivenciadas pelos irmãos adolescentes são expressas, de modo geral, nas relações entre todos os membros da própria família. Então, o que acontece na família não está desvinculado do que ocorre na sociedade. As relações de conflito ou de amizade entre os irmãos, como de resto entre todos os membros da família, de certa forma constituem e são constituintes destas mesmas relações presentes em todos os espaços sociais.

A afetividade, como constituidora e constituinte do sujeito, é entendida como processo humano indissociável do agir e do pensar, também sendo a base da práxis crítico-transformadora, que só pode ser entendida como expressão do pensamento e do afeto.

Sintetizando o que foi apreendido do material empírico e das análises, neste trabalho pretendeu-se positivar as famílias de classes populares como lugar legítimo para educação/criação dos filhos, objetivando estudar as relações entre irmãos e os fenômenos da adolescência dentro de famílias de classes populares a partir do cotidiano, das situações de vida destes sujeitos, e não a partir de uma ótica de problematização deles.

Este estudo, portanto, possibilitou apreender os sentidos e os significados que irmãos adolescentes das classes populares atribuem à relação que se estabelece entre eles, analisando-se os aspectos explícitos e implícitos envolvidos nessas relações, colaborando, sobretudo, para ampliar a compreensão acerca das relações entre irmãos adolescentes.

Acredita-se que a pesquisa realizada, bem como o levantamento e a leitura crítica das 21 produções sobre adolescência a partir da psicologia sócio-histórica, não somente reafirmaram os estudos de Vigotski, como também contribuíram para a melhor compreensão sobre o fenômeno da adolescência na contemporaneidade brasileira nesta mesma perspectiva teórica. Nesse momento, uma importante citação de Souza (2006, p. 233), ilustra essa concepção, a partir do entendimento de que “a particularidade revela as dimensões da totalidade do fenômeno a ser estudado”. Estudaram-se aqui adolescentes individuais, concretos e únicos, mas que revelam a universalidade contida em cada um. Também é relevante enfatizar que nesta tese não houve a intenção de esgotar a temática da adolescência como fenômeno social de alta complexidade. Pretendeu-se levantar algumas questões para o debate sobre a adolescência na perspectiva teórica adotada, reforçando que a adolescência não foi o objeto central de investigação, mas a relação entre irmãos.

Um interessante aspecto merece destaque: se as relações no interior da família são, em muitos momentos, pautadas por situações de conflito e violência e se esta violência intrafamiliar é constituinte da violência social e por ela constituída dialeticamente, faz-se necessário repensar novos caminhos e opções para combatê-



la, pois, desta maneira, o mesmo aconteceria em todas as relações sociais e vice-versa.

Espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para melhor refletir acerca das relações entre irmãos no contexto familiar e para ampliar os estudos sobre adolescência na perspectiva da psicologia sócio-histórica. Também se deseja que este trabalho, assim como os 21 que fizeram parte do levantamento de literatura aqui apresentado, possa estimular outros pesquisadores a se interessar por estas temáticas.

Não obstante, estes temas estão longe de ser esgotados, pois há muito a ser pesquisado sobre as relações entre irmãos e sobre a adolescência. Ficam aqui alguns questionamentos suscitados por este trabalho e que podem servir de base para futuros estudos: como seriam as relações desses mesmos irmãos, que durante a adolescência se odeiam e se amam, daqui a alguns anos, quando estiverem adultos e o que mudaria com o passar do tempo. Dessa forma, o que se propõe aqui é exatamente uma pesquisa longitudinal, no intuito de se investigar esses sujeitos ao longo de certo tempo.

Portanto, pesquisas que aprofundem as relações entre irmãos adolescentes e não adolescentes são relevantes no intuito de desvelar os sentidos e os significados que os adolescentes atribuem aos irmãos não adolescentes (adultos ou crianças) e vice-versa. Assim, para futuras pesquisas, sugere-se investigar as relações entre irmãos em geral, em diferentes faixas etárias, pertencentes a diferentes classes sociais, bem como a relação entre irmãos gêmeos (univitelinos ou não), buscando compreender os sentidos e os significados por eles atribuídos a estes relacionamentos, assim como estudar os sentidos e os significados de ser filho único a partir da psicologia sócio-histórica. Também se faz necessário estudar as diferenças significadas nas relações entre irmãos, os chamados meios-irmãos e os coirmãos, nas diversas configurações familiares.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 6, p. 25–36, 1997. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde05\\_6/rbde05\\_6\\_05\\_helena\\_wendel\\_abramo.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde05_6/rbde05_6_05_helena_wendel_abramo.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2010.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 97–125, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a05v38n133.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2010.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 222–245, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2010.
- ALVES, C. P. *Eu nunca vou parar de buscar nada: emancipação frente à colonização e políticas de identidade na adolescência*. 1997. 202 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- ALVES, C. P. *Quem sou eu? O processo de identidade de uma jovem adolescente*. 1990. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.
- ANDRADE, V. N. G. *O lugar do pai nas famílias de camadas populares*. Projeto de pesquisa (Iniciação científica)—Departamento de Psicologia Núcleo da Infância, Adolescência e Família, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008. Trabalho não publicado.
- ARENDT, H. *Da violência*. Tradução Maria Claudia Drummond Trindade. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1985.
- ARPINI, D. M. *Violência e exclusão: adolescência em grupos populares*. Bauru: Edusc, 2003.
- ASSIS, S. G. *Traçando caminhos em uma sociedade violenta: a vida de jovens infratores e de seus irmãos não-infratores*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999.
- BARLETA, C. M. B. *Significados do adoecer para adolescentes em ambulatório de saúde mental*. 2003. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)—Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.
- BARRA, M.; NAIRE; GASPARGAR, T. *Companheiro*. Intérprete: Maria Eugenia. In: VÁRIOS ARTISTAS. *Araguaia*. Trilha Sonora Nacional. [S.l.]: Som Livre, p2010. 1 CD. Faixa 3.
- BERNARDES, L. F. *Violência física intrafamiliar contra crianças: os sentidos atribuídos por três gerações*. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)—Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

BERZIN, J. *O teatro e o adolescente em conflito com a lei: análise do sentido de uma proposta sócio-educativa*. 2003. 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

BOCK, A. M. B. *Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo: EDUC, 1999.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

BOCK, A. M. B.; LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: OZELLA, S. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 203–222.

BRANDÃO, I. R. *Afetividade e participação na metrópole: uma reflexão sobre dirigentes de ONGs da cidade de Fortaleza*. 2008. 219 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102414>>. Acesso em: 20 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS nº 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 out. 1996. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/bioetica/res19696.htm>>. Acesso em: 6 jul. 2010.

BRITTO, N. *Rivalidade fraterna: o ódio e o ciúme entre irmãos*. São Paulo: Ágora, 2002.

CABRAL, S. H. *Adolescentes em liberdade assistida: uma análise psicossocial*. 2003. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2003.

CAETANO, J. Guardião. Intérprete: João Caetano. In: JOÃO CAETANO. *Duetos*. [S.l.]: gravação independente, p2009. 1 CD. Faixa 15.

CAETANO, J.; DAHER, O. Tá na terra. Intérprete: João Caetano. In: JOÃO CAETANO. *Duetos*. [S.l.]: gravação independente, p2009. 1 CD. Faixa 5.

CARDOSO, N. M. B. Psicologia e relações de gênero: a socialização do gênero feminino e suas implicações na violência conjugal em relação às mulheres. In: ZANELLA, A. V.; SIQUEIRA, M. J.; LULHIER, L. A.; MOLON, S. I. (Org.). *Psicologia e práticas sociais*. 19. ed. Porto Alegre: ABRAPSO Sul, 1997. p. 280–292.

CARLINI-COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigação sobre abuso de substâncias. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 285–293, 1996.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

CLÍMACO, A. A. S. *Repensando as concepções de adolescência*. 1990. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 7. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

CRUZ, J. Escola da vida. Intérprete: Maria Eugênia. In: MARIA EUGÊNIA. *Alma leve*. [S.l.]: Lume Produções, p2006. 1 CD. Faixa 9.

CRUZ, J. Quem planta colhe. Intérprete: Juraildes da Cruz. In: JURAILDES DA CRUZ. *Lugar seguro*. [S.l.]: gravação independente, p1998. 1 CD. Faixa 2.

CRUZ, J. Vamborandá. Intérprete: Juraildes da Cruz. In: JURAILDES DA CRUZ. *Cantão pro mundo*. [S.l.]: Tratore, p2005. 1 CD. Faixa 3.

CRUZ NETO, O; MOREIRA, M. R; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., 2002, Ouro Preto. *Anais...* Campinas, SP: Associação Brasileira de Estudos de População, 2002. Disponível em:

<[http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com\\_JUV\\_PO27\\_Neto\\_texto.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2011.

DIAS, C. J. *A interação de pares na construção do jovem protagonista*. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade São Marcos, São Paulo, 2008.

DRANKA, R. A. P. Linguagem como mediação entre a vontade do eu e do outro. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, v. 1, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0102/05.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

FIGUEIRÊDO, E. B. G. *Diálogo entre modo de vida comunitário dos adolescentes em regime de liberdade assistida e a proposta de inserção comunitária do ECA*. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

FONSECA, C. Amor e família: vacas sagradas da nossa época. In: RIBEIRO, I.; RIBEIRO, A, C. T. (Org). *Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995. p. 69–90.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 21–39, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2010.

GALDINI, V. R. *Adolescentes mulheres em situação de pobreza: uma análise da configuração dos sentidos da adolescência*. 2001. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GOLDSMID, R.; FÉRES-CARNEIRO, T. A função fraterna e as vicissitudes de ter e ser um irmão. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 293–308, 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682007000200006&lng=pt&nrm=i&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682007000200006&lng=pt&nrm=i&tlng=pt)>. Acesso em: 27 abr. 2010.

GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 357–363, 2005.

GONÇALVES, H. M. *Os jovens e as representações da escola*. 1998. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

GONÇALVES, H. S. Juventude brasileira: entre a tradição e a modernidade. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 207–219, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a09v17n2.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2010.

GONÇALVES, M. G. M. Concepções de adolescência veiculadas pela mídia televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens. In: OZELLA, S. (Org.) *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41–62.

GONÇALVES, M. G. M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Org.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 86–104.

GOOGLE MAPS. [S.l.], 2010. Disponível em: <[http://maps.google.com.br/maps?f=q&source=s\\_q&hl=pt-BR&geocode=&q=goi%C3%A2nia+distrito+censitario+pedroso&aq=&sll=-16.664418,-49.187078&sspn=0.008017,0.019205&ie=UTF8&z=16](http://maps.google.com.br/maps?f=q&source=s_q&hl=pt-BR&geocode=&q=goi%C3%A2nia+distrito+censitario+pedroso&aq=&sll=-16.664418,-49.187078&sspn=0.008017,0.019205&ie=UTF8&z=16)>. Acesso em: 13 dez. 2010.

GUERRA, V. N. A. *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada*. 3. ed. revis. e ampl. São Paulo: Cortez, 1998.

GUTIERREZ, A. Fim da luta de classes? A teoria das classes em poder político e classes sociais a partir de maio de 1968 e sua peculiaridade em relação à corrente althusseriana. *Mediações*, Londrina, v. 12, n. 2, p. 90–113, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/3320/2720>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

HARTMANN, H. I. The family as the locus of gender, class, and political struggle: the example of housework. *Signs*, Chicago, v. 6, n. 31, p. 366–394, 1981.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.



IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Base de informações por setor censitário – censo demográfico 2000 – resultado por universo*. Rio de Janeiro: 2002. CD/ROM.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2008*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2008/indic\\_sociais2008.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2008/indic_sociais2008.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2010.

KEHL, M. R. *Função fraterna*. Maria Rita Kehl – Artigos e ensaios. [S.l.], 2000. Disponível em: <<http://www.mariaritakehl.psc.br/resultado.php?id=60>>. Acesso em: 5 maio 2011.

LANE, S. T. M. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 10–19.

LAVINAS, L. Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática. *Econômica*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 25–59, 2002. Disponível em: <<http://www.uff.br/revistaeconomica/v4n1/lavinas.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

LEÓN, O. D. Biografías y trayectorias juveniles. *Última Década*, Viña del Mar, n. 17, p. 97–116, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19501704.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

LEÓN, O. D. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: GUIMARÃES, M. T. C.; SOUSA, S. M. G. (Org.). *Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Goiânia: Editora UFG, Cânone Editorial, 2009. p. 47–76.

LIEBESNY, B. *Trabalhar... Para que serve? O lugar do trabalho no projeto de vida de adolescentes de 8ª série do 1º grau*. 1998. 84 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação de Ensino).

MACÊDO, O. J. V. *O sentido da formação para o trabalho e as expectativas em relação ao futuro por parte dos adolescentes aprendizes*. 2006. 181 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MADEIRA, F. R. Apresentação. In: MADEIRA, F. R. (Org.) *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 7–10.

MARTÍN-BARÓ, I. *La psicología de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

MARTINEZ, A. L. M. *Adolescentes no momento de saída do abrigo: um olhar sobre os sentidos construídos*. 2006. 234 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

MARTINS, J. S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Grupos de trabalho...* Rio de Janeiro: ANPED, 2006. GT17-2042. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

MASCAGNA, G. C. *Adolescência: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski*. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MEYRELLES, K. V. *Os sentidos e os significados da escola para o adolescente*. 2004. 228 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MINAYO, M. C.; SOUZA E. R.; CONSTANTINO, P.; SANTOS, N. C. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, M. C.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. p. 71–103.

MOREIRA, M. I. C. Psicologia da adolescência. Contribuições para um estado da arte. *Interações: Estudos e Pesquisa em Psicologia*, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 25-28, 2000.

MOREIRA, M. I. *Gravidez na adolescência: análise das significações construídas ao longo de gerações de mulheres*. 2001. 219 f. Tese (Doutorado em Psicologia)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

MORGAN, D. L. *Focus groups as qualitative research*. London: Sage Publications, 1997.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NASCIMENTO, A. M. T. *Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar*. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)– Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

NOVAES, R. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 263–290.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ORLANDI, R. *Paternidade nas adolescências: investigando os sentidos atribuídos por adolescentes pais à paternidade e às práticas de cuidados dos filhos*. 2006. 152



f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

OTUKA, F. S. *A dimensão subjetiva da escolha moral na adolescência*. 2009. 521 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

OZELLA, S. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: OZELLA, S. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17–40.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: JEFFERY, M. L.; KOLLER, S. H. (Org.). *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 16–24.

PAIVA, V. *Fazendo arte com a camisinha: sexualidades jovens em tempos de Aids*. São Paulo: Summus, 2001.

PARIZOTTO, A. P. A. V. *Sentidos atribuídos por adolescentes da região meio oeste catarinense ao consumo de bebidas alcoólicas*. 2005. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PEREIRA, M. G. S. *O olho do dono engorda o boi: a construção de sentido das relações de trabalho por adolescentes no mercado profissional*. 2001. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

PERES, F.; ROSENBERG, C. P. Desvelando a concepção de adolescência/adolescente presente no discurso da saúde pública. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 53–86, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v7n1/04.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

PERES, V. L. A.; SOUSA, S. M. G. Famílias de camadas populares: um lugar legítimo para a educação/formação dos filhos. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 7, p. 63–74, 2002.

PINHEIRO, F. P. H. A. *Dramatizações e psicologia comunitária: considerações teóricas e práticas a partir do processo de construção de atividades comunitárias*. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)–Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

POSTER, M. *Teoria crítica da família*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PRADO, J. J. *Análise dos dados socioeconômicos de famílias de camadas populares participantes em pesquisa-ação para prevenção da violência física familiar contra crianças*. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2008. Relatório de iniciação científica.

RAINHO, J. M. Pela porta dos fundos. *Educação*, São Paulo, n. 245, 2001. Disponível em:

<[http://www2.uol.com.br/aprendiz/n\\_revistas/revista\\_educacao/setembro01/capa.htm](http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/setembro01/capa.htm)>. Acesso em: 19 dez. 2010.

REIS, J. R. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.) *Psicologia social: o homem em movimento*. 5. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 99–124.

REIS, V. L. *Aspectos psicossociais da gravidez na adolescência: relatos de mães adolescentes*. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2009.

RIZZINI, I. Crianças, adolescentes e suas bases familiares: tendências e preocupações globais. In: SOUSA, S. M. G.; RIZZINI, I. (Coord.) *Desenhos de família: criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Goiânia: Cânone Editorial, 2001.

RODRIGUES, A. P. P. *Fazendo ponto: trajetórias de adolescentes em situação de exploração sexual em Lages-SC*. 2004. 203 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

ROMERO, S. M. A utilização da metodologia dos grupos focais na pesquisa em psicologia. In: SCARPARO, H. (Org.) *Psicologia e pesquisa: perspectivas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 2000. p. 55–78.

ROURE, S. A. G. *Educação e autoridade*. 2006. 146 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

ROURE, S. A. G. Educação e autoridade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Grupos de trabalho...* Rio de Janeiro: ANPED, 2007. GT20-3653. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT20-3653--Int.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

SAFFIOTI, H. I. B. Exploração sexual de crianças. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. (Org.) *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu, 1989. p. 49–95.

SAFFIOTI, H. I. B. Violência de gênero no Brasil contemporâneo. In: SAFFIOTI, H.; MUÑOZ-VARGAS, M. (Org.) *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; Brasília, DF: UNICEF, 1994. p.151–185.

SANTOS, E. N. *Conto ou não conto? Os significados e os sentidos de tornar pública a orientação sexual homossexual para adolescentes masculinos da cidade de São Paulo*. 2004. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa. In: SAWAIA, B. (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 7–13.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 364–372, 2009.

SCOTT, J. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5–22, 1990.

SIQUEIRA, R. M. *Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança*. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SOREL, G. *Reflexões sobre a violência*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SOUZA, E. C. L. de L. e.; ORIONTE, I.; PERES V. L. A.; SOUSA, S. M. G. *Educar/criar sem violência: prevenção da violência física familiar contra crianças*. Goiânia, 2010. Trabalho não publicado.

SOUZA, M. P. R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Org.) *Políticas públicas em educação e psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 229–243.

SPOSITO, M. Algumas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.) *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87–128.

STENGEL, M.; MOREIRA, M. I. C. *Narrativas infante-juvenis sobre o trabalho doméstico*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

TAKEITI, B. A. *O adolescente e a violência: uma análise da configuração de sentidos dos adolescentes sobre o fenômeno da violência*. 2003. 211 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

TEIXEIRA, L. C. Sentido subjetivo da exploração sexual para uma adolescente prostituída. In: OZELLA, S. (Org.) *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 105–136.

UN-HABITAT. *Estado das cidades do mundo 2010/2011: unindo o urbano dividido*. Resumo e principais constatações. Brasília, DF: UN-Habitat, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, 2010. Disponível em: <[http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/100408\\_cidadesdomundo\\_portugues.pdf](http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/100408_cidadesdomundo_portugues.pdf)>. Acesso em: 5 ago. 2010.

VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Netto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III. Problemas del desarrollo*. Tradução Lydia Kuper. Madrid: Visor Distribuciones, v. 3, 1995.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV. Psicología infantil*. Tradução Lydia Kuper. Madrid: Visor Distribuciones, v. 4, 1996a.

VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Declaração de aprovação do Comitê de Ética da Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás para a presente pesquisa**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO – CAAE 0007.0.168.000-08  
(Parecer complementar)

**IDENTIFICAÇÃO**

Título do Projeto: RELAÇÕES ENTRE IRMÃOS ADOLESCENTES: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

– autora: Raquel Macaipe de Carvalho.

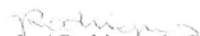
Instituição aonde será realizado: Escola de Circo do Instituto Dom Fernando, Sociedade Goiana de Cultura.

Data de apresentação ao CEP: 19/02/2008.

**Parecer do CEP:**

Após a análise das respostas às pendências apresentadas no parecer anterior este comitê verificou que o TCLE foi modificado de forma satisfatória. Assim se posiciona pela APROVAÇÃO do projeto.

Goiânia, 16 de abril de 2008.

  
Prof. Dr. José Rodrigues do Carmo  
Coordenador do CEP-SGC/UCG

**APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC-Goiás)  
 VICE-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
 DOUTORADO EM PSICOLOGIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**I DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA E RESPONSÁVEL  
 LEGAL**

Endereço ..... nº .....

Quadra ..... Lote ..... Bairro .....

Cidade ..... Estado .....

CEP ..... Telefone: .....

2 Responsável legal .....

Natureza (grau de parentesco) .....

Documento de identidade nº ..... Sexo ( ) M ( ) F

Data de nascimento ...../...../.....

Endereço ..... nº .....

Quadra ..... Lote ..... Bairro .....

Cidade ..... Estado .....

CEP ..... Telefone: .....



## II DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1 Título da pesquisa: Relações entre irmãos adolescentes: sentidos e significados

2 Pesquisadora responsável: Raquel Maracaípe de Carvalho

Inscrição no Conselho Regional de Psicologia: CRP: 09/002274

Telefone para contato: (62) 9977-5272

3 Avaliação do risco da pesquisa (probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo):

( ) Sem risco      ( **X** ) risco mínimo      ( ) risco médio  
( ) risco baixo      ( ) risco alto

4 Duração da pesquisa: 48 meses.

5 A participação dos sujeitos na pesquisa será de, no máximo, quatro encontros.

## III EXPLICAÇÕES DA PESQUISADORA AO PARTICIPANTE E SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa do curso de pós-graduação em psicologia social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), em nível de doutorado, durante a qual se pretende analisar as relações entre irmãos adolescentes. A pesquisa tem como objetivo, compreender os sentidos e os significados atribuídos pelos adolescentes à sua relação com os irmãos adolescentes. Todas as suas respostas serão confidenciais e não poderão ser utilizadas contra ou a seu favor.

A metodologia usada nesta pesquisa observará atentamente as orientações quanto aos aspectos éticos em pesquisa com adolescentes, como o termo de consentimento livre e esclarecido e o consentimento da participação da pessoa como sujeito, de acordo com a Resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde. Esta pesquisa contará com entrevistas e grupo focal, os quais dependerão de suas

respostas. Por isso, contamos com a sua colaboração e com a veracidade de suas respostas. É importante ressaltar que todas as entrevistas serão gravadas.

O período de sua participação na pesquisa será de, no máximo, quatro encontros previamente marcados e informados. Ressalta-se que você terá a garantia de sigilo, seu nome não será vinculado às informações prestadas e terá o direito de retirar seu consentimento a qualquer tempo, assim interrompendo sua participação, caso não queira mais participar da pesquisa.

Sua participação não lhe trará nenhum risco em termos jurídicos ou médicos. Entretanto, existe a previsão de riscos mínimos como, por exemplo, pequeno constrangimento em relação a determinadas perguntas. Caso se sinta desconfortável durante a sua participação, você pode interrompê-la sem quaisquer prejuízos.

Sua participação neste estudo é de muita utilidade, pois possibilita conhecer um pouco mais sobre os sentidos e os significados das relações entre irmãos adolescentes.

Após ser esclarecido(a) sobre a pesquisa, estando ciente dos objetivos desta, se você concordar com a participação de seu(ua) filho(a) neste estudo, é necessário que você e seu(ua) filho(a) assinem este consentimento, que está em duas vias, declarando estar informado(a) sobre o projeto de pesquisa acima descrito. Uma das vias é sua e a outra, do pesquisador responsável. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Goiás pelo telefone 3946-1071 e/ou a pesquisadora responsável por este projeto, Raquel Maracaípe de Carvalho, pelo telefone 9977-5272.

## CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido(a) pela pesquisadora e de ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar da presente pesquisa.

Goiânia,     /     /

---

Assinatura do sujeito da pesquisa

---

Assinatura do(a) responsável pelo sujeito da pesquisa

---

Assinatura da pesquisadora responsável pela pesquisa

## **APÊNDICE C – Roteiro de entrevista individual**

### **A) Dimensão – Família**

1 Fale para mim sobre a sua família. Quem são?

2 O que é mais importante na sua família?

3 Como é a sua relação com cada pessoa da sua família? OU Fale como é o seu relacionamento com cada pessoa da sua família.

4 Como você se situa na sua família? OU Qual é o seu lugar dentro da família? OU me fale como você se vê dentro desta família.

### **B) Dimensão – Adolescência**

#### **a) Adolescência social**

1 O que você entende por adolescência?

2 O que é ser um adolescente? OU Fale para mim o que significa ser um adolescente.

#### **b) A própria adolescência**

1 Agora me fale como é a sua adolescência? OU Como você se define como um adolescente?

2 O que foi ou é mais marcante/importante na sua adolescência?

3 O que você mais gosta a respeito de ser um adolescente? OU O que é mais gostoso/melhor em ser um adolescente? OU Qual é a melhor parte de ser um adolescente?

4 O que você menos gosta a respeito de ser um adolescente? OU Qual é a parte mais chata de ser um adolescente? OU Qual é a pior parte de ser um adolescente?

c) A adolescência do irmão

1 Você já me falou de sua adolescência. Fale um pouco da adolescência de seu irmão.

2 Como é ter um irmão também adolescente?

3 Como é conviver/morar com um irmão adolescente?

4 O que você gosta e o que você não gosta na adolescência de seu irmão?

5 Quais são os aspectos positivos e negativos de se ter um irmão também adolescente?

### **C) Dimensão – Afetiva**

1 Fale para mim como você se sente sendo um adolescente.

2 Me conte como você se sente se relacionando com seu irmão.

### **D) Dimensão – Relação com o irmão adolescente**

1 Me conte como é seu irmão. Quais são suas características? Como você o define?

2 Se você pudesse definir seu irmão em uma palavra, que palavra seria? Por quê?

3 Como é a sua relação com seu irmão?

4 O que é bom na relação/convívio com seu irmão? OU O que você mais gosta na relação/convívio com seu irmão? Fale o que não é bom na relação/convívio com seu irmão. OU O que você menos gosta na relação/convívio com seu irmão?

### **Situações para o sujeito se posicionar perante o irmão**

“Vou ler algumas frases/situações imaginárias e você vai me responder o que primeiro vier à sua cabeça.”

1 Você está em um determinado lugar conversando com alguns amigos e seu irmão chega. O que você faz? OU Qual a sua atitude/ação?

2 Você está a fim de um(a) menino(a) e descobre que seu irmão(a) também está a fim da mesma pessoa. O que você faz? OU Qual seria a sua reação?

3 Você e seu irmão estudam no mesmo colégio, na mesma sala. Você tira nota baixa e ele não. Qual a sua atitude? O que você sentiria?

4 Ou ocorre o contrário: você é o melhor aluno da sala, só tira dez em matemática, por exemplo, e seu irmão tem muita dificuldade em matemática. O que você faz?

5 Seu irmão é elogiado pela professora, pelos parentes/família e você ouve as pessoas fazendo elogios a ele. O que você sente? Qual seria a sua reação?

6 Seus pais prometem um presente para você e para seu irmão se vocês passarem de ano. Vocês dois passam, mas apenas seu irmão ganha o presente, porque ele tirou a maior nota na prova final. Qual a sua atitude?

7 Quando você briga ou discute com seu irmão por qualquer motivo, você percebe que seu pai ou sua mãe sempre dá razão para seu irmão, mesmo você acreditando que o “culpado” da briga era ele. Qual a sua reação?

8 O seu irmão fez alguma coisa “errada” e conta para você, mas pede segredo. O que você faz?

9 O seu irmão fez uma coisa “errada”, não conta para você, mas você o viu fazendo. O que você faz?

10 O seu irmão é uma pessoa extrovertida, comunicativa, tem muitos amigos, faz “sucesso” com as meninas e você se percebe bem diferente dele nestes aspectos. Como você se sente? O que você faz?

Agora desenhe você e seu irmão. Eu gostaria que você expressasse, na forma de um desenho, a sua relação com o seu irmão (folhas de papel A4 e canetinhas/lápis coloridos, lápis pretos).

## **APÊNDICE D – Texto base para o grupo focal**

Maurício, um adolescente de 14 anos, participante de uma pesquisa sobre adolescência, ao ser perguntado sobre o que é ser adolescente, respondeu: “Ser adolescente é bom, porque os outros não ficam tratando a gente como criança; mas também é ruim, porque as pessoas já ficam exigindo muita coisa da gente; querem tudo bonitinho, porque nós já deixamos de ser criancinhas e ficam pensando que já somos adultos. [...] Ser adolescente é uma passagem de criança para adulto e as coisas ficam muito confusas. É por isso que, às vezes, é bom e, às vezes, é ruim. Ora somos crianças, ora somos adultos. Uma coisa incerta.”

### **Questões sobre o tema para discussão**

Maurício afirmou o que ele pensa sobre ser um adolescente.

Outra questão importante é a nossa relação com nossos irmãos. Sabemos que no convívio entre irmãos nem tudo são flores, pois há muitas dificuldades, mas também há realizações e alegrias. Estamos proporcionando a vocês uma oportunidade de refletir e falar um pouco sobre a sua relação com seu irmão também adolescente. Dessa forma, proponho as seguintes reflexões:

- 1 Identifique os principais motivos de seus desentendimentos com seu irmão.
- 2 Quando vocês brigam entre si, existe algum tipo de agressão física ou verbal?
- 3 Você acha que pode-se tirar algo de bom ou positivo dessas brigas?
- 4 O que você pôde aprender, até o momento, com o convívio com seu irmão? Você acredita que já aprendeu algo com ele?
- 5 Você pode dizer que seu irmão ajuda você a crescer/amadurecer de alguma forma?
- 6 Pense nas oportunidades que você encontra na convivência com seu irmão.
- 7 Como é sua relação com seus pais?
- 8 Como seria sua vida se você não tivesse irmão? Se você fosse filho único?
- 9 Como você imagina que seria a sua relação com seus pais se você fosse filho único?



## **Apreciação dos desenhos**

Cada um de vocês, assim como seu irmão, fez um desenho tentando expressar a relação que tem com seu irmão. Gostaria que cada um falasse um pouquinho do desenho que seu irmão fez da relação de vocês. Esse desenho expressa, simboliza, representa como seu irmão vê a relação de vocês.

1 O que você sente/acha sobre o que está vendo?

2 Como você vê/assimila/percebe essa relação entre irmãos adolescentes expressa por meio de um desenho?

3 O que parece? O que sente? O que achou? Qual é a interpretação que cada um faz sobre o desenho que o irmão fez da relação de vocês?

**ANEXOS**

## ANEXO A – Declaração de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a pesquisa-ação



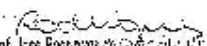
PROFESSORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
Av. Universitária, 1.059 - Sala 216/216B  
Cidade: Fátima - CEP: 74605-910  
Goiânia - Goiás - Brasil  
Fone: (62) 3227-1001 - Fax: (62) 3227-1011  
www.puc-goias.br

### COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

#### DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que o Projeto: **EDUCAR/CRIAR SEM VIOLÊNCIA: PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA FÍSICA FAMILIAR CONTRA CRIANÇAS**, coordenado pela Profa. **ELIZABETH CRISTINA LANDI DE LIMA E SOUZA** foi cadastrado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Goiás (CEP/UCG) sob o número **CAAE -0132.0.168.000-08** na data de **27/11/2006**.

Situação atual do projeto em questão, conforme regimento do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Goiás: **Aprovado e arquivado no CEP/UCG.**

  
Prof. José Fernandes de Castro  
Coordenador do Comitê de Ética  
CEP/UCG

## ANEXO B – Formulário de inscrição na Escola de Circo

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC-Goiás)

INSTITUTO DOM FERNANDO (IDF)

### FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

#### 1 Identificação da ficha/atividade

##### 1.1 Programa

(1) Escola de Circo                      (2) Aldeia Juvenil                      PROGR | \_ |

1.2 Entrevistador(a):                      ENTREV | \_ |

1.3 Data do preenchimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_                      DATAPR | \_ | \_ | \_ |

1.4 Ficha número: \_\_\_\_\_                      NUM | \_ | \_ |

Se o programa for Escola de Circo:

1.5 Turma:                      TURMA | \_ |

(1) Astley    (2) Folclocirco    (3) Os equilibristas

(4) Os palhaços da pracinha    (5) Garridos    (6) Novatos

1.6 Dias: \_\_\_\_\_                      DIAS | \_ |

(1) Terça e Quinta                      (2) Quarta e Sexta                      (3) Sábado

Se o programa for Aldeia Juvenil:

1.7 Atividades que a criança/adolescente frequenta:

(1) Telecentro                      (2) Sala de Leitura    (3) Terapia Familiar                      ATIV | \_ |

- (4) Psicodiagnóstico      (5) Recreação      (6) Outros: \_\_\_\_\_  
 (7) Duas atividades      (8) Três atividades      (9) Mais de três atividades

## 2 Identificação do entrevistado(a)

2.1 Nome: \_\_\_\_\_

2.2 Sexo \_\_\_\_\_ SEX | \_ |

- (1) Feminino      (2) Masculino

2.3 Data de nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ DATANE | \_ | \_ | \_ |

2.4 Carteira de identidade \_\_\_\_\_

IDENT | \_ | \_ | \_ | | \_ | \_ | \_ | | \_ | \_ |

2.5 CPF \_\_\_\_\_ CPF | \_ | \_ | \_ | | \_ | \_ | \_ | | \_ | \_ | \_ | | \_ | \_ |

2.6 \_\_\_\_\_ Grau

de parentesco em relação à criança/adolescente: PARENT | \_ | \_ | \_ |

- (1) Pai biológico      (2) Mãe biológica      (3) Avó      (4) Avô  
 (5) Tio      (6) Tia      (7) Pai adotivo      (8) Mãe adotiva  
 (9) Padrasto      (10) Madrasta      (11) Outro(s) Qual? \_\_\_\_\_

## 3 Identificação da criança/adolescente

3.1 Nome: \_\_\_\_\_

3.2 Sexo: \_\_\_\_\_ SEXCRI | \_ |

- (1) Feminino      (2) Masculino

3.3 Data de nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ DATA CR | \_ | \_ | \_ |

3.4 Idade: \_\_\_\_\_ IDADEC | \_ | \_ |

3.5 UF de nascimento: \_\_\_\_\_ NASCRI | \_ | \_ |

3.6 Cidade de nascimento: \_\_\_\_\_ CIDCRI | \_ | \_ |

3.7 Nome do pai: \_\_\_\_\_

3.8 Nome da mãe: \_\_\_\_\_

3.9 Endereço: \_\_\_\_\_

3.10 Telefone(s) para contato: \_\_\_\_\_

#### 4 Informações socioeconômicas

4.1 Há quanto tempo a família reside no bairro TEMPBA | \_ |

- (1) Menos de 1 ano                      (2) Mais de 1 ano até 2 anos  
 (3) Mais de 2 anos até 3 anos    (4) Mais de 3 anos até 4 anos  
 (5) Mais de 4 anos até 5 anos    (6) acima de 5 anos

4.2 Qual o tipo de domicílio TIPDOM | \_ |

- (1) Casa      (2) Barracão      (3) Quarto ou cômodo  
 (4) Outro(s) Qual? \_\_\_\_\_

4.3 Quantos domicílios existem no lote DOMLOT | \_ |

- (1) Um      (2) Dois      (3) Três      (4) Mais de três \_\_\_\_\_

4.4 Quantas famílias moram neste domicílio FAMDOM | \_ |

- (1) Uma      (2) Duas      (3) Três      (4) Mais de três

4.5 O domicílio onde a família mora é: DOMMOR | \_ |

- (1) Próprio                      (2) Alugado                      (3) Emprestado  
 (4) Posse/Ocupação      (5) Financiado  
 (6) Outro(s) Qual? \_\_\_\_\_

4.6 Quem contribui com a renda familiar?

Posição na família	Origem da renda (tipo de vínculo)





5.6 Faça um desenho representando os membros consanguíneos/adotivos desta estrutura familiar (genetograma), considerando as pessoas que estão convivendo cotidianamente neste domicílio.

5.7 Como é essa criança/adolescente na família?

---

---

---

## 6 Informações escolares

6.1 Que série está cursando?

SERIE | \_ |

(1) 1ª série      (2) 2ª série      (3) 3ª série      (4) 4ª série

(5) 5ª série      (6) 6ª série      (7) 7ª série      (8) 8ª série

(9) 1ª ensino médio    (10) 2ª ensino médio    (11) 3ª ensino médio

(12) 9º ano    (13) Não está estudando    (14) EAJA    (15) Educação infantil

(16) Ciclo I- Etapa (1); (2); (3)    (17) Ciclo II- Etapa (1); (2); (3)

(18) Ciclo III- Etapa (1); (2); (3)    (19) Acelera    (20) Superior

(21) Profissionalizante

6.2 Turno:

TURNO | \_ |

(1) matutino            (2) vespertino            (3) noturno

6.3 Nome da escola: \_\_\_\_\_

6.4 A criança/adolescente já repetiu alguma série?

REPSE | \_ | \_ |

(1) Sim, a 1ª série    (2) Sim, a 2ª série    (3) Sim, a 3ª série    (4) Sim, a 4ª série

(5) Sim, a 5ª série    (6) Sim, a 6ª série    (7) Sim, a 7ª série    (8) Sim, a 8ª série

(9) Sim, o 1º ano do Ensino Médio    (10) Sim, o 2º ano do Ensino Médio

(11) Sim, o 3º ano do Ensino Médio    (12) Não    (13) Sim, mais de uma série

6.5 Como considera o desempenho escolar da criança/adolescente? DESESC | \_ |

(1) Fraco    (2) Regular    (3) Bom    (4) Ótimo

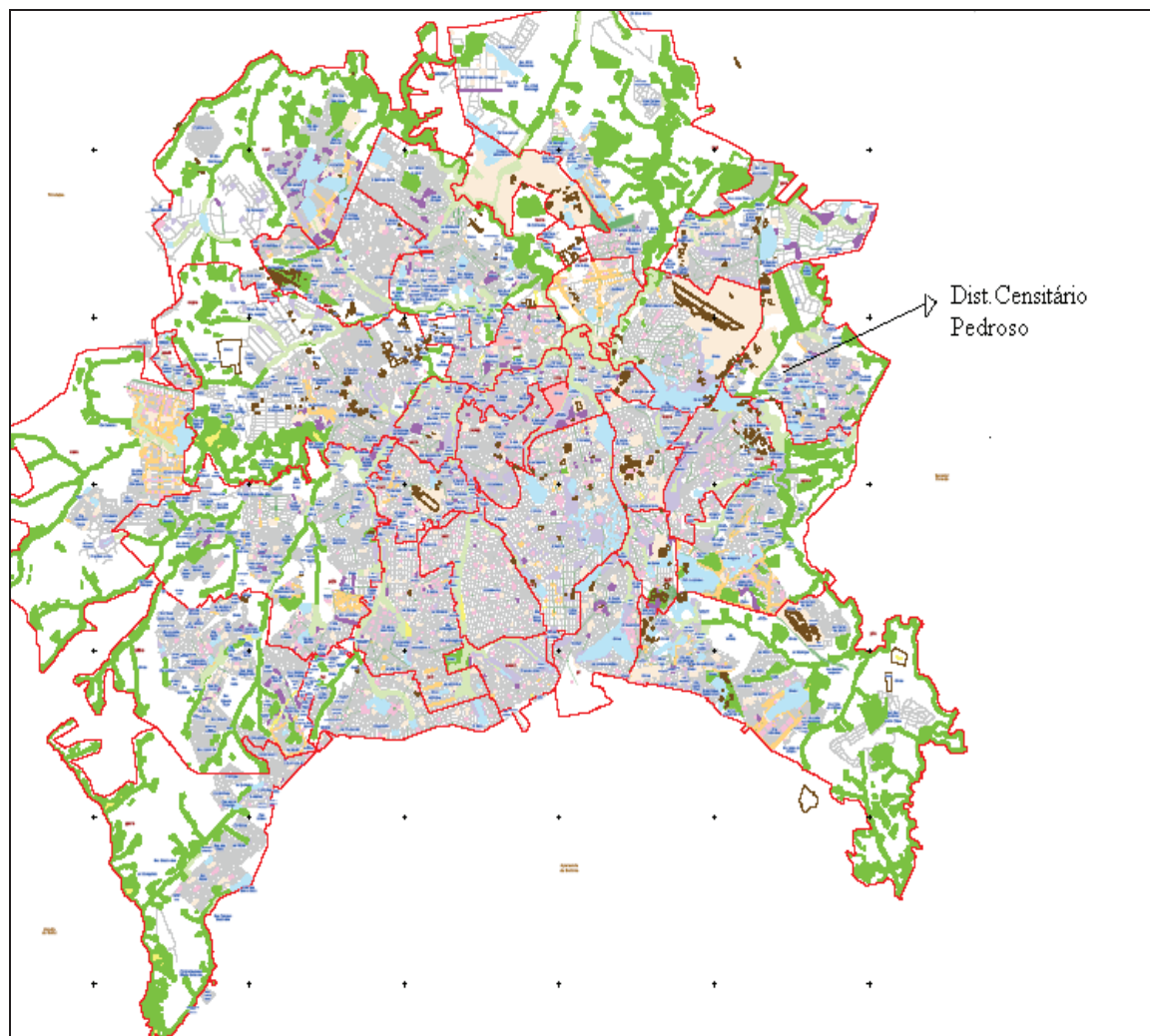
6.6 Como é essa criança/adolescente na escola?

.....

.....

.....

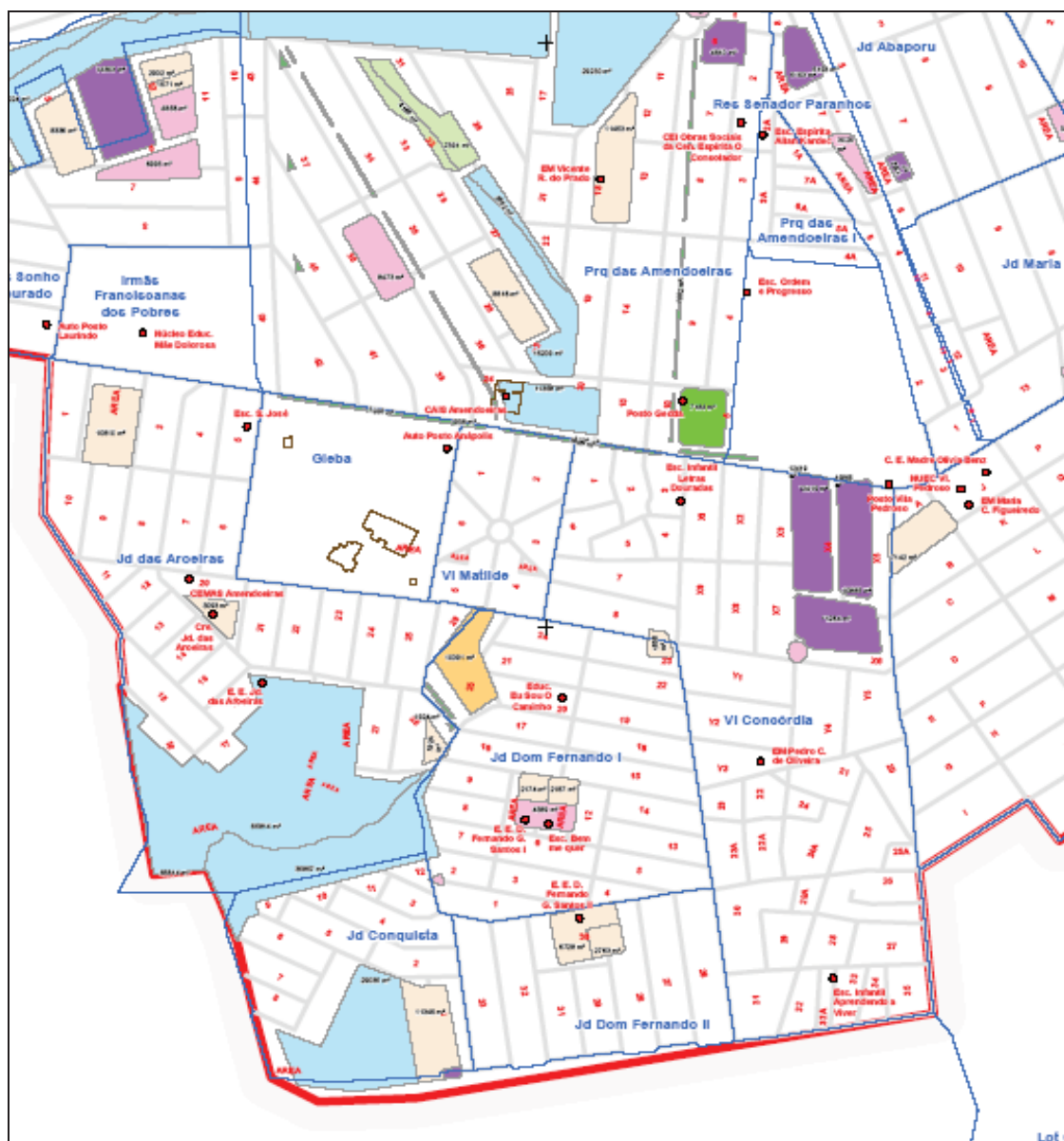
## ANEXO C – Mapa da região leste de Goiânia (GO)



**Mapa 1.** Região leste do município de Goiânia (GO).

**Fonte:** Modificado de Google Maps (2010).

## ANEXO D – Mapa do Distrito Censitário Pedroso, Goiânia (GO)



**Mapa 2.** Distrito Censitário Pedroso, no município de Goiânia (GO), que inclui os bairros: Chácara São Silvestre, Colônia Santa Marta, Jardim Conquista, Jardim das Aroeiras, Jardim Dom Fernando I, Jardim Dom Fernando II, Loteamento Grande Retiro, Residencial Hawái, Residencial Mar Del Prata, Vila Condiórdia, Vila Matilde e Vila Pedroso.

**Fonte:** Modificado de Google Maps (2010).