



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
MESTRADO EM PSICOLOGIA



MARISA CUNHA MARQUES

DA ADOLESCÊNCIA À VIDA ADULTA:



UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.

SALVADOR

2006

MARISA CUNHA MARQUES

**DA ADOLESCÊNCIA À VIDA ADULTA:
UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas, Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Social e Trabalho

Linha de pesquisa: Cognição e Representações Sociais

Orientador: Prof. Dr. Antônio Marcos Chaves

SALVADOR

2006

FICHA CATALOGRÁFICA

M357 Marques, Marisa Cunha
Da adolescência à vida adulta: um estudo de representações sociais / Marisa
Cunha Marques – Salvador, 2006.
213 f.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Marcos Chaves.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade
de Filosofia e Ciências Humanas, 2006.

1. Psicologia do adolescente. 2. Psicologia social. 3. Adultos. 4. Trabalho.
5. Adolescência – Psicologia. I. Chaves, Antônio Marcos. II. Universidade
Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDD – 155.5

FOLHA DE APROVAÇÃO

**DA ADOLESCÊNCIA À VIDA ADULTA:
UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

MARISA CUNHA MARQUES

BANCA EXAMINADORA

PROF. DRA. MARIA DE LOURDES ORNELAS

PROF. DRA. SÔNIA ROCHA SAMPAIO

PROF. DR. ANTÔNIO MARCOS CHAVES
ORIENTADOR

DISSERTAÇÃO DEFENDIDA EM 30/10/2006

Para Antônio Marcos Chaves, orientador que orienta sem dor. A ele poderia dirigir muitos elogios. Ao invés disso, prefiro contar uma cena que se passou entre nós, logo no início dos trabalhos.

Ainda em dúvida se faria entrevistas individuais ou em grupo, mesmo após ter escrito um artigo sobre isso, quis saber o que ele pensava. Para minha surpresa, ele me disse que não tinha experiência com grupos focais, mas que se eu quisesse fazer, estudaria comigo. Não sei se ele sabe, mas essa resposta me emocionou. E penso que esta cena fala mais dele, que qualquer elogio.

AGRADECIMENTOS

Às instituições que gentilmente me autorizaram a realizar a pesquisa em suas dependências;

Aos adolescentes que foram voluntários nessa pesquisa, pela coragem em (re)mexer em temas nem sempre fáceis;

Aos colegas de turma, excelentes parceiros de viagem, especialmente Ana Flávia, Lusirose e Sílvia, companheiras de cabine;

Aos professores desse Programa pelo empenho em sustentá-lo, apesar das adversidades;

À minha família e amigos, pela fé e estímulo;

À minha mãe, que pacientemente realizou todas as transcrições das entrevistas;

Ao meu marido, companheiro de todas as horas; mesmo dormindo, me ajudou a descobrir dois dos textos mais importantes presentes na dissertação;

Aos meus filhos, por suportarem minha presença-ausência. Lembro de uma cena quando Diogo, ao me ver estudando, depois de ter sido aprovada na seleção do mestrado, me perguntou: mãe, você não já passou, por que está estudando? Expliquei-lhe que a prova era para fazer um curso que durava dois anos e que eu já estava pensando em fazer outro depois que durava quatro. E ele indignado: Ah! Mãe, dois anos sem você a gente agüenta, mas quatro a gente não agüenta não. Meu pai já sabe disso? E de Bruno, que silenciosamente me surpreendia, quando estava no computador, carregando minha bateria com abraços-surpresa!

À Lúcia Andrade, pela escuta cuidadosa dos meus impasses, na minha própria passagem em direção à vida adulta.

À Delma Barros, pela inestimável ajuda com o programa de computador EVOG, e pela paciência com minhas ignorâncias informáticas;

À Ivana Marins, secretária do mestrado, nossa co-orientadora;

À Guy Agulha, pela incondicional disponibilidade em fazer as traduções, sempre em cima da hora;

À Antônio Marcos Chaves, pela confiança, carinho e humor;

Aos meus pacientes, por gerarem esse trabalho.

Deveria existir, pensei,
um ritual para que a gente nascesse pela segunda vez,
- remendada, cerzida, e aprovada para a jornada.

Sílvia Plath, 1991

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2 O ESTUDO DA ADOLESCÊNCIA	22
2.1 OS PRECURSORES	23
2.2 PESQUISADORES ATUAIS	27
3 A PASSAGEM PARA A VIDA ADULTA: VÁRIAS JANELAS PARA A MESMA PAISAGEM	40
3.1 O OLHAR DA HISTÓRIA	43
3.2 O OLHAR DA ANTROPOLOGIA	79
3.3 O OLHAR DA SOCIOLOGIA	83
3.4 O OLHAR DA DEMOGRAFIA	92
3.5 O OLHAR DA PSICOLOGIA	94
3.6 O OLHAR DA FILOSOFIA	96
3.7 O OLHAR DA PSICANÁLISE	101
3.8 RITUAIS DE PASSAGEM	113
4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA INTERFACE POSSÍVEL ENTRE O INDIVIDUAL E O SOCIAL	116
5 MÉTODO	127
5.1 COLETA DE DADOS	130
5.1.1 Locais de realização da pesquisa	131
5.1.1.1 Escola privada	131
5.1.1.2 Escola pública	131
5.1.2 Participantes	132
5.2 INSTRUMENTOS	133
5.2.1 Entrevista	133
5.2.2 Teste de evocação	133
5.3 ANÁLISE DE DADOS	135
5.3.1 Análise de conteúdo	136
5.3.1.1 Categorização	138
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	141
6.1 DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS	142
6.1.1 Idade dos participantes	142
6.1.2 Bairro dos participantes	143
6.1.3 Gênero	144
6.2 A ENTREVISTA	145
6.2.1 O adolescente	145

6.2.2 O adulto	151
6.2.3 O final da adolescência	158
6.2.4 Os rituais de passagem contemporâneo	163
6.3 O TESTE DE EVOCAÇÃO	171
6.3.1 O adolescente	171
6.3.2 O adulto	175
6.3.3 O final da adolescência	177
6.3.4 Os rituais de passagem contemporâneos	179
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
8 REFERÊNCIAS	191
9 ANEXOS	201

LISTA DE TABELAS

- | | | |
|----------|--|------------|
| 1 | Distribuição das idades dos participantes por freqüência e percentual, de acordo com a dependência administrativa da escola que freqüentam | 143 |
| 2 | Distribuição dos bairros onde residem os participantes por freqüência e percentual, de acordo com a dependência administrativa da escola que freqüentam | 144 |
| 3 | Estrutura da representação social da adolescência a partir do termo indutor <i>adolescente</i> no grupo de estudantes da escola privada, pela freqüência e pela ordem média de evocação (OME) | 172 |
| 4 | Estrutura da representação social da adolescência a partir do termo indutor <i>adolescente</i> no grupo de estudantes da escola pública, pela freqüência e pela ordem média de evocação (OME) | 173 |
| 5 | Estrutura da representação social da adolescência a partir do termo indutor <i>adulto</i> no grupo de estudantes da escola privada, pela freqüência e pela ordem média de evocação (OME) | 175 |
| 6 | Estrutura da representação social da adolescência a partir do termo indutor <i>adulto</i> no grupo de estudantes da escola pública, pela freqüência e pela ordem média de evocação (OME) | 176 |
| 7 | Estrutura da representação social de <i>final da adolescência</i> a partir do mesmo termo indutor no grupo de estudantes de escola privada, pela freqüência e pela ordem média de evocação (OME) | 177 |
| 8 | Estrutura da representação social de <i>final da adolescência</i> a partir do mesmo termo indutor no grupo de estudantes de escola pública, pela freqüência e pela ordem média de evocação (OME) | 178 |

RESUMO

Marques, M. *Da adolescência à vida adulta: um estudo em representações sociais*. Salvador, 2006. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Psicologia. Universidade Federal da Bahia.

Os períodos referidos por diversos autores para definir a fase de desenvolvimento chamada de adolescência raramente coincidem. Embora variem com relação à faixa etária, são unânimes quando descrevem o que determina o início da adolescência: os fenômenos pubertários. No entanto, quando se busca definir o final da adolescência o mesmo não acontece, pois embora os fenômenos pubertários tenham um fim, eles por si só não são suficientes para estabelecer o final da adolescência. Embora inicie com a puberdade não se restringe a ela. Mas como acaba, o que determina seu fim? Durante muito tempo, os sistemas sociais foram transmitidos de maneira constante, muitas vezes rígida, entre as gerações. Com o desenvolvimento industrial e a conseqüente aceleração na transmissão de informações, a tarefa do adolescente tornou-se ainda mais complexa. Se por um lado ganhou espaço ao perder a rigidez de outrora, por outro perdeu certos códigos pré-estabelecidos, referências culturais que lhe davam sentido ao marcar as etapas de passagem. Desse modo, o adolescente conta cada vez menos com o apoio das comunidades social e familiar, essas também modificadas pelas novas constituições da modernidade, dificultando ainda mais o trabalho do adolescente, na medida em que ele deve ajustar-se não apenas a seus próprios problemas, mas também aos da sociedade. Assim, numa sociedade onde a descontinuidade no condicionamento cultural é privilegiada, fazem-se necessários rituais ou algum tipo de reconhecimento público desse atravessamento. Desse modo, este estudo teve como objetivo descrever e analisar a representação social que adolescentes atuais tem da adolescência, do adulto, da finalização da adolescência e se esta inclui rituais de passagem ou substitutos que sirvam de marcadores desse atravessamento. A pesquisa, de abordagem qualitativa e quantitativa, foi realizada numa amostra de 30 adolescentes entre 18 e 24 anos, de ambos os sexos, estudantes de instituições de ensino públicas e privadas. Foram utilizados dois métodos de coleta de dados, entrevistas semi-estruturadas e teste de evocação. Os dados foram coletados diretamente pela pesquisadora, respeitando-se os princípios éticos exigidos. As entrevistas giraram em torno da definição do adolescente, do adulto, do fim da adolescência e da identificação de possíveis rituais de passagem contemporâneos. Essas também foram as palavras indutoras no teste de evocação. As informações obtidas nas entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo, objetivando a identificação dos elementos constitutivos do núcleo central e dos elementos periféricos. Enquanto as representações sociais do adolescente apontaram de forma consistente para a literatura, as do adulto divergiram desta. O fim da adolescência está maciçamente identificado ao ritual de passagem contemporâneo – o trabalho. Os dados obtidos através do teste de evocação foram analisados utilizando-se o

software EVOC e, com exceção do item relativo a ritual de passagem, confirmaram as representações sociais obtidas nas entrevistas.

Palavras-chave: adolescência; adulto; representação social; ritual de passagem; trabalho.

ABSTRACT

Marques, M. From adolescence to adult life: a study in social representation. Salvador, 2006. Master's Degree. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Psicologia. Universidade Federal da Bahia.

The phases referred by many authors to define the period of development named *adolescence* seldom coincide. Although they don't have the same opinion according to the age stages, they became unanimous when they identify the initial mark of *adolescence: puberty phenomenon*. However, when we try to determine the end of adolescence we do not have the same consensus, because, although the puberty phenomenon comes to an end, it is not, by itself, sufficient to establish the end of that period. Although it begins with puberty it is not restricted to it. But how and which determine its end? For many years the social systems were transmitted in a constant and sometimes rigid manner among different generations. With the industrial development and the consequent acceleration in the information transmissions, the task of adolescents became more complex. If, by one hand he gained space with the break of the old time rigidity, on the other hand he lost certain pre-established codes and cultural references which gave him the sense to determine the different age phases. So, the adolescent became to lose more and more the support of the familiar and social communities, those also affected for the novelties, resulting in more difficulties for the adolescent work, who has to make adjustments to face his own problems and also the social transformations. In a society where the discontinuity in the cultural conditions is a privilege it is necessary some rituals or some kind of public recognition of this fact. This study aims to describe and analyze the social representation that the today adolescents have about adults, adolescence and its end and if this requires special rituals for those phases or some kind of substitutes that could define those paths. The research, which was quantitative and qualitative, was made with a sample of 30 adolescents with ages from 18 to 24 years, from both sexes, students to private and public schools. Two methods were used to data collection: semi-structured interviews and evocation tests. The data were collected directly by the researcher following strictly the ethics patterns required. The interviews were concerned to the definitions of the adult, the adolescent and the end of adolescence and also to the identification of possible and contemporaneous rituals of transitions. Those were also the inductive words for the evocation tests. The information collected in the interviews were submitted to content analyses aiming to identify the constitutive elements of the nucleus and peripherals. While the social representation of the adolescent was indicated in a consistent way by literature, the same was not true for the adult which is viewed by the adolescent as stable and mature. The end of adolescence is massively identified by the contemporaneous ritual of transition – the labor. The data collected through the evocation test were analyzed by using the software

EVOC and, except the item related with the ritual of transition, confirmed the social representations collected in the interviews.

Key words: adolescence; adult; social representation; ritual of transition; labor.



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os períodos referidos por diversos autores para definir a fase de desenvolvimento chamada de adolescência raramente coincidem. Embora variem com relação à faixa etária, são unânimes quando descrevem o que determina o início da adolescência: os fenômenos pubertários, ou seja, a aparição das primeiras características sexuais secundárias.

No entanto, quando se busca definir o final da adolescência o mesmo não acontece, pois, embora os fenômenos pubertários tenham um fim, estes por si só não são suficientes para estabelecer o final da adolescência, ou em outras palavras, quando o adolescente torna-se um adulto.

Desde 1984 atuando como psicanalista, atendendo a adolescentes e adultos, tenho sido testemunha da dificuldade que ambos, pais e filhos, enfrentam no tratamento dessa questão. Embora venha escutando cada adolescente individualmente e às suas histórias particulares, não pude me furtar à percepção de que cada um deles é parte de um fenômeno coletivo, que vêm atraindo estudiosos de diversas áreas do conhecimento e sendo abordado pela mídia com bastante frequência ultimamente: a longevidade atual da adolescência.

Assim, a passagem para a vida adulta foi o tema da pesquisa desenvolvida no programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Nesse sentido, a Psicologia Social e, mais especificamente, a Teoria das Representações Sociais contribuíram significativamente para o aprofundamento e tratamento dessa questão, pois essa teoria, desde sua origem, relacionou-se com os campos da Antropologia e Sociologia, sem

perder de vista as especificidades dos fatos psíquicos, tornando-se dessa forma, um empreendimento interdisciplinar (Guareschi & Jovchelovich, 1995).

A justificativa para esse estudo é dada por diferentes áreas do conhecimento:

Historicamente, a adolescência é considerada uma invenção ocidental recente, nascida possivelmente entre os séculos XVIII e XIX. Por causa disso, o historiador Hebrard (1999), entre outros, afirma que a história da adolescência estaria em grande parte por ser feita.

Essa idéia é compartilhada pelo campo da Antropologia. A etnóloga Deluz (1999), por exemplo, sublinha que o estudo da adolescência, para ter início, precisou aguardar o trabalho de Margaret Mead, *Costumes e Sexualidade na Oceania*, publicado em 1950.

Ao caracterizar a juventude pelo seu marcado caráter de limite, por se situar no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, os historiadores Levi e Schmitt (1996) lembram que esses indivíduos não pertencem a grupos etários, mas os atravessam. Ressaltam que, se a idade ao lado da classe social e definição sexual são (ou eram) os princípios que servem de base para classificar as pessoas, a idade, diferente dos outros, é uma condição naturalmente provisória.

Por causa disso, eles propõem que sejam encontrados novos modelos conceituais para o estudo das modalidades de entrelaçamento entre as determinações biológicas e as construções simbólicas que as tornam socialmente eficazes e historicamente significativas. Nessa perspectiva, consideram a história da juventude e os ritos de liminaridade juvenil objetos de estudos privilegiados.

Do campo da Sociologia, Bourdieu (1983) lembra que as divisões entre as idades são arbitrárias, e que a fronteira entre juventude e velhice é objeto de disputa – e manipulação – em todas as sociedades.

Elias (1994), por sua vez, considera que o repertório completo de padrões sociais de auto-regulação que o indivíduo tem que desenvolver ao crescer e se transformar num indivíduo único, são específicos de cada geração e conseqüentemente específicos de cada sociedade.

É ainda Elias (1994, p. 30) quem salienta a importância de não pensarmos somente nos adultos quando se quer compreender uma sociedade, quando afirma:

Só se pode chegar a uma compreensão clara entre indivíduo e sociedade quando nela se inclui o perpétuo crescimento dos indivíduos dentro da sociedade, quando se inclui o processo de individualização na teoria da sociedade. A historicidade de cada indivíduo, o fenômeno do crescimento até a idade adulta, é a chave para a compreensão do que é a “sociedade”.

Essa também parece ser a posição da economista Camarano (2004a), ao afirmar que entender a passagem para a vida adulta requer a análise da emergência de novos estilos de vida e dos variados modos de entrar na fase adulta. Não por acaso, o IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, responsável por subsidiar as propostas e ações governamentais, incluindo políticas públicas, do qual Camarano faz parte, lançou em 2004 uma revista contendo artigos e resumos de pesquisas realizadas por eles, e a nomeou de *Desafios do Desenvolvimento*. Destaca-se, ainda, que um dos artigos do primeiro número é sobre a passagem dos jovens para o mundo adulto, e esse foi o artigo mais comentado na entrevista de lançamento, no *Jornal da Globo* em agosto do mesmo ano, pois como delimitar os alvos de políticas ou ações públicas destinadas a adolescentes?

Nesse artigo Camarano (2004b) também salienta que a priorização do grupo etário jovem como objeto de análise é uma marca recente nos estudos de população e conseqüentemente, o debate sobre as condições de vida da

população jovem no Brasil também é novo, tendo se intensificado nos anos 90, com “algum rebatimento na formulação de políticas públicas”.

Estudos que avaliam a situação demográfica no Brasil apontam para o fenômeno que vem sendo chamado como “onda de adolescentes”, que pode ser entendido como o alargamento da adolescência e teve seu ápice previsto para ocorrer entre 1995 e 2005 (Fonseca, 2003).

A Psicologia sócio-histórica, através de Ozella (2003), contribui com mais uma justificativa ao apresentar os dados de uma pesquisa sobre a concepção da adolescência entre psicólogos, cujos resultados apontaram visões fechadas e cristalizadas sobre o tema, como consequência da própria formação profissional dada aos psicólogos, o que geraria, conseqüentemente, uma atuação pouco transformadora por parte desses profissionais, seja no atendimento direto, seja na elaboração de políticas públicas direcionadas à população jovem.

No campo da Psicanálise encontramos Dolto (1990), lembrando que os rituais de iniciação têm em comum uma “dramaturgia de morte iniciática”, pois na passagem demarcada pelo ritual, os novatos devem morrer para a infância. É ela também quem chama a atenção para o fato de que os rituais de iniciação – provas coletivas – devem realizar-se sob o peso de certa ameaça através do confronto real com um perigo. Uma passagem feita de forma solitária seria vivida como transgressora.

Outro psicanalista, Ruffino (1995) parece concordar quando afirma que os rituais de iniciação, presentes no passado e em outras culturas, facilitavam o acesso à posição de adulto. Para ele, a ausência atual de rituais traria grandes dificuldades ao adolescente, que se vendo diante de uma tarefa muito mais longa e solitária, correria o risco de se perpetuar na busca dessa passagem. Nesse mesmo texto, ele faz uma espécie de provocação ao propor que se pense o que hoje para os adolescentes substitui os ritos de

iniciação do passado. Provocação que, sem dúvida, contribuiu para o delineamento da presente pesquisa.

A Psicologia Social, e mais especificamente Wagner (2000), contribui com essa discussão quando, ao delimitar os campos de pesquisa em representações sociais, distingue três áreas: a) a abordagem original das representações sociais como conhecimento popular das idéias científicas socializadas; b) os objetos culturalmente construídos ao longo da história e de seus equivalentes modernos (os rituais de passagem ou substitutos não estariam aí incluídos?); c) as condições e eventos sociais e políticos, onde prevalecem representações que têm um significado a curto prazo para a vida social.

Desse modo, essa proposta visa descrever e analisar a representação social que os adolescentes atuais têm da adolescência, do adulto e da finalização da adolescência. Além disso, pretende: a) Identificar se a finalização da adolescência atual inclui rituais de passagem ou substitutos que lhe sirvam de marcadores objetivos nesse percurso; b) Identificar possíveis diferenças entre as realidades sócio-econômicas com relação ao fenômeno pesquisado.

Com esses objetivos, a presente dissertação está estruturada em cinco capítulos: o primeiro faz uma breve retomada dos primeiros estudos sobre a adolescência, através de seus precursores, Margaret Mead e Stanley Hall, e traz relatos de pesquisas atuais relacionadas à adolescência e sua finalização. O segundo traz visões de diversas áreas do conhecimento sobre o fenômeno ora estudado, o prolongamento da adolescência. Nele serão encontradas referências históricas, antropológicas, sociológicas, filosóficas, demográficas, psicológicas e psicanalíticas. Nele, ainda, será delimitado o conceito de ritual de passagem utilizado nesse estudo. No terceiro, serão abordados os pressupostos teóricos que nortearam esse trabalho, a partir da Psicologia Social, e mais especificamente as contribuições trazidas pela teoria das representações sociais, proposta inicialmente por Moscovici, em

1962. O quarto apresenta descrições sucintas dos procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa, tais como pesquisa qualitativa, análise de conteúdo, categorização, entrevista e teste de evocação. O quinto capítulo apresenta a análise dos resultados propriamente dita, com trechos das entrevistas e a interpretação dos dados, a partir das categorias estabelecidas. Finalmente, serão apresentadas algumas considerações finais, com o objetivo de analisar questões e contribuições do presente estudo, abrindo assim, novas fontes para futuras investigações.



2 O ESTUDO DA ADOLESCÊNCIA

2 O ESTUDO DA ADOLESCÊNCIA

2.1 OS PRECURSORES

Como dito anteriormente, Deluz (1999) considera que o estudo da adolescência, para ter início, precisou aguardar o trabalho de Margaret Mead, *Costumes e Sexualidade na Oceania*. Nele, Mead (1974[1950]) descreve os rituais da pubescência e as experiências dos adolescentes em sociedades “primitivas”, comparando-os com a sociedade de Samoa – pequena nação do Pacífico Sul – onde o desenvolvimento era gradual e contínuo, sem interrupções graves, interferências ou restrições.

Bem antes dela, Muuss (1974) já se referira a Stanley Hall (1844-1924) como o pai da Psicologia da Adolescência, por ter sido o primeiro psicólogo a propor a mesma como campo distinto do conhecimento e a usar métodos científicos (questionários e diários como fontes de informação) em seu estudo da adolescência, o que, por si só, já é motivo suficiente para essa referência.

Ao criar a teoria psicológica de recapitulação, Hall expandiu o conceito da evolução biológica de Darwin, estabelecendo que a história experimental da espécie humana se tornou parte da estrutura genética de cada indivíduo, através da recapitulação dos estágios da história da humanidade (da selvageria à civilização) pelo organismo do indivíduo. Assim, para Hall, o desenvolvimento, crescimento e comportamento se processavam através de fatores fisiológicos geneticamente determinados gerando, conseqüentemente, padrões inevitáveis, imutáveis e universais, independentes do ambiente sócio cultural. Os comportamentos socialmente

inaceitáveis que ocorressem nos estágios de desenvolvimento (primeira infância, infância, juventude e adolescência), deveriam ser suportados pelos pais e educadores, pois além de indispensáveis ao desenvolvimento, desapareceriam naturalmente no estágio seguinte (Muuss, 1974).

O estágio chamado de adolescência foi descrito por Hall como um período de tempestade e tensão, inspirado nos termos *sturm* e *drang* utilizados por Schiller e Goethe, representantes de um movimento literário alemão do século XVIII, onde estavam presentes idealismo, compromissos com objetivos, revolução contra o arcaico, manifestação de sentimentos pessoais, paixão e sofrimento. Em sua teoria, a adolescência correspondia à época em que a raça humana passava por um período de turbulência e transição, onde sentimentos de energia, exaltação e superatividade eram seguidos por indiferença, letargia e desprezo, ou uma alegria exuberante, gargalhadas e euforia que podiam ceder lugar a disforia, depressão e melancolia. O egoísmo, a vaidade e presunção tanto quanto o abatimento, a humilhação e a timidez são característicos desse período. Além disso, Hall descreveu a adolescência como um renascimento para uma etapa com características mais elevadas e plenamente humanas, onde o indivíduo alcança então sua maturidade (Muuss, 1974).

Embora seu trabalho *Adolescência* publicado em 1904 (Muuss, 1974) tenha marcado época e descrito características ainda hoje presentes na adolescência, seu argumento se restringia a aspectos biogenéticos. Em uma análise histórica, é evidente que Hall está situado em uma época onde o papel desempenhado pela cultura não era considerado.

Por outro lado, o trabalho de Mead, *Adolescência em Samoa*, publicado em 1950 (Muuss, 1974), situa-se numa época onde a cultura passou a ter um papel relevante nos estudos comparativos.

Assim, talvez possamos considerá-los, cada um em seu tempo e por diferentes razões, como os pais da Psicologia da Adolescência.

Embora Klínenberg (1980 *apud* Jahoda & Krewer, 1998) afirme que não exista uma data específica que se possa identificar como sendo a do início das comparações culturais, a origem da diversidade humana já era observada e atribuída a vários fatores desde a antiguidade, rastreados na pesquisa feita por Jahoda e Krewer (1998), com o objetivo de situar os primeiros passos da Psicologia Transcultural e Cultural.

Assim, como resultado dessa “empreitada etnocêntrica”, podemos acompanhar a evolução histórica das justificativas dadas em diferentes períodos para a diversidade humana desde a Antiguidade, onde as diferenças eram atribuídas pelos gregos como distâncias do “modelo de existência humana real”, passando pela Idade Média, em que as evidências empíricas da diversidade humana eram em sua maioria abafadas pelos dogmas da visão cristã, chegando à Renascença, período onde o crescente número de contatos com outros povos, através de conquistas, descobertas ou relações mercantilistas, aumentou a compreensão da diversidade humana, embora ainda submetida às visões particulares, interessadas e estereotipadas dos viajantes (Jahoda & Krewer, 1998).

Mas foi no período seguinte – o Iluminismo – que ocorreram mudanças significativas no estudo científico do homem e suas várias formas de existência, fundando as bases das atuais disciplinas científicas humanas. A capacidade de observação empírica e reflexões críticas, aliadas à visão do homem como ser natural e cultural - dotado de razão - foram valorizadas. Mesmo assim, os filósofos iluministas continuaram guiados pela busca das similaridades. A diversidade humana ainda era atribuída a estágios de desenvolvimento, da selvageria à civilização, tomados como resultados de condições sociais ou ambientais, promovendo ou restringindo o desenvolvimento da razão humana (Jahoda & Krewer, 1998).

Por outro lado, a noção atual de cultura começou a ser gerada, seja como sistemas de costumes e comportamentos ritualizados, seja como

mentalidades compartilhadas por um grupo particular, tornando-se um instrumento fundamental para explicar a diversidade humana e constituindo-se num dos argumentos dos protagonistas da rebelião contra o Iluminismo – os precursores da Psicologia Cultural – ao defender que o desenvolvimento humano só poderia ser estudado considerando-se a mente humana como formada e envolvida pelos aspectos emocionais e sócio-culturais (Jahoda & Krewer, 1998).

Ao voltar-se para o estudo de grupos particulares, os Iluministas foram responsáveis pela mudança fundamental ocorrida no século XIX, na perspectiva dos estudos culturais, já que o interesse voltou-se para as diferenças e não mais para as similaridades. No entanto, produziram poucos estudos empíricos, baseando suas especulações no material etnográfico disponível.

Desse modo, compreende-se porque o trabalho de Mead (1974[1950]), já referido, é considerado até hoje como fundamental no estudo da adolescência. Pioneira na utilização da fotografia para documentação de pesquisa etnográfica, ela conseguiu reunir em sua pesquisa vários aspectos inovadores, teóricos e metodológicos. Mais precisamente, ela demonstrou, empiricamente, a teoria proposta por Ruth Benedict (Muuss, 1974), sobre as continuidades e discontinuidades no condicionamento cultural.

Ao estudar empiricamente os adolescentes em Samoa, Mead pode observar que em sociedades onde o crescimento é visto como um processo gradual e contínuo, sem interrupções graves, interferências ou restrições, a adolescência não é sequer reconhecida (Muuss, 1974).

Basicamente, a criança de Samoa não é considerada diferente do adulto. Desse modo, ela é livre para assistir a um parto ou uma morte e, ocasionalmente, vislumbres de atividade sexual. A vida sexual não é reprimida ou inibida pela sociedade, e sim considerada como natural e agradável. Diversão e trabalho não são necessariamente separados, muitas

vezes envolvendo as mesmas atividades. Em suma, no período correspondente à adolescência em outras culturas, não ocorre nenhuma mudança súbita. O grau de responsabilidade e a quantidade de trabalho aumentam à medida que a criança se torna fisicamente mais forte e madura (Muuss, 1974).

Nas sociedades ocidentais, ao contrário, muitas experiências permitidas aos adultos são proibidas às crianças.

Assim, numa sociedade onde a descontinuidade no condicionamento cultural é privilegiada (Giddens, 1991), fazem-se necessários rituais ou algum tipo de reconhecimento público desse atravessamento.

Desse modo, enquanto Hall, em 1904, defendia a universalidade da adolescência baseada em argumentos biogenéticos, Mead, em 1950, demonstrava que a adolescência nada mais é que uma construção sócio-cultural. Apesar disso, alguns pesquisadores ainda insistem em procurar “o adolescente universal”.

2.2 PESQUISADORES ATUAIS

Offer e colaboradores (*apud* Papalia & Olds, 2000) realizaram um estudo transcultural de grande porte, aplicando em 1988 o questionário Offer de autoconceito a 5.938 adolescentes em 10 países: Austrália, Bangladesh, Hungria, Israel, Itália, Japão, Taiwan, Turquia, Estados Unidos e Alemanha Ocidental. Os jovens responderam perguntas sobre cinco aspectos de si mesmos: 1) identidade psicológica: controle de impulsos, oscilações no humor e emoções e sentimento em relação a seus corpos; 2) identidade social: relações com os pares e metas educacionais e vocacionais; 3) identidade sexual: atitudes para com a sexualidade e comportamento sexual; 4) identidade familiar: sentimentos em relação aos pais e a atmosfera domiciliar e 5) identidade de enfrentamento: capacidade de lidar com o mundo. Os resultados obtidos apontaram pontos em comum entre as

culturas em cada uma das cinco identidades. Por exemplo, cerca de nove entre dez adolescentes de cada país observado tinham sentimentos positivos em relação aos pais, valorizavam o trabalho e a amizade e tentavam aprender com os fracassos. Houve menor regularidade em relação às áreas psicológicas e sexuais; nesses aspectos, circunstâncias sócio-econômicas e costumes locais eram mais relevantes, reforçando a tese de Mead. Mas, de modo geral, Offer e seus colegas pesquisadores consideraram que 73% dos participantes tinham um autoconceito adolescente saudável, pois descreviam a si mesmos como felizes; sentiam-se capazes de enfrentar a vida, tomar decisões e usar o autocontrole; preocupavam-se com os outros e gostavam de estar e aprender com eles; gostavam de um trabalho bem feito; tinham confiança em relação à sua sexualidade; não nutriam mágoas contra seus pais; viam seus pais como tendo um bom relacionamento na maior parte do tempo; e esperavam poder assumir a responsabilidade por si mesmos quando se tornassem mais velhos.

Os adolescentes de todos os países pesquisados mostraram forças e fraquezas; em todos eles os adolescentes apresentavam algum problema de adaptação. Em Bangladesh, o terceiro país mais pobre do mundo, adolescentes de classe média tinham pouco controle de impulsos; sentiam-se sós, tristes e vulneráveis e tinham imagem corporal ruim. Foram eles também os que mais apresentaram problemas com os pares e a taxa mais elevada de depressão (48%). Em Taiwan, onde ainda existem tabus sexuais tradicionais, muitos participantes pareciam ter medo de sexo ou sentiam-se inibidos em relação a ele. Ao mesmo tempo esses mesmos jovens e os de Bengala pareceram superiores no prazer em resolver problemas difíceis e na disposição em descobrir como lidar com situações novas.

Quanto mais baixa a produção econômica de um país e quanto maior a proporção de adolescentes que precisam competir pelas oportunidades de estudo e de trabalho, menos positivos eram o tom emocional e os relacionamentos dos adolescentes com os pares.

O referido estudo constatou ainda diferenças consistentes de gênero e idade: os meninos se sentiam mais seguros de si mesmos, menos receosos da competição, com maior controle de suas emoções e mais interessados no sexo. Também eram mais orgulhosos de seus corpos. As meninas, por sua vez, apresentaram maior tendência a se sentir pouco atraentes, tanto no início quanto no final da adolescência. Eram mais compreensivas, zelosas, e socialmente responsáveis – mais inclinadas a ajudar um amigo e refrear ações que causem prejuízo a outros. Eram, também, mais comprometidas com o trabalho e o estudo.

Em geral, os adolescentes mais velhos eram menos autoconscientes que os mais jovens, mais dispostos a aprender com os outros e mais capazes de aceitar críticas sem ressentimento; sentiam-se mais à vontade com sua sexualidade e eram mais realistas sobre os relacionamentos familiares, levando os pesquisadores a considerar um desenvolvimento normal da autoconfiança e auto-estima e uma transição suave para a idade adulta.

Os pesquisadores consideraram surpreendente a unidade da experiência adolescente, e a atribuíram em grande parte à mídia, responsável por dar aos jovens uma consciência coletiva do que acontece aos adolescentes mundialmente.

Apesar disso, algumas limitações foram apontadas: os participantes foram jovens de classe média, urbana, que freqüentavam a escola e alguns dos itens do questionário podem ter assumido diferentes significados ao serem traduzidos, exigindo cautela em generalizações muito amplas desses resultados.

No Brasil, em 2002, *A voz dos adolescentes* constituiu-se na primeira pesquisa de âmbito nacional a ouvir a opinião de brasileiros de todos os níveis de renda, regiões geográficas, diferentes níveis de escolaridade, etnias, e características culturais. Realizada pelo Fundo das Nações Unidas

para a Infância (UNICEF), a pesquisa ouviu 5.280 brasileiros entre 12 e 18 anos, representando uma amostra de cerca de 21,2 milhões de participantes, sobre o direito à educação, à saúde, à profissionalização, à segurança e à convivência familiar (Nascimento, 2002).

A pesquisa mostrou que 59% dos adolescentes imaginam que terão uma história de vida melhor que a dos pais, 15% uma história igual e apenas 4% uma história pior. Em relação ao futuro do Brasil, os resultados foram considerados equivalentes: 28% dos participantes consideram que o país está se tornando um lugar melhor, 27% pior e 26% a mesma coisa.

Principal referência da infância, a família foi considerada, pelos adolescentes, como a principal instituição responsável pela garantia de direitos e do bem estar, obtendo 85% das indicações. É seguida pela escola com 40%, pela igreja com 24%, pela comunidade com 23%, pelo governo com 20%, pela polícia com 16% e finalmente pelos partidos políticos com 5%.

A maioria (84%) considera justa a forma como os pais os corrigem e 90% se sentem respeitados pela família, embora protestem por serem, às vezes, tratados como crianças.

Os resultados da pesquisa serviram para dar origem a temas para debates promovidos pelo Unicef e à formação de grupos que devem culminar com exigências de criação de políticas públicas (Nascimento, 2002).

Em 2003, também no Brasil, foi realizada a pesquisa *Perfil da juventude brasileira*, ampliando e aprofundando a pesquisa *Juventude: cultura e cidadania*, realizada em 1999, pelo Projeto Juventude, através do Núcleo de Opinião Pública (NOP), da Fundação Perseu Abramo (FPA), com jovens de nove regiões metropolitanas – Grande Porto Alegre (RS), Curitiba (PR), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Belo Horizonte (MG), Salvador (BA), Recife (PE), Fortaleza (CE) e Belém (PA) (Abramo & Branco 2005).

A nova pesquisa, coordenada pelo Instituto Cidadania, contemplou vinte e quatro estados da União e o Distrito Federal. Excluíram-se os estados de Amapá e Roraima, em razão do custo operacional e peso estatisticamente residual de sua população.

Foram entrevistados 3.501 jovens entre 15 e 24 anos, de ambos os sexos, distribuídos em 584 setores censitários de 198 municípios, em áreas urbanas e rurais de todo o território nacional.

O instrumento – um questionário estruturado – era composto por 160 perguntas e abrangiam 12 blocos temáticos: perfil sócio-demográfico e situação familiar, percepções da condição juvenil, da escola, do mundo do trabalho remunerado e de políticas públicas voltadas para a juventude; valores e referências que norteiam suas escolhas, inserção em espaços de participação, percepções da política, dos direitos de cidadania e das relações de gênero; fruição cultural e lazer, influências e preferências de mídia, percepções sobre sexualidade e AIDS, sobre drogas lícitas e ilícitas, violência e políticas de segurança. Foram aplicados por aproximadamente 300 entrevistadores, após a realização de um pré-teste nacional.

As respostas podiam ser espontâneas, quando as perguntas eram abertas e não se oferecia alternativa de escolha aos entrevistados ou estimuladas, quando as respostas foram sugeridas após a formulação da pergunta.

A amostra, mista, foi probabilística nos primeiros estágios (sorteio dos municípios, setores censitários e dos domicílios), com controle de cotas de sexo e idade para seleção do indivíduo (estágio final); estratificada por localização geográfica (capitais e interior, áreas urbanas e rurais) e em tercís de porte, agrupando-se os municípios do interior em pequenos, médios e grandes, segundo sua distribuição nas macrorregiões Sudeste, Nordeste, Sul e Norte/Centro-Oeste.

Entre as perguntas feitas aos participantes uma se relaciona diretamente com a proposta de estudo da presente dissertação: o item 14 perguntava quando a pessoa deixa de ser jovem. Os resultados encontrados foram semelhantes aos encontrados na presente pesquisa: maturidade/assumir responsabilidade (32%); família/filhos/casamento (31%); perde a alegria/perde a vontade de viver (14%); nunca deixa de ser jovem (12%); trabalho (12%); idade (12%); depende de cada um (8%); independência financeira (5%); drogas/criminalidade (2%); enfrentar problemas (1%); quando perde a saúde/começa a ficar doente (1%); outras (3%); não sabe/não respondeu: (4%).

Outra pesquisa, conduzida por Oliveira, Pinto e Souza (2003), analisa a transição para a vida adulta a partir das perspectivas de futuro entre adolescentes. Participaram do estudo quarenta e oito estudantes de quatro escolas do Distrito Federal, cursando o terceiro ano do ensino médio, de ambos os sexos, entre dezesseis e vinte e um anos, que conciliassem escola e trabalho. Partindo do pressuposto que estando prestes a concluir a educação básica, e, portanto, no auge das reflexões sobre cenários futuros, foram consideradas três variáveis: sistema educacional (público ou privado); localização da escola (plano piloto – grupos A e B, ou satélite – grupos C e D), e gênero.

O instrumento utilizado foi um questionário, onde após a identificação, constavam trinta e seis questões assertivas com três possibilidades de resposta: concordo, concordo parcialmente e discordo, na forma de escala *Likert* de três pontos. Ao final de cada proposição e do questionário havia um campo de comentários complementares, configurando estratégias quantitativas e qualitativas. Os eixos temáticos foram seis: a) sentimentos e emoções em relação ao futuro; b) expectativas quanto ao ingresso em uma universidade/faculdade; c) expectativas quanto aos futuros relacionamentos afetivos; d) expectativas quanto a emprego, profissão e carreira; e) expectativas quanto ao futuro global e f) diferenças entre escola/universidade e escola/trabalho.

Os participantes – voluntários – foram agrupados de acordo com a escola de origem, permitindo a análise a partir de contextos sócio-culturais distintos. Os questionários foram aplicados pelas pesquisadoras e coordenadoras em salas de aula, e as turmas indicadas pela administração de cada escola.

Os resultados indicaram que, apesar das dificuldades apontadas nos comentários, a maioria dos participantes foi otimista em relação ao objeto de investigação, demonstrando confiança no futuro e motivação para o alcance das metas. Os pesquisadores consideraram que não houve diferenças significativas entre os grupos, embora tenham encontrado menor frequência de respostas positivas entre os alunos de escola privada (grupos B e D). Estes também foram os grupos mais reticentes quanto ao futuro, revelando sentirem-se pressionados a tomarem decisões acertadas. O grupo B apresentou alta frequência de respostas relacionadas às angústias a respeito do futuro, insegurança, medo, indecisão profissional e pessimismo quanto à situação brasileira.

Embora os adolescentes sejam otimistas no campo das virtualidades, são tomados por sentimentos negativos como indecisão, insegurança ou medo ao confrontarem suas metas e sonhos com as exigências e dificuldades da realidade.

Em relação ao gênero, as adolescentes apresentaram maior incidência de respostas negativas em todos os eixos temáticos, apresentando-se mais angustiadas e com sentimentos mais ambíguos acerca do futuro, revelados em respostas de concordância parcial e em comentários onde expuseram diretamente seus sentimentos.

As informações relativas à formação profissional revelaram que o grupo C a considera como meio de acesso à atividade remunerada, independente de suas preferências pessoais, e a universidade, embora valorizada como meta, é considerada inalcançável. De maneira diferente, o grupo B considera

o ensino superior como extensão natural do ensino médio, centrando suas preocupações no vestibular. Ao mesmo tempo, é o grupo mais afetado pelo prolongamento da adolescência, retardando a inserção no mercado de trabalho, que deve realizá-lo pessoal e financeiramente, justificando a busca por formações complementares à escola, opção não disponível a todos os adolescentes.

Ao compararem os universos da escola, universidade e trabalho, os participantes demonstraram angústia frente ao desconhecido, com maior incidência entre o gênero feminino.

O núcleo temático que abordava relacionamentos afetivos e constituição de família revelou as preocupações dos jovens ao relacioná-los à felicidade.

O estudo conclui que diferente do que pensa o senso comum, os jovens não estão atados ao presente, mas fazem planos de futuro, considerando estudos, inserção no mercado de trabalho e constituição de família, itens normalmente relacionados à inserção no mundo adulto. Propõe ainda que se levem essas discussões para as escolas, criando programas que ouçam e acolham as angústias dos jovens, sanando dúvidas e enfrentando ainda no ensino médio as condições desiguais de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, para adolescentes e jovens de diferentes classes sociais.

Já em 2004, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, através da pesquisadora Camarano, divulgou o estudo Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros, baseado na análise dos dados obtidos através das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, de 1982 e 2002.

Considerando que a magnitude do atual contingente jovem brasileiro, que de acordo com o Censo de 2000 totalizava trinta e quatro milhões, e as intensas transformações biológicas, sociais e econômicas a que eles vêm sendo

submetidos, caracterizando fragilidades que devem gerar vulnerabilidades – potencial exposição a riscos diversos – e/ou potencialidades, o estudo em questão buscou analisar o processo de transição do jovem para a idade adulta, partindo do pressuposto que esse processo não é mais marcado pela linearidade do modelo tradicional, não mais sendo possível prever em que idade ele ocorreria.

Partiu-se também da idéia que o entendimento das imagens produzidas sobre a juventude e do significado do jovem para além dos estereótipos e estigmas pode contribuir para a elaboração de políticas públicas mais adequadas às necessidades dessa população, que normalmente têm que competir pelo espaço junto a um público mais amplo.

Camarano (2004b) analisa criticamente duas dimensões nos estudos sobre a juventude. A primeira, já antiga, refere-se à visão negativista do jovem, a partir dos primeiros estudos, realizados pela Escola de Chicago. A outra se refere à condição de estabilidade plena atribuída ao mundo adulto, em oposição à instabilidade dos jovens.

Ao comentar que os critérios para divisões das etapas de desenvolvimento são arbitrários, ela acrescenta que o subgrupo populacional de 15 a 24 anos é bastante heterogêneo, e que as políticas públicas costumam privilegiar os jovens com menos de dezoito anos.

Em suas conclusões, Camarano (2004b) salienta a importância do Estado e da família no estabelecimento da constituição identitária e social dos jovens.

A partir da análise das inter-relações entre escola, trabalho e família, Camarano (2004b) definiu as modalidades de transição para a vida adulta, considerando os que saíram de casa, tornando-se chefes ou cônjuges no domicílio, e os que, no momento, estavam na condição de filhos ou outros parentes.

Foi observada nesse estudo a predominância do modelo tradicional de transição, isto é, aqueles que fizeram a transição para a idade adulta tornaram-se chefes de família, com ou sem cônjuge, deixaram a escola e ingressaram no mercado de trabalho, com ou sem filhos residindo no domicílio.

As novas modalidades de ingresso na vida adulta se caracterizam pela continuidade dos estudos entre os chefes e novos padrões de arranjos familiares (monoparentais femininos).

O estudo observou ainda que o aumento de escolarização e a difícil inserção no mercado de trabalho retardam significativamente a saída da casa dos pais, gerando a hipótese que a transição estaria ocorrendo mesmo assim, já que 75% dos jovens estão na condição de filhos ou outros parentes, conforme já descrito aqui. Outra modalidade de transição encontrada foi nomeada de parcial, pois inclui aqueles que já deixaram a escola e entraram no mercado de trabalho, mas continuam morando com os pais. Outra hipótese levantada foi a de que a independência econômica não é condição única e suficiente para a transição para a vida adulta, a partir da observação das características sócio-econômicas semelhantes entre jovens mais velhos que não saíram de casa e jovens mais novos chefes. Os primeiros tinham maior nível de escolaridade e maior renda. Residir com os pais foi considerado como indicação de dependência – financeira e/ou emocional – que pode ocorrer em duas vias: dos filhos em relação aos pais e dos pais em relação aos filhos.

Em resumo, os resultados do estudo enfatizaram as diversidades de transições para a vida adulta, sugerindo que esses processos são marcados por trajetórias não lineares nas fases da vida e pode ocorrer em novos arranjos familiares, que não incluem necessariamente a saída da casa dos pais. Embora sem contar com dados suficientes, a autora supõe que as etapas de transição carreguem possibilidade de reversão, a partir de idas e vindas entre as condições de chefes /cônjuges e filhos /outros parentes. Aqui

cabe uma observação, pois essa hipótese parece só levar em conta a perspectiva financeira.

Também em 2004 foi publicado um estudo interdisciplinar sobre a *Transitoriedade do ser jovem ao ser adulto*, refletindo sobre políticas de atendimento. Participaram do estudo 49 jovens adultos (18 a 24 anos) atendidos pelo Abrigo Municipal Bom Jesus (AMBJ), no período compreendido entre janeiro de 2001 e maio de 2002 (Barreto, Ouquires, Baumvol, Costa, Garcia, Oliveira, Nascimento, Souza & Mintegui, 2004).

A instituição referida compõe uma rede de atendimento à população adulta em situação de rua no município de Porto Alegre (RS), e caracteriza-se por acolher adultos de ambos os sexos e oferecer abrigo temporário, possibilitando a reorganização social e pessoal através da busca e/ou retomada de projetos de vida.

Ao criticar os limites etários das instituições voltadas ao atendimento de adolescentes, corroborando a posição de Camarano (2004b), já relatada, o estudo em questão se volta diretamente para o *Estatuto da Criança e Adolescente* (ECA), considerando que ele deixa no vazio legal o jovem adulto, como se o simples fato desse sujeito completar 18 anos o incluísse diretamente no mundo dos adultos, com as responsabilidades que isso implica, mesmo se psicologicamente ele ainda não estiver em condições de assumir tal posição.

As reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho geraram uma mudança da postura da equipe do abrigo, em relação à escuta e à acolhida desses jovens adultos, que

se não eram tão jovens para ocupar espaços de proteção para crianças e adolescentes, também não estavam suficientemente preparados para confrontar-se com as rotinas e normas de um serviço específico e capacitado para atender a população adulta (2004, p.17).

A pesquisa possibilitou, também, outros questionamentos, de maior alcance, em relação às redes de atendimento a essa população específica, se elas

buscam promover de fato a autonomia desses sujeitos através de processos educadores e transformadores, favorecendo o exercício da cidadania, ou se são meros paliativos.

Finalmente, propõe a construção de políticas que contemplem a transitoriedade do ser jovem ao ser adulto, além de qualificar os serviços existentes e promover a formação continuada dos trabalhadores envolvidos nesses atendimentos.

Silva (2006), por sua vez, relata a pesquisa intitulada *Jovens Europeus: retratos de diversidade*, realizada por Pais, Cairns e Pappámikail, com a colaboração do projeto FATE (Família e Transições na Europa), a qual analisou a passagem dos jovens da escola para a idade adulta em diferentes contextos de apoio estatal e familiar. Através de um inquérito aplicado a 1929 jovens entre 16 e 34 anos, de várias regiões europeias (Portugal, Espanha, Itália, Grécia, Reino Unido, Alemanha, Dinamarca e Holanda), o estudo encontrou cinco direções possíveis:

1) autonomia proporcionada por aculturações sociais: formado por jovens adultos solteiros, cultos e independentes, que trabalham em meio período (73%), residem com os pais (57%), financiam seus próprios divertimentos, mas dependem da ajuda dos pais para lavagem de roupas ou pagamento de despesas escolares.

2) dependência gerada pela tradicionalidade: formado por jovens temerosos, materialistas e dependentes. Entre esses jovens, 76% afirmam que são os pais que sempre ou quase sempre pagam suas despesas de lazer e outras.

3) independência precoce, mas condicionada: formado por jovens que vivem como casais pós-modernos, independentes, que contam com apoio restrito, mas muitas vezes sentem falta de apoio familiar. Muitos (47%) se beneficiam de apoios estatais e a maioria não concluiu o ensino secundário. Sua

autonomia é então considerada condicionada, precária, limitando a liberdade de escolha e queda da auto-estima.

4) ancoragem tensa à família de origem: formado por jovens dependentes econômica e emocionalmente da família, que tendem a prolongar, apesar dos conflitos, suas permanências na casa dos pais, que por razões culturais exercem funções protetoras apesar das dificuldades econômicas.

5) ética de trabalho libertadora: formado por jovens independentes, co-habitantes de seus pais, com os quais mantêm um bom relacionamento. A maioria é otimista em relação ao futuro.

As conclusões do estudo indicam que nos jovens de países como Holanda, Dinamarca e Alemanha, a saída da casa dos pais não está associada ao casamento, mas pode corresponder a uma etapa de experimentação de vivência autônoma ou de co-habitação. Os jovens búlgaros e mediterrâneos tendem a prolongar a permanência na casa dos pais, condicionada a obtenção de emprego estável, gerando perda de autonomia, principalmente econômica. Para uma parte dos jovens holandeses, dinamarqueses e alemães, o trabalho representa uma importante fonte de identidade e independência, fazendo deles jovens mais autônomos, autoconfiantes e determinados. Em resumo, o estudo sugere que o individualismo contemporâneo traduz e acentua uma crescente pluralização de trajetórias, situações e modalidades de transição e reflete os efeitos da proteção familiar.



**3 A PASSAGEM PARA A VIDA ADULTA:
VÁRIAS JANELAS PARA UMA MESMA PAISAGEM**

3 A PASSAGEM PARA A VIDA ADULTA: VÁRIAS JANELAS PARA UMA MESMA PAISAGEM

O título desse capítulo é inspirado em um texto de Maxwell McCombs (*apud* Pavarino, 2005), no qual ele afirma que às vezes duas teorias podem estar vendo o mundo como passageiros de um mesmo trem, olhando a mesma paisagem, porém sentados em lados opostos.

A intenção deste trabalho não é de tão somente apontar possíveis oposições, mas, e principalmente, trazer contribuições de diversos campos do conhecimento para o entendimento desse fenômeno – a passagem para a vida adulta, o que não significa que se pretenda esgotar esse tema. Parte-se do pressuposto que a paisagem nunca será descrita integralmente. Algo sempre escapará, já advertia Aristóteles (1966), sobre os limites da representação. Mas isso não deve impedir de se convocar ou ser convocado pelos colegas de viagem a ver algo que ainda não se tinha visto, ampliando o olhar, a apreensão e compreensão da paisagem.

Essa posição é compartilhada por Figueiredo (2004), ao considerar necessário que se introduzam na formação do psicólogo discussões históricas, sociológicas e filosóficas acerca do mundo que nos cerca e por Santrock (2003) quando sublinha que a perspectiva interdisciplinar beneficia tanto os estudiosos da adolescência quanto os próprios adolescentes.

Ozella (2003) é ainda mais incisivo quando convoca os psicólogos a abandonarem visões estereotipadas da adolescência, que por sua vez refletem-se na atuação pouco transformadora por parte desses profissionais.

Mas ao se começar a estudar a adolescência, um obstáculo aparece, pois se encontra, às vezes como sinônimos, às vezes como gradações, os termos “adolescência” e “juventude”. A falta de homogeneidade no vocabulário e mesmo seu deslizamento semântico são associados por Levi e Schmitt (1996) a fatores sócio-histórico-culturais.

Grosso (2000) recorre ainda a duas possibilidades de análise. Na primeira, cada termo está relacionado aos tipos de transformações sofridas pelo sujeito nesta fase da vida. Sendo assim, as ciências médicas através do conceito de puberdade, referem-se às transformações do corpo da criança ao amadurecer. O conceito de adolescência na Psicologia, na Psicanálise e na Pedagogia é relacionado às mudanças na personalidade, na mente ou no comportamento do indivíduo que se torna adulto. A Sociologia, por sua vez, denomina de juventude o período intermediário entre as funções sociais da infância e as funções sociais do adulto.

Numa segunda análise, Grosso (2000) recorre ao uso cotidiano e a outros usos nas ciências sociais dos vocábulos “adolescência” e “juventude” para defini-los como fases sucessivas do desenvolvimento individual, tomando a adolescência ainda próxima da infância e a juventude mais próxima da maturidade.

Camarano (2004b) também salienta a dificuldade para se conceituar a população jovem e sublinha que a Assembleia Geral da ONU definiu juventude pela primeira vez ao eleger 1985 como o Ano Internacional da Juventude, considerando como jovens em suas diretrizes as pessoas entre 15 e 24 anos de idade, sem desautorizar possíveis diferenças entre os estados membros.

Como esse trabalho pretende estudar o fenômeno da passagem para a vida adulta, buscaram-se textos onde o momento de finalização, seja da adolescência, seja da juventude, fosse descrito, independente do termo utilizado.

Observa-se que este fenômeno, que parecia restrito ou relacionado a algumas especialidades, como Psicologia do Desenvolvimento e Sociologia, prioritariamente, foi ampliando seu alcance, atraindo estudiosos de vários campos.

Novos termos foram cunhados, tais como “thresholders” (Apter, 2004), “kidults”, “peterpandemônio” (Furedi, 2004), “adultecência” (Kehl, 1998), adolescência prolongada, evidenciando a necessidade de compreensão desse novo ou velho fenômeno.

Sim, novo ou velho? Porque a história nos mostra que o prolongamento da juventude não é um fenômeno contemporâneo, como pensam muitos autores (Cole & Cole, 2003; Santrock, 2003; Outeiral, 2003; Camarano, 2004b; Birman, 2006). Vejamos:

3.1 O OLHAR DA HISTÓRIA

Levi e Schmitt (1996) organizaram uma coletânea de estudos históricos sobre a adolescência conduzidos por vários autores, contemplando estudos da antiguidade à época contemporânea, a partir da compreensão de que em nenhum lugar ou momento da história a juventude poderia ser definida por critérios biológicos ou jurídicos, mas sempre seria investida de outros símbolos e valores.

No estudo sobre a **juventude grega**, conduzido por Schnapp (1996), a imagem dos jovens estava ligada diretamente à Paidéia, “coluna vertebral da sociedade”, através da qual o jovem tinha acesso a um saber partilhado, que incluía comportamentos globais, aptidões psicológicas e morais, além da aprendizagem das técnicas militares. Na passagem para a vida adulta, o jovem deveria ser transformado em cidadão integral, capaz de fazer julgamentos que não confundissem causas e efeitos. “Mais que um militar vitorioso, o homem culto deveria ser um cidadão responsável” (Schnapp, 1996, p. 20).

Com esse objetivo, todos os mais velhos eram considerados educadores dos mais jovens, inclusive através de relações homossexuais. A “relação sexual educativa” era institucionalizada através de um ritual, no qual os jovens – *eròmenos* – eram escolhidos e raptados por adultos – *erastès* – e mantidos afastados da cidade por dois meses. Na partida o adolescente recebia um equipamento militar, um boi, uma taça – presentes prescritos por lei, além de outros presentes de valor dados pelo amante. Na volta, o rapaz oferecia sacrifícios a Zeus e um banquete aos que o trouxeram de volta. Fazia também uma declaração pública sobre a relação que teve com o amante, informando se tinha algo a reclamar, podendo ser indenizado em caso de violência. A partir daí, eram honrados com os principais lugares nas reuniões públicas e estádios, e tinham o direito de usar as vestimentas doadas pelo amante. Por sua vez, não ser escolhido era considerado uma desonra, pois era julgado de ser amado não o mais belo, mas aquele que se distinguia pela coragem e correção.

A importância dos amigos nesta fase, já aparece desde aí. Seja ao receberem os avisos dos raptos, três dias antes de ocorrer, seja na resistência fictícia à cena do rapto em si, seja na busca após o tempo regulamentar, seja nas comemorações ocorridas na volta à cidade.

Outra atividade ritualística era a caça, considerada a conclusão do processo educativo. Não se limitava à captura de animais, mas a todas as atividades envolvidas no processo, metáfora das relações dos homens entre si. Distinguiam-se as boas e más caças a partir dos meios utilizados. Deviam ser evitados os excessos de agressividade, assim como meios ardis, armadilhas, espreitas ou surpresas para reter a caça. Por sua vez, o enfrentamento direto ao animal era valorizado. As qualidades pessoais do caçador eram consideradas superiores às capacidades técnicas.

Embora a *pólis* grega colocasse na sombra as mulheres, mães, esposas e filhas, algumas iniciações femininas também se faziam presentes. No ritual

das *arktèia*, um dos mais conhecidos, segundo Schnapp (1996), meninas muito jovens (menos de dez anos), cuidadosamente escolhidas, eram reunidas para participar das festas em honra da urso, no qual imitavam a urso antes do casamento.

Na **juventude romana**, de acordo com Franchetti (1996), os rituais de iniciação eram inspirados no mito de Rômulo e Remo, relacionado à fundação de Roma. Na festa das Lupercálias, ocorrida anualmente em 15 de fevereiro, os jovens corriam nus ao redor do Palatino com uma tira de pele de cabra apertada na cintura e outra nas mãos. Durante a corrida, tumultuada e desenfreada, os jovens lupercos batiam com a tira de pele na mão da multidão que se concentrava à sua passagem. Com isso as mulheres estéreis ou em idade de procriar acreditavam garantir uma concepção fácil ou um parto feliz. A tira de cabra era produto de um ritual anterior, no qual após se sacrificarem cabras, dois jovens de nobre estirpe eram tocados pelo punhal ensangüentado. Imediatamente, outros jovens os enxugavam usando lã embebida em leite. Depois de enxutos, os jovens deviam rir. Essa cena, repetida a cada ano, reproduzia a cena em que Rômulo ri após recuperar o gado roubado e se depara com as carnes semicruas já comidas pelo seu irmão. Cada elemento do rito tem uma função. A nudez representava que aqueles jovens ainda estavam desprovidos da toga, a roupa por excelência do cidadão. A corrida desenfreada representava uma atitude inadequada do cidadão. Tocar as mulheres com a pele de cabra era o substituto da penetração.

É interessante observar a classificação etária romana, a qual se contrapõe à idéia de que o prolongamento da adolescência é um fenômeno contemporâneo. Em Roma (Varrão *apud* Franchetti, 1996) continuava-se *puer* até os quinze anos, a adolescência (*adulescentia*) durava dos quinze aos trinta anos e a juventude (*iuvēnta*) dos trinta aos quarenta e cinco anos. Em outra classificação, trazida por Isidoro de Sevilha (*apud* Franchetti, 1996), encontramos pequenas alterações. Nela a infância durava até os sete anos, a *pueritia* dos sete aos catorze anos, a adolescência (*adulescentia*)

dos catorze aos vinte e oito anos e a juventude (*iuventus*) dos vinte e oito aos cinqüenta.

Franchetti (1996) chama a atenção para a discrepância entre as definições dos grupos etários e os ciclos biológicos reais da vida humana e na tentativa de esclarecer o excessivo prolongamento da adolescência chega à instituição da *pátria potestas*, o pátrio poder. Ao alargar a adolescência e juventude de seus filhos evidenciava a continuação de submissão dos filhos aos pais, detentores efetivos de todos os poderes. Não por acaso, Roma era conhecida como “cidade de pais”.

A entrada na juventude, para os homens, iniciava-se pela envergadura da toga civil, e se concluía, nas camadas mais altas, com o acesso às primeiras magistraturas, quando o jovem assumia ainda que parcialmente sua autonomia, configurando sua entrada no mundo adulto.

A envergadura da toga viril era considerada um ato formal, verdadeiro ritual de passagem. Essa cerimônia, celebrada anualmente e inicialmente em 18 de outubro, data em que César Augusto recebeu a sua própria toga, introduzia o jovem ao pleno direito enquanto cidadão livre na sua cidade, sob os vínculos do *pater potestas*. Inicialmente ocorria em sua casa, entre os quinze e dezesseis anos, presidida pelo seu pai. Na noite precedente, o jovem dormia com uma túnica particular (*túnica recta*), o mesmo acontecendo às jovens na noite anterior às núpcias. Na manhã seguinte, o jovem abandonava os emblemas da infância, a *bullae*, ornamento usado no pescoço com fins protetores, a toga *praetexta* (franjada de púrpura), e vestia a toga viril. Em seguida ocorria a parte pública da cerimônia, quando o jovem era acompanhado pelos parentes e amigos até o Fórum e o Capitólio. Esse cortejo correspondia a uma efetiva iniciação nos negócios públicos e, eventualmente, poderia ocorrer um tirocínio no Fórum ou no exército. A ida ao Capitólio possuía ainda outro significado: o culto a *Iuventas*, a divindade não só dos jovens que militavam no exército, mas de toda juventude romana, a quem devia prover o aumento e a preservação, e o culto a Júpiter,

fiador supremo do novo estatuto de cidadão. De seus templos no Capitólio, Iuventas e Júpiter deveriam supervisionar o ingresso dos jovens na cidade dos adultos, sua inserção nos quadros cívicos e institucionais da vida pública dos romanos. Em épocas republicanas tardias e no primeiro período imperial, a data anual da cerimônia deixou de ser fixada no calendário, passando a ser prerrogativa do pai do rapaz, obedecendo a critérios de oportunidade, tais como a presença de amigos para acompanhar os cortejos, ou ideológicas, se coincidissem com o dia do assassinato de César, ou seja, o restabelecimento das tradições liberais.

Diferente dos homens, as mulheres não eram classificadas pela idade, mas pela condição social. Fisicamente *virgines* antes do matrimônio e socialmente *uxores* após o mesmo; *matronae* se haviam tido filhos e genericamente *anus* na velhice. Jamais alcançavam a emancipação plena, permanecendo sob o poder do pai, irmãos ou marido. Nas classes desfavorecidas, a mulher era em geral *matronae* e muito raramente *univirae*, esposa de um único marido. Dessa forma, as diferenças de classes e de gênero já podiam ser observadas desde então.

O matrimônio constituía-se, então, no único ritual de passagem para as mulheres, uma vez atingida a puberdade. Como os homens faziam com suas *bullae*, elas dedicavam suas bonecas aos lares da família. Também como eles, adotavam na noite anterior à cerimônia a *túnica recta*, como sinal de bom augúrio. No dia das núpcias as *virgines* traziam a cabeça penteada de modo particular e coberta por véu vermelho, o *flameum*; sobre o ventre, um cinto de lã cujo nó seria desfeito pelo marido no leito nupcial.

Franchetti (1996) ainda assinala a ambigüidade presente na função social das mulheres: embora subalternas, detinham grande poder, pois delas dependiam tanto a reprodução dos homens quanto a criação na cidade, dos parentescos que fundamentavam a luta política dos maridos, dos pais e no conjunto dos próprios parentes.

O estudo documental conduzido por Crouzet-Pavan (1996) sobre os **jovens da Itália medieval** dos séculos XIII ao XV - Uma flor do mal - associa-os ao tempo dos apetites e seus excessos. Se na infância se destacavam as fragilidades do corpo e das primeiras aprendizagens, agora, na juventude, são as fragilidades da alma e da razão, que por falta de freio e governo se entregariam ao mal.

A classificação etária parecia rigorosa: *infantia* até os sete anos, *pueritia*, dos sete aos catorze, *adolescentia*, dos catorze aos vinte e um e somente a partir daí, a juventude, *garzone*, *giovanetto*, ou *giovani*, mas nenhum limite teórico determinava seu fim.

Mais do que a uma faixa etária, o termo *giovani* relacionava-se a condições sociais e matrimoniais, graus de integração à vida econômica e política da cidade, e no final da Idade Média, referia-se mais a comportamentos, em geral condenáveis, que a funções ou papéis.

O jovem seria definido por sua integração sócio-econômica incompleta. Conseqüentemente, a independência econômica era a etapa mais decisiva em seu reconhecimento como adulto. Nem o casamento, nem a fecundidade estabeleciam um limite entre o adolescente e o adulto. Mesmo casado ou tendo assento em um dos conselhos da cidade, o filho continuava a ser considerado *juvenis*.

A idade da maioridade e plena responsabilidade não coincidiam, e principalmente a maioridade não significava entrada na maturidade. Esta era fixada na idade de quarenta anos, com o fim das desordens, fraquezas e tentações.

Nos sermões, os *juvenis* eram comparados às mulheres – *donnas* – pois ambos eram relacionados ao medo, obstáculos à paz e à salvação. Ambos apresentariam o mesmo luxo, excesso de roupas, e ornamentos. Ambos cederiam a modas indecentes e vergonhosas e participariam de bailes e

festas que acompanhavam as núpcias. Em ambos, faltaria a disciplina nas palavras, comportamentos ou divertimentos. A ausência de medida era considerada ao mesmo tempo, seu maior perigo e sua maior fragilidade. Ambos ameaçavam arruinar a ordem temporal e o tecido social. Dessa forma, os vícios a corrigir e os corretivos a adotar eram semelhantes.

O século XV trouxe aos poucos uma mudança de perspectiva. Embora as preocupações com as mulheres não desaparecessem, perderam a força diante dos novos perigos que surgiram. Os jovens passaram a atrair mais atenção por serem associados a práticas sodomitas, nos estupros coletivos, tomados, desde então, como provas de virilidade e ritos de admissão em bandos juvenis. Esses estupros também eram compreendidos como recusa à ordem social e matrimonial. A violência afirmava-se como dimensão permanente da vida urbana. Um entre cada dois jovens citadinos participava em média uma ou duas vezes por mês desses atos de violência, que ocorriam em geral à noite.

A sociedade tentava contê-los e o enfrentamento policial assumia contornos rituais, pois também era feito em grupo, seja na recusa em serem revistados, seja no ataque direto aos policiais. Esses grupos não eram aleatórios, como afirma Crouzet-Pavan (1996, p. 205):

Essas confusões e desordens revelam associações juvenis provisórias, espontâneas, reunidas pela idade e consolidadas pelo ofício ou pela amizade. Seus membros demonstram uma sociabilidade que tem suas formas, suas regras, seus ritos, que os processos descobrem como outros sinais de conflito.

A solução encontrada foi a repressão, cuja evolução pode ser acompanhada e medida através dos reforços das estruturas policiais, as quais redefiniram a concepção de ordem, impondo novos códigos espaciais e temporais, e punições mais severas. Atividades como jogos e prostituição, antes tolerados, foram condenados, levando ao declínio antigas estruturas presentes no século XV, como bordéis municipais.

Outra mudança significativa associada a esse período foi a representação social dos jovens. A associação destes à desordem introduziu um conceito desconhecido nas fontes anteriores, *mos juventum*, costumes juvenis, sempre identificados como perigosos. A juventude passou a ser descrita e circunscrita não a partir de critérios biológicos ou sócio-econômicos, mas em critérios morais, ou melhor, à sua ausência (Crouzet-Pavan, 1996, p. 205):

A juventude é o tempo das turbulências e das violências. Os mais ricos gastam e distribuem seu dinheiro, acumulam roupas, cavalos, mulheres, luxos e prazeres. Mas os mais pobres não estão excluídos da festa, seja participando dos numerosos séqüitos que os ricos arrastam atrás de si, seja organizando por sua conta, à noite na rua, seus próprios jogos violentos. Todos infringem as regras cristãs e sociais. Todos são movidos pela mesma impaciência, a mesma recusa, o mesmo formidável apetite.

Mas ainda assim, os critérios eram subjetivos. Podiam ser dilatados para quem sofria, ou reduzidos para o culpado.

A **juventude judaica** na Europa é apresentada por Horowitz (1996), em um estudo que engloba o período compreendido entre 1300 e 1800, e seus vários mundos, em razão das diferenças nos modos de vida dos grupos que constituíam a juventude judaica, nesses cinco séculos.

Assim, enquanto grande parte dos anos da infância e adolescência dos meninos era dedicada ao estudo de textos religiosos, freqüentemente longe de casa, as meninas recebiam uma educação no âmbito doméstico e eram encaminhadas mais cedo ao dossel matrimonial.

Quanto às classes, enquanto os jovens de classe mais abastadas, ligadas ao comércio e finanças, se casavam mais cedo, sendo alimentados, vestidos e educados por seus pais até a época do casamento, e mesmo depois em alguns casos, os jovens mais desfavorecidos eram obrigados, a partir dos dez anos, a morar na casa de estranhos como empregados domésticos ou aprendizes.

Diferenças culturais também se fizeram presentes. Desse modo, comunidades judaicas mediterrâneas – na Espanha no final da Idade Média e na Itália do início da era moderna, podiam proporcionar diferentes

experiências das comunidades judaicas asquenazitas setentrionais, que viviam nas terras de língua alemã e no Leste Europeu. Nessas comunidades, as diferenças de idade observadas entre aqueles que podiam ser incluídos na categoria de jovens – não mais crianças e ainda não adultos plenos, eram relevantes. Assim, no início do período estudado podia ser encontrado o judeu alemão com 30 anos cujas aulas eram pagas pela mãe, e no final do período, o órfão inglês de dez anos, posto para fora de casa pela tia e avó, por ser considerado velho o bastante para se sustentar.

Na esfera feminina, podíamos encontrar tanto noivas judias com dez ou onze anos na Espanha medieval ou na Polônia oitocentista, quanto criadas judias na faixa de trinta anos, na Itália dos séculos XVII e XVIII, com esperança de casar e constituir suas próprias famílias com a ajuda de um dote de seus empregadores ou irmandades devotas das quais faziam parte. Os pais que se recusavam a arrumar colocações de domésticas para suas filhas abdicavam do direito ao auxílio financeiro da comunidade judaica, e as próprias meninas não poderiam requerê-lo mais tarde.

Tradicionalmente, a cerimônia do *B'nai Mitzvá* assinalava a maioridade legal e religiosa, inserindo o jovem judeu como membro maduro na comunidade judaica. Quando a criança atinge a maturidade (doze anos e um dia para as meninas e treze anos e um dia para os meninos, independentes de terem atingido a puberdade), passa a ser considerada responsável por seus atos, de acordo com a lei judaica. Após a cerimônia, o menino passa a ser *Bar Mitzvá* e a menina *Bat Mitzvá*, respectivamente filho e filha do mandamento.

Em geral, a cerimônia é realizada na sinagoga, na segunda ou quinta-feira mais próxima da data do aniversário do jovem, segundo o calendário judaico. Inicia-se com a colocação de um novo *talit* – o xale ritual sagrado que envolve os homens durante as rezas – sobre o qual o jovem recita bênçãos que são seguidas pelo *shecheheianu* – a *berachá* tradicional de agradecimento a Deus pelo privilégio de estar vivenciando tal data. Diante da comunidade, durante as preces da manhã, o menino lê o primeiro

segmento da *Perashá* – a Porção Semanal da *Torá* – que será lida, por inteiro, no *Shabat* seguinte. Elemento fundamental da cerimônia, essa leitura é considerada uma dádiva espiritual que só pode ser dada a um judeu que tenha completado treze anos.

A cerimônia continua com a colocação dos *Tefilin* – os filactérios de couro, que a partir da cerimônia serão colocados diariamente, com exceção dos *Shabat* e *Chaguim*, os dias de festas. Sua função é protegê-los, abençoá-los, e ligá-los a Deus. Essas tiras de couro são colocadas no braço, em sete voltas, perto da cabeça e do coração, e no dia da cerimônia avós e familiares significativos podem ter a honra de dar as primeiras voltas. As mulheres costumam jogar amêndoas sobre o jovem após a leitura do *Torá*, para lhe trazer sorte e os presentes o saúdam com votos de *Besiman Tov*, em sinal de bom augúrio, presságio para futuras bênçãos e alegrias em sua vida (www.morasha.com.br).

A cultura judaica atribuía grande importância à transição entre a infância e maturidade. Os vinte anos eram identificados como a idade da busca, vaidade e suscetibilidade aos encantos femininos. Os trinta anos, por sua vez, eram associados a uma sólida fundamentação no aprendizado do judaísmo, e também a uma fase em que as indisciplinadas paixões da juventude teriam dado lugar à estabilidade doméstica. Também era vista como a idade em que a pessoa alcançava o ápice de sua força e ao mesmo tempo iniciava o declínio físico. Isso também podia ser observado em relação às mulheres, pois no final do século XVI, aquelas com menos de trinta anos, casadas ou não, eram proibidas de permanecerem fora de casa sentadas ou com os pés expostos por muito tempo, tanto nos dias de semana, quanto nos dias de festa. Já a mesma exposição daquelas com mais de trinta era considerada menos provável e menos provocadora. Assim referia-se Ludovico Ariosto em suas *Sátiras* aos trinta anos no começo do século XVI: “aquela idade em que o furor, rápido para desejar e rápido para se arrepender, já cessou” (Horowitz, 1996).

Antes dessa idade os pais são os responsáveis pelos atos dos filhos. A partir daí os rapazes e moças podem participar da vida da comunidade, assumindo sua responsabilidade na lei ritual judaica, tradição e ética.

No entanto, na sociedade judaica, a idade da maturidade responsável era contingente em muitos aspectos, podendo ser antecipada ou retardada, determinada por preocupações momentâneas, obedecendo mais a interesses pessoais, políticos ou econômicos, que as antigas tradições. Desse modo, embora qualquer rapaz de treze anos pudesse se comprometer com um casamento, as comunidades lituanas do início do século XVII decidiram que nenhum compromisso de casamento estabelecido por um menor de dezoito anos sem o consentimento do pai ou parentes seria considerado válido. Mas, de um modo geral era recomendado que o casamento fosse adiado até os trinta anos.

De forma semelhante, o estudo ora relatado encontrou registros de pelo menos um filósofo medieval ter estendido o período da juventude aos quarenta anos.

Por outro lado, em registros feitos por um dos principais rabinos da Espanha, no início do período examinado, tanto se podia encontrar um jovem de dez anos considerado plenamente maduro para realizar transações comerciais, quanto no início do século XVI a orientação de que os estudos científicos e filosóficos somente fossem permitidos àqueles com mais de trinta anos, devido ao efeito corrosivo deles sobre valores e crenças tradicionais.

Em meados do século XVII o conselho da comunidade italiana de Veneza decidiu que enquanto os pais fossem vivos, só poderiam votar aqueles com mais de trinta anos ou fossem casados, prática criticada um século depois pelo rabino Aryeh Leib Epstein, em 1745. Já na Polônia oitocentista, os judeus se casavam muito mais cedo, o que levou o bispo de Kiev, interessado em diminuir o crescimento demográfico, a propor, em 1760, que

os homens somente recebessem permissão para o casamento aos trinta e as mulheres aos vinte e cinco anos.

O casamento e sua duração foram usados para assegurar a respeitabilidade tanto dos homens, quanto das mulheres. No final de 1591, o conselho da comunidade judaica de Verona, decidiu que dali em diante, qualquer indivíduo solteiro ou que não tivesse sido casado estava impedido de assumir qualquer cargo da comunidade. Para certas funções comunitárias era exigido ainda que ele fosse casado por dois anos. Um decreto promulgado em meados do século XVIII chegou a impedir que os solteiros maiores de sessenta anos morassem na cidade sagrada. Os celibatários viviam sob uma aura de suspeição, associados a pensamentos impuros que poderiam levar facilmente a atos pecaminosos.

Quanto às mulheres, só as casadas e ao mesmo tempo maiores de vinte anos poderiam participar de sepultamentos. No mesmo período, a comunidade judaica aumentou de treze para dezesseis anos a idade compulsória para educação, como forma de manter longe das ruas e mercados os jovens judeus.

A **juventude dos primórdios da era moderna** foi estudada por Schindler (1996). A imagem negativa dos jovens, iniciada no século XV, se manteve. No campo ou na cidade, ataques de todo tipo contra pessoas e propriedades eram sempre atribuídos aos jovens, mesmo que deles participassem adultos. Isso aparentemente se configurava como um paradoxo do qual a sociedade pré-industrial tirava proveito, concedendo aos jovens liberdade de ação e atribuindo-lhes a função de representante da moral pública. Nesse sentido, Schindler (1996, p. 266) afirma:

Os jovens agiam em nome dos adultos e com tácito consentimento destes; isso conferia aos atos dos jovens a mesma importância dos realizados pelos adultos e simultaneamente os liberava do fardo da responsabilidade colocando-os fora das expectativas relacionadas com os papéis aos quais convinha que se habituassem à medida que cresciam.

No entanto, ao analisar o conceito de juventude presente na era moderna, e o relacionamento flexível que o mundo adulto mantinha com os jovens, apesar de suas escapadelas, Schindler (1996) salienta diferenças do mundo atual. Para ele, as interpretações histórico-antropológicas não deveriam entender a cultura juvenil da primeira era moderna apenas como moratória social, mas como fase de iniciação e de transição para a vida adulta, no sentido etnológico dos ritos de passagem. Havia um conceito de ordem hierarquicamente bem estruturado, sustentando a idéia essencial, orientada para um modelo social quase familiar, de um crescimento gradual no interior das relações sociais. Os espaços de liberdade indicados aos jovens pelos adultos eram claramente delimitados, promovendo a formação de grupos organizados segundo a idade e oferecendo várias oportunidades de auto-educação e de representação de si no interior do grupo.

Ao invés de práticas individualistas, os procedimentos coletivos de aprendizagem eram dominantes. O entrelaçamento entre a experiência escolar e o trabalho, presente nessa época, era um dos exemplos dessas práticas. Não era incomum que crianças de cinco ou seis anos executassem tarefas simples, como cuidar do pasto ou fazer pequenas entregas, assim como, nas camadas mais pobres, crianças de dez ou doze anos trabalhassem, contribuindo para a manutenção de sua família. De forma natural, os filhos de camponeses e artesãos se iniciavam cedo no trabalho dos pais, assumindo responsabilidades cada vez maiores. A inserção no mundo adulto se fazia então de forma gradativa, a partir de pequenos trabalhos, nos quais se aprendia observando, ao invés da lição desligada da vida cotidiana.

Somente nas camadas letradas, encontraríamos o embrião da idéia moderna da juventude como moratória, onde a economia de vida implicava uma renúncia financeira temporária na esperança de uma carreira futura e melhores oportunidades, configurando um período de formação livre da necessidade de se manter (Schindler 1996).

Ao sublinhar a dificuldade no estabelecimento das fronteiras entre infância e juventude, nesse período, Schindler (1996) reafirma a importância dos estudos de Ariès (1978), quanto à variação encontrada nos primórdios da era moderna, atribuída, principalmente, ao fato da escola ainda não se contrapor à vida de trabalho, como na época contemporânea.

O final da juventude, por sua vez, era claramente definido pelo casamento e pela casa própria, distinta e independente da família, deslocando-se para idades mais avançadas nas classes baixas.

Como o matrimônio significava uma saída definitiva do grupo de jovens, as núpcias se constituíam no ápice dos rituais coletivos para os rapazes da aldeia. O nubente deveria ser homenageado com todas as honras possíveis, o que se traduzia por muito barulho. A partir daí, o recém-adulto não mais se intrometeria nos assuntos dos jovens. Quanto aos seus próprios filhos, se limitavam a observar suas ações e inclinações, deixando o resto a cargo dos grupos dos quais ele viria a fazer parte.

Outra dimensão importante na definição da juventude dessa época era a cultural, e suas formas autônomas de organização. Para defender seus privilégios perante os pequenos, demarcavam suas práticas com persistência e exatidão, normas rígidas de admissão e iniciação, que costumavam incluir ações noturnas. Mas a aproximação de seus membros acontecia de maneira informal: as pessoas se encontravam na praça, em grupos unidos por vínculo de parentesco, vizinhança ou amizade, e se houvesse algum confronto com outros grupos, seus membros conversavam sobre o que fazer, e seguiam o combinado, em geral proposto pelos membros mais velhos, considerados mais experientes.

Uma função importante destes grupos era a de promover práticas que favorecessem as escolhas matrimoniais, que se manifestavam no cortejo a amada feita em grupo, mas também em atos de aprovação ou reprovação pública – os *charivari* – de uniões consideradas irregulares, tais como uniões

com forasteiros, segundas núpcias de viúvas, adultério, entre outros, constituindo um verdadeiro controle sobre o mercado matrimonial, onde os solteiros assumiam a função patriarcal de guardiões das moças casadoiras da comunidade.

Embora os *charivaris* – caçadas públicas com baladas ofensivas e batidas de panela – tenham surgido originalmente ligados às situações acima descritas, posteriormente estenderam seu campo de atuação a qualquer problema moral da coletividade local.

Outra dimensão ritual característica da juventude da época era o carnaval, onde os jovens desempenhavam um papel privilegiado em sua preparação, ao dar forma e organizar a festa por conta própria. É importante salientar que tanto o carnaval, quanto as comemorações de inverno, consideradas festas de passagem, tornaram-se atividades exclusiva dos jovens, as quais incluíam muitas visitas, renovando e reforçando as relações sociais.

Schindler (1996) reúne as aparentes contradições, tais como permitir que indivíduos não adultos organizassem as grandes festas populares, os que estavam em idade de casar fossem os guardiões da moral sexual, e os que por definição eram subversivos fossem os tutores da ordem pública, e as considera a chave para a compreensão da cultura juvenil dos primórdios da era moderna, pois, ao permitir-lhes desfrutar de forma jocosa, mesmo lúdica, da liberdade de seu grupo etário, a comunidade preparava-os para a futura severidade da vida adulta.

A juventude feminina não se organizava de forma semelhante à masculina. Segundo Schindler (1996), entre os poucos registros encontrados, destacam-se um referente ao ano de 1485, quando muitas moças virgens ao ficarem noivas saíram às ruas chamando a atenção, mas foram logo impedidas pelo conselho de Nuremberg, que reprovou o cortejo de virgens.

Outra tentativa das moças ocorreu nas grandes cidades, quando ao dizer adeus a quem se afastava do grupo por casamento, utilizavam barulhentas músicas de acompanhamento, à semelhança dos rapazes. Novamente, essa invasão aos privilégios masculinos provocou intensa reação, pois ameaçava os papéis tradicionais de homens e mulheres.

Uma atividade ritualística da época que guarda muita semelhança com práticas atuais girava em torno da coragem e do medo, onde os jovens confirmavam sua identidade masculina. Elementos como a coerção do grupo, reconhecimento singular do indivíduo, hierarquias internas, estavam presentes. Como hoje, os jovens se colocavam em situações de risco, inclusive de vida, tais como executar pequenos roubos ou pendurar-se nas pontes do Reno, respectivamente. E também como hoje, em algumas dessas ações poderia haver excesso de violência. No entanto essas infrações não eram consideradas ao nível da criminalidade, mas como naturais nessa etapa de desenvolvimento.

Essa situação só começou a se modificar a partir da Reforma, movimento religioso iniciado no século XVI, o qual estabeleceu vários decretos com o objetivo de reprimir os conflitos noturnos. O controle dos costumes tornou-se mais rígido e espiões foram utilizados para restringir os divertimentos populares e seus participantes mais freqüentes, os jovens. No entanto, quanto mais rigorosa era a vigilância, mais aumentavam as dimensões do conflito, pois os jovens, ao invés de se intimidarem, sentiam-se mais provocados a se divertir e desafiar os costumes regulamentados pelas normas oficiais.

A tentativa de retirar os jovens do lugar de liberdade, impedindo-lhe todos os delitos perdoáveis, atribuindo-lhes punições com penas regulares, encobria outros objetivos: diminuir ou extinguir as forças coletivas dos jovens, que podiam agir relativamente livres do peso das subdivisões às quais o mundo adulto estava submetido.

Ainda segundo Schindler (1996), na base das práticas juvenis havia a preocupação de demarcar o próprio território, que era pensada e executada pelos jovens e reconhecida em grande parte pelos adultos. Somente no decorrer do século XVIII, com o aumento da população, essa estrutura de convivência começou a se modificar, afastando os jovens dos adultos. Embora no início do século XIX, os adultos continuassem a dar cobertura às ações dos grupos juvenis, sob o processo civilizatório eclesiástico, os jovens perderam lentamente o *status* privilegiado de representantes oficiais da comunidade, e foram pressionados a se autolegitimar.

Se no início da era moderna os jovens se faziam ouvir, real e simbolicamente, na era do absolutismo o silêncio invadiu todos os espaços, públicos e privados. Essa é a conclusão que se chega após a leitura do estudo realizado por Ago (1996) sobre a **juventude da era do Absolutismo**, quando afirma:

Dominados pelo poder absoluto dos pais, pelo peso massacrante das políticas familiares em relação aos desejos individuais, pela total impossibilidade, por parte dos interessados, de influir nas escolhas que lhe diziam respeito (p. 325).

No decorrer do século XVI, a instituição da primogenitura difundiu-se de maneira intensa entre as famílias aristocráticas da Europa Ocidental. Tendo como objetivo principal a não divisão do patrimônio, este era destinado ao primogênito, único a ter condições de casar e constituir família, perpetuando o nome e os títulos de seus ancestrais. Aos outros filhos não restavam muitas alternativas. Os homens podiam escolher entre o exército ou a carreira eclesiástica, se não tivessem a sorte de conhecer uma herdeira, ou aceitassem se casar com moças de nível social inferior. Entre as mulheres, como só uma ou duas recebiam um dote condizente com seu *status*, permitindo-lhes um bom casamento, às outras, se católicas, restava o convento e às protestantes nem isso.

Em termos quantitativos a situação causa espanto. A partir da segunda metade do século XVI a proporção de homens solteiros aumentou, chegando no século seguinte, na Itália e França, a mais de cinquenta por

cento da população adulta. Na mesma época, um entre cada três homens seguia a carreira eclesiástica. Na Inglaterra, a proporção era um pouco menor, mas igualmente significativa. Entre o final do século XVII e início do século XVIII, mais de um terço dos homens não se casa. Quanto às mulheres, no início do século XVIII o número de solteiras é o dobro do século anterior.

O dote era condição necessária tanto para o casamento, quanto para a entrada no convento. No entanto, para o casamento, costumava atingir cifras muito altas, chegando a cinco anos de renda familiar. Os conventos, mais generosos, pediam cifras menores e as dividiam em prestações.

Por causa disso, a ordem de nascimento produzia efeitos importantes em relação ao gênero. Se o filho primogênito herdava o nome e títulos, e conseqüentemente o privilégio de se casar, as filhas mais velhas seguiam para o convento, deixando às caçulas o dever ou prazer de arranjar marido e aos seus pais mais tempo para reunir o valor do dote.

A importância disso podia ser vista nas correspondências trocadas entre as famílias européias, que se modificavam radicalmente com o passar dos anos. Até a puberdade podiam incluir pequenos fatos do cotidiano, progressos do crescimento, etc., mas após a puberdade, se restringiam a questões financeiras, relativas ao dote.

No final do século XVII e início do século XVIII, alguns tratados de moral e alguns caçulas protestaram contra essa discriminação, baseando-se nos textos bíblicos que determinavam à primogenitura condições vantajosas. Os pais, por sua vez, consideravam que condicionar os privilégios à ordem de nascimento evitava o arbítrio.

Os manuais de educação infantil da época, em sua maioria, apoiados no quinto mandamento, alertavam os pais sobre os danos causados pelo excesso de ternura e insistiam na disciplina das crianças, que deveriam ter

suas vontades limitadas, tornando-se dóceis e obedientes às disposições paternas. No entanto, algumas exceções se faziam presentes. Autores como Vives, Erasmo ou Huarte incluíam os riscos do abuso da autoridade paterna, ao direcionar seus filhos para estados ou carreiras que não respeitassem suas inclinações (Ago, 1996).

A religião protestante se colocava de modo diferente quanto às vocações, pois tanto para Lutero quanto para Calvino o conceito de vocação era inseparável do de predestinação, sendo, portanto, uma escolha de Deus. No entanto, com o decorrer do tempo alguns pregadores passaram a defender a individualização das atitudes, indicando, inclusive, a ajuda de pessoas estranhas à família, como magistrados, pastores, ou professores, para assistir e aconselhar os jovens em suas escolhas, semelhante ao papel atual exercido pelo psicólogo (Ago, 1996).

De forma oposta à época descrita anteriormente, nesta os jovens eram orientados a evitar ocasiões de conflito, a viver retirados, não ir a nenhum lugar desacompanhados, vestir-se com modéstia. Passagem obrigatória nos tratados de pedagogia, o apelo à modéstia visava evitar o orgulho nos adolescentes. O retiro, por sua vez, visava evitar o envolvimento com más companhias, maculando a reputação pessoal e familiar, e principalmente, uma rebelião através do casamento clandestino. Os adolescentes, independente do gênero, eram vistos como moralmente frágeis, sempre expostos ao risco e a perdição.

Já a vida escolar variava em relação ao gênero. Embora ambos fossem encaminhados a colégios que ofereciam garantias sobre a educação, diminuindo os riscos de uma educação doméstica, o percurso de rapazes e moças era muito diferente. Enquanto as moças costumavam concluir apenas o estudo básico, os homens que iam se casar, nem chegavam a concluí-lo. Mais do que abrir caminho para uma profissão, os futuros chefes de família deveriam saber se comportar em sociedade e gerir a fortuna familiar. Os homens caçulas, ao contrário, só saíam após obter o título de doutoramento.

De modo que, se um primogênito tivesse interesse em seguir os estudos podia tentar uma troca com um dos irmãos, destinando-o ao casamento em seu lugar. Mas sabia que se assim agisse, estaria abrindo mão da fortuna familiar.

Desse modo, pode-se entender porque o período do Absolutismo é considerado pelos historiadores como o mais obscuro da história entre pais e filhos. Apoiados na Reforma protestante e na afirmação do Estado absoluto, os pais podiam agir como verdadeiros tiranos, sem temer represálias.

Por sua vez, o século XVII ficou conhecido como o século do soldado, pois nele mais de dez milhões de homens assumiram o ofício das armas. Por isso o estudo sobre **a experiência militar** conduzido por Loriga (1996) que engloba o período compreendido entre o século XVII e o início do século XX é de fundamental importância para o entendimento da juventude. Em muitos momentos históricos o serviço militar sancionou a entrada do jovem no mundo adulto, pois lhe assegurava as emancipações econômica, afetiva e sexual.

Inicialmente convocavam-se voluntários, e em tempos de guerra o serviço militar se tornou obrigatório a partir de 1544, inicialmente na Suécia. Posteriormente, foi adotado por quase todos os países europeus, os quais passaram a convocar voluntários, também, em tempos de paz, ampliando sua rede institucional aos civis, seguindo o princípio definido durante a Revolução Francesa, segundo o qual todos os cidadãos aptos tinham o direito e o dever de defender a pátria.

Embora a lei francesa *Jourdan Debrel*, de 1798, estabelecesse que todo jovem que completasse vinte anos se inscrevesse nas listas de recrutamento na mesma época e nos cinco anos seguintes, nem sempre o exército foi formado por jovens. Nas sociedades do Antigo Regime, embora a maior parte fosse composta por jovens que decidiam ir embora da terra de origem

após conflitos familiares ou com a comunidade, entre eles podiam ser encontrados também adultos e até mesmo anciãos e crianças. Durante muito tempo, quem quisesse, podia se alistar. O que contava era a força, o aspecto físico e não a idade. Isso só se modificou a partir do século XVIII, por causa da alta mortalidade dos rapazes de quinze ou dezesseis anos que adoeciam facilmente e também demoravam a disciplinar-se.

Loriga (1996) considera que o debate sobre as aptidões militares estava inserido num debate mais amplo sobre a maioridade. A idade para fazer testamentos, prestar juramentos ou votos religiosos, e inscrição voluntária no exército foi sendo gradativamente ampliada, a ponto dos pais poderem pedir anulação do contrato de alistamento se não estivessem de acordo. Essa tendência só se inverteu no início do século XX, quando as crianças voltaram às armas. Nessa mesma época também era comum a presença de mulheres, seja acompanhando seus maridos e filhos, seja por conta própria, trabalhando como cozinheiras, lavadeiras, remendeiras, cozinheiras e prostitutas, dividindo opiniões. Enquanto alguns oficiais achavam que soldados com família rendiam menos, em função das exigências das mulheres e filhos, outros consideravam que sua presença dava aos soldados uma maior estabilidade, evitando deserções e nostalgias.

A presença de crianças relacionava-se a alguns objetivos, explícitos e implícitos. Respectivamente, profissionalizar através da educação militar os órfãos, bastardos, abandonados e em especial os filhos de soldados, e ao mesmo tempo fazer um enfrentamento ao clero, diminuindo sua força.

Entre 1805 e 1807, estudantes universitários e ginasiais foram enquadrados em companhias especiais, passando a fazer exercícios militares durante quatro horas semanais. Era o início da ginástica militar. Posteriormente, as crianças foram separadas dos jovens, e em seguida também do exército, que passou a recebê-los já tendo adquirido força física e disciplina. Nessa mesma época, as mulheres também foram afastadas do exército, permanecendo apenas as enfermeiras.

Essa prática acabou ritualizando a entrada no exército, a qual passou a ser solenemente celebrada, pois marcava a separação da família, de jovens de outra faixa etária e das mulheres. Deixou também de ser um evento solitário, passando a se tornar um evento coletivo na vida dos jovens, reforçando seu pertencimento a um grupo etário específico.

No entanto, mais uma vez, a diferença de classes se mostrou, gerando sentimentos de injustiça social. Durante as guerras napoleônicas a minoria era de burgueses. Apenas 7% estavam junto às armas. Eles conseguiam ser substituídos pagando o equivalente à cerca de dez anos de trabalho agrícola, casando-se ficticiamente com mulheres mais velhas ou fingindo-se doentes, chegando a provocar chagas, em si mesmos, com arsênico. Outros ainda fugiam para a casa de parentes, tornando incerto o limite entre proteção e compaixão. Napoleão utilizou um método de enfrentamento aos burgueses insubmissos, que consistia em mandar colunas de soldados para as suas casas, exigindo que fossem mantidos e alimentados. Outros países, posteriormente, passaram a adotar esse mesmo procedimento.

Na segunda metade do século XIX e início do século XX, o serviço militar não representava um valor iniciatório para todos. Desde os séculos anteriores, XVII e XVIII, alguns jovens já exerciam seus ofícios ou se introduziam neles fora de casa, portanto o exército não se constituía na primeira separação. Por causa disso já tinham acesso a alguma renda, inclusive ajudando a própria família em seu sustento. Desse modo, a entrada no exército tinha a função de rito de passagem apenas entre aqueles que viviam com sua família e não geravam nenhuma renda, colocando-se então como etapa fundamental entre a família de origem e o casamento, a partir da independência econômica e escolha da profissão.

De forma mais sutil, a **juventude operária** do século XIX estudada por Perrot (1996), também pode ser considerada uma juventude silenciada. Silenciada em sua identidade sexual, em corpos uniformizados, silenciados em suas expressões, em trabalhos vigiados e repetitivos, silenciados em seu

desenvolvimento físico, em trabalhos insalubres. Silenciados também em sua idade, pois eram contratados como adultos na quantidade de trabalho, e como crianças na ausência de direitos trabalhistas, ou mesmo no direito ao salário, destinado à família.

Ser operário era o máximo que os jovens vindos da classe baixa podiam esperar de seu futuro. Ao contrário dos burgueses, não podiam contar com um tempo de latência e formação que lhes possibilitasse uma sociabilidade adequada e ampliasse seus horizontes, permitindo-lhe uma expressão autônoma.

Para esses jovens, o rito de iniciação na juventude, antecipada pelos pais, ocorria com a entrada no trabalho, logo após a primeira comunhão – carta de emancipação – inclusive por razões práticas, pois a roupa utilizada na cerimônia era a mesma a ser usada na apresentação ao futuro chefe.

As medidas de proteção chegaram aos poucos. A partir de 1841 passou a ser proibido que jovens de até dezesseis anos trabalhassem aos domingos e por mais de doze horas diárias. Mas a caderneta de trabalho só poderia ser entregue a eles após essa idade. O ano de 1882 trouxe mais conquistas. O trabalho noturno e a descida ao fundo de minas foram proibidos até os dezoito anos e a jornada de trabalho foi limitada em dez horas para menores de dezesseis anos. O final do século acrescentaria ainda à primeira comunhão, outra medida, o certificado de estudos, obrigatório a partir daquele ano. Mas só dez anos depois a idade mínima para contratação seria fixada em treze anos.

Outras conquistas viriam com variações a depender dos costumes e leis de cada país. Na Grã-Bretanha o jovem de catorze anos passa a ter direito à parte do salário. Podem pagar seu alojamento, sua alimentação, seu vestuário e estabelecer compromissos por sua conta, sem intermediários. Na França, por sua vez, o limite é adiado e aos quinze o jovem só pode assumir compromissos financeiros com autorização de seus pais.

Em 1890 a caderneta é suprimida dos adultos, mas mantida pelos jovens, e estendida até os dezoito anos. A posse da caderneta de trabalho tem funções simbólicas importantes. Com ela jovem passa a ser reconhecido como adulto e pode se fazer ouvir nas questões familiares. Agora é ele quem decide quanto dar à família e quanto guarda para si e seus prazeres. Além disso, pode deixar a família, pois o documento é exigido em viagens.

O final da adolescência, já iniciado, é confirmado por um ato privado, o casamento, assinalando agora, a independência afetiva. Um ato privado que tem conseqüências públicas, pois o introduz na principal instância de regulação da sociedade do século XIX, a família. De estrutura patriarcal, legitimada pelo código civil, pois, de acordo com Perrot (1996, p. 97):

A família regula as uniões, a reprodução, as aprendizagens, os projetos para o futuro, impondo seu propósito global às vontades particulares de seus membros, mulheres e jovens sobretudo.

Se na era do Absolutismo a ordem do nascimento determinava quem herdaria os bens e títulos familiares, agora determina quem se ocupará dos negócios da família, em geral tecelagens domésticas. A herança, quando há, é o ofício e seus segredos, ou um emprego na fábrica onde o pai trabalha. Desse modo, enquanto o primogênito, homem ou mulher, se encarrega do trabalho, em casa ou nas fábricas, os mais novos podem eventualmente estudar. Uma das vagas eminentemente feminina era a de cigarreira em manufaturas de tabaco, que preparava suas filhas, e estas suas filhas, numa sucessão sem escolha, assim como a dos vidraceiros, tecelões, ou daqueles que trabalhavam com porcelanas.

Por causa disso, a relação com o trabalho é considerada por Perrot (1996) como a que promove a maior distinção entre a infância e juventude no século XIX. A infância por subtrair-se a ele e a juventude pelo único e imutável destino: em geral, as pessoas permaneciam no mesmo estabelecimento até a morte.

A industrialização afetou radicalmente a família operária, produzindo novos arranjos e possibilidades. Se antes a família fora útil, ao poupar o patronato do encargo da busca e treinamento de seus novos membros, passou a ser considerado um empecilho ao rendimento dos trabalhadores, através da proteção de seus membros, devendo, por isso, ser descartada. A indústria passou a preferir trabalhadores independentes, que, sem a proteção familiar, podiam ser punidos severamente ao menor deslize.

Desse modo, se antes a adolescência era conservada em casa ou próxima a ela, agora as migrações, embora inicialmente ainda ocorressem com o apoio de parentes, os levavam para longe, alargando seus horizontes.

As cidades passam a ter um papel fundamental na formação desses jovens, pois são nelas que descobrem a política, as greves, as modas e fazem novas escolhas. Os relatos de aprendizagem confundiam-se com relatos de viagem. Mas o trabalho era a sua condição.

O grupo, mais uma vez aparece como elemento fundamental na constituição da identidade juvenil. Em grupo, viajam, passeiam de bicicleta, vão ao baile, brigam na saída por mulheres, ou por não suportar zombarias à sua rusticidade ou ao seu ofício. Em grupos, se inserem na política em sociedades secretas, pois a política ainda era um assunto de adultos.

O destino das mulheres migrantes, quando conseguiam trabalho, era mais restrito. Consideradas feitas para trabalhos temporários à espera de um casamento, costumavam ser absorvidas por dois setores: o serviço doméstico ou indústria de vestuário. Tendo garotos como auxiliares e homens como chefes, eram muitas vezes submetidas a abusos ou assédios sexuais.

A solução encontrada foi a segregação sexual, chegando a clausura completa, seja em oficinas-ateliê montadas e dirigidas por damas de caridade ou religiosas, orfanatos e casas de correção para as que se

rebelavam ou as arrependidas, em geral prostitutas, ou fábricas internatos para filhas de fazendeiros juntarem dote e se prepararem para o casamento.

As jovens operárias acumulam então todas as desvantagens, sociais e sexuais. Para elas, mudar o destino era ainda mais difícil que para os homens. Inclusive no plano pessoal, por estarem impedidas, pelo código civil, de buscar os pais de seus filhos, frutos de amores ilegítimos.

O final da juventude era essencialmente privado, marcado pelo casamento, considerado como um ponto sem retorno.

Em oposição à juventude operária temos a **juventude dos liceus**, apresentada por Caron (1996), uma história de minorias, minorias que avançam além da escola primária, que se afunilam ainda mais em minorias que chegam ao ensino superior e incluem outras minorias, a de mulheres, que lentamente conquistam o direito à instrução.

Enquanto o ensino primário se encarregava do aprendizado de rudimentos necessários à vida social, ao ensino secundário cabia preparar moralmente o futuro adulto, pertencente às classes ascendentes.

A renovação pedagógica que acontece no final do século XVIII afirma a onipotência da educação na modelagem do homem, como meio de controle social, segundo a aposta: “quem ensina domina”. O desenvolvimento da personalidade autônoma não era um objetivo a ser atingido, mas combatido. Inclusive na priorização da aprendizagem coletiva, em contraponto à aprendizagem de um ofício, corpo a corpo, individual, que se dava na juventude operária. Mais uma vez, a juventude é silenciada, pois não lhe cabia construir nenhum saber. Ele lhe chegava pronto, indiscutível, definitivo.

Os jovens estudantes dos liceus se diferenciavam dos operários em muitos aspectos: classe de origem, oportunidades de estudo e conteúdos da aprendizagem; não aprendiam um ofício, não se tornavam autônomos,

embora as oportunidades de emprego fossem mais amplas. No entanto as condições insalubres dos operários também lhe cercavam. Por trás dos liceus pintados de “cinza muralha”, a higiene era medíocre: banheiros repugnantes, onde faltavam papéis; salas superlotadas, pouco arejadas, raramente limpas; dormitórios mal aquecidos; pátios estreitos e mal arejados. A alimentação, denegrada pela quantidade, abusava de conservas e repetição. Embora esses jovens não trabalhassem sua carga de estudos não era muito saudável. Durava quinze ou dezesseis horas, das quais cinco delas eram destinadas ao curso e mais de seis ao estudo sentado e silencioso. Caron (1996) evoca a descrição feita por Michelet ao descrevê-los: “assembléias de pequenos parálíticos, de pernetas, de velhos pequenos escribas”.

Paradoxalmente, havia um predomínio de matérias ligadas às humanidades e às letras.

O comportamento dos alunos dos séculos XVIII e XIX era balizado através de duas técnicas: a recompensa e o castigo. Os primeiros ocorriam com distribuição de prêmios, quadros de honra, palmas, louros, coroas, cruz de prata, em geral dados em cerimônias anuais com a presença da família.

Marketing de ocasião?

As punições, por sua vez, não tinham tantas testemunhas. Usando varas ou chicotes até o limite de tolerância da dor, às vezes com intervenção médica para decidir sobre a continuidade ou interrupção. Foi daí que herdamos as torturas políticas da modernidade? Outros deviam ajoelhar-se em pranchas cortantes ou carregar grandes pedras. Outros ainda eram detidos ou presos.

Depois de chocar a classe média, pouco a pouco esses castigos foram substituídos por proibições de visitas, privações de alimento (até 1809), saída, recreação, ou parte das férias; ou punições simbólicas tais como usar chapéus de burro, realizar refeições em mesa de penitência, sentar no banco da preguiça ou ir para o canto; ou ainda fazer lições suplementares

em forma de dissertações ou cópias imensas. Mas a palmatória, o chicote, o açoite e a régua, em usos não matemáticos, ainda eram temidos no século XIX. A detenção foi abolida em 1863.

Pode-se entender, portanto, porque os liceus eram comparados às prisões ou exércitos e porque a finalização dos estudos era vivida como verdadeira libertação.

Cada estabelecimento contava com duas categorias de alunos, os internos e os externos, motivados por diferenças culturais e também materiais, pois o externato chegava a custar metade do preço. O aluno externo, menos suscetível de vigilância, era o responsável por introduzir jornais ou livros proibidos, relatar acontecimentos políticos, servir de mensageiro para os internos.

A dissolução do internato não ocorre por acaso. Situa-se numa encruzilhada social e política, que ao promover mudanças pedagógicas entra em choque com a cultura presente nos liceus, que acreditava poder e dever abafar, em geral com violência, quaisquer manifestações da juventude. Violência que gerava violência. Não foram poucos os casos de violência dirigida aos mestres ou encarregados da disciplina. A violência se apresentava, também, nos trotes destinados aos recém-chegados, curiosamente estimulados pelos dirigentes, por acreditar que nos trotes os veteranos descarregariam uma agressividade que de outro modo se voltaria para eles.

As questões sentimentais e sexuais relativas aos alunos dos liceus são pouco estudadas, segundo Caron (1996). Mas os relatos encontrados insistem na dor da separação da família, provocando substituições, seja na criação de animais, quando permitido, seja na ligação afetiva a um professor, mas principalmente na eleição de um colega, para substituir a escuta familiar ou introduzi-lo no domínio da sexualidade.

Essa descrição, no entanto, não pode ser restrita ao que acontecia nos liceus. É a descrição do que acontece a qualquer jovem em qualquer lugar ou tempo histórico. O que de fato pode ser tomado como característica dos liceus era a distância das mulheres, impedidas de entrar naquele mundo. O encontro com elas só se dava para os internos, na sua saída ou em férias, ou em alguns casos, através de alguma camareira ou camponesa nos arredores do colégio. A masturbação, que chegou a ser contida em camas com divisórias que não permitiam o encontro da mão com as partes inferiores, passou a ser vigiada, porém tolerada. Os casos de homossexualismo ou violências sexuais presentes nas dependências dos liceus eram abafados pelos dirigentes e familiares.

Quanto às mulheres, a fórmula alemã dos três k – *kirche*, *kinder* e *küche* – igreja, crianças e cozinha respectivamente, constituíam o seu horizonte, gerando um imenso atraso no ensino das moças. O ensino secundário feminino foi oficialmente constituído em 1880, através da lei *Camille Sée*, votada após severas discussões, pois a igreja temia perder sua clientela. Os conteúdos transmitidos giravam ao redor das suas necessidades futuras. Muitos trabalhos manuais, e pouco conhecimento científico, autores fáceis de história e geografia, nada de latim ou grego. Apenas uma minoria terminava os estudos e as que conseguiam seguir adiante chegando ao nível superior eram ainda mais raras.

O ensino secundário dos liceus é então resumido por Caron (1996, p. 189) como:

uma aposta nacional no século XIX, menos pela promoção social que oferece do que por seu papel de agente educador, formador de uma juventude confrontada desde a adolescência com o sistema de valores que deverá aplicar, reproduzir e defender na continuação de sua vida. Em definitivo, o liceu como agente normativo.

Da juventude violenta ou violentada dos liceus passamos à **juventude rebelde e revolucionária** entre 1789 e 1917, descrita por Luzzatto (1996), período que redefiniu papéis da juventude, maturidade e velhice, pois muitas vezes as razões dos movimentos foram relacionadas a questões

geracionais, embora deles não participassem só jovens. Essa “hipertrofia da juventude” foi tomada por Luzzatto (1996) como uma forma de enfrentamento à juventude que já não se submetia com tanta passividade às coordenadas familiares ou do estado, após alargar seus horizontes com o desenvolvimento industrial. Colocá-la como perigosa e rebelde justificaria medidas de adiamento da ocupação, por parte dos jovens, de responsabilidades políticas ou sociais. A “moratória” da antiguidade, do “pátrio poder”, estava de volta, disfarçada em leis eleitorais, as quais encobriam crises hierárquicas consolidadas, seja entre pais e filhos, seja entre burgueses e proletariado.

Só assim tornam-se compreensíveis as exigências feitas aos jovens em 1795, com a Revolução Francesa. Precisavam aguardar os vinte e cinco anos para votarem nas assembleias eleitorais e trinta para serem eleitos para o Conselho dos Quinhentos, a quem cabia a criação das leis. Para participar do Conselho dos Anciãos, a quem cabia aprovar ou rejeitá-las, além de ter quarenta anos, deviam ser casados ou viúvos.

Essa “quarentena” a que o jovem era submetido, dos vinte e cinco aos quarenta anos, antes de ser reconhecido como cidadão, mantinha o governo no poder até que uma nova geração atingisse a maturidade.

Embora a geração de 1820 exaltasse, em panfletos, o mal estar de ver a França concentrada em “indivíduos elegíveis, porém asmáticos, gotosos, paralíticos, esclerosados”, a revolução de 1830 contra a gerontocracia não atingiu o resultado esperado pelos jovens. Muitos ficaram com a impressão de ter desperdiçado a própria juventude, ao verem “falsos jovens” ou “jovens velhos” confiscarem o poder ignorando as aspirações das novas gerações.

Essa situação pareceu modificar-se a partir do surgimento, nos anos que se seguiram, dos movimentos sociais juvenis conhecidos como Jovem Europa (Jovem Itália, Jovem Suíça, Jovem Polônia, etc.), que nada mais eram que

as alas jovens dos partidos estabelecidos. Neles, para ser admitido, o candidato tinha que ter, no máximo, quarenta anos.

A chegada da década de quarenta fez eclodir na Europa questões sociais, trazidas à luz pelas primeiras publicações comunistas, denunciando que “o sol do progresso não aquecia a todos com a mesma intensidade” (Luzzatto, 1996, p. 232).

Mas as questões relativas à dinâmica geracional permearam a história por muito tempo. Ao lamentar, em 1870, a falta de uma cadeia que unisse uma geração à outra e garantisse a estabilidade do futuro, Herr (*apud* Luzzatto, 1996, p. 242) – bibliotecário presente na origem dos pensamentos socialistas – acaba por dizer palavras premonitórias:

Toda a vida política moderna pressupõe a negação da herança, da solidariedade entre gerações sucessivas [...] Uma vez que, chegando à maturidade, o homem comum se encontra imobilizado nas próprias idéias e nos próprios interesses, o progresso depende da iniciativa dos mais jovens.

O próprio Lênin, em 1902, era considerado um estranho na própria geração por aprender com os mais velhos a investir na ação socialista como melhor trunfo para suprir as carências da espontaneidade russa (Luzzatto, 1996).

No entanto, se no início do século XVII a sabedoria dos adultos foram postas em cena com a inquietude dos jovens, mais premonitórias ainda são as palavras encontradas na novela de instrução – *bildungsroman* – ao relatar, na virada do século,

a história de uma juventude que não aspira mais tornar-se adulta, a ponto de querer transformar o natural percurso biológico do crescimento num percurso psicológico ao contrário, rumo à adolescência ou à pré-adolescência ou ainda mais adiante (Luzzatto, 1996, p. 248).

Se na França os jovens revolucionários precisavam envelhecer, na Itália os velhos do fascismo italiano precisaram rejuvenescer. No **fascismo italiano** apresentado por Malvano (1996), a juventude estava presente nos hinos, nas imagens, nos representantes do mito de Duce, recobrando valores cívicos, morais e estéticos.

A imagem promulgada durante vinte anos pelo fascismo italiano era a de uma nação eternamente jovem, como se a juventude pudesse ser eterna... O homem de Mussolini deveria ser jovem de idade e belo de corpo. Mas antes de chegar aos postos de comando deveria “servir com fidelidade e silêncio nos postos de obediência” (Malvano, 1996, p. 261).

A propaganda do partido buscava, em 1920, encobrir os ecos agressivos das tropas de choque através de imagens onde o fascio – símbolo do fascismo – aparecesse envolto em imagens sutis de colheitas de cereais e frutos, acompanhados, é claro, por jovens, sempre jovens..., referência implícita aos sujeitos a quem se dirigia a mensagem.

Além da pintura e propaganda, a arquitetura e escultura também traduziram a imagem de juventude, seja em seus prédios, seja em estátuas de Mussolini, fixado em mármore ou bronze, materiais de longa duração, tal como deveria ser o regime. A Bienal de Veneza de 1936 chegou a premiar aqueles que conseguissem melhor traduzir em arte o regime mussoliniano.

O atletismo foi estimulado com intenções explícitas e implícitas. Enquanto prolongava o tônus muscular da juventude, o esporte demonstrava, através de movimentos rápidos, a impossibilidade de deter o fascismo. Especialmente viril, a ritualização da prática esportiva incluía algumas restritas faixas etárias femininas. De longo alcance, chegava aos empregos públicos, cujos funcionários não deveriam acomodar-se a rendas fixas, estagnar o sangue, relaxar as energias, ou deixar as horas envelhecer. Ao contrário, deveriam manter a plenitude da juventude na vontade de fazer, de maneira ágil e dinâmica.

Esta deveria ser a auto-representação do novo italiano. Com essa intenção foram usadas muitas estratégias, presentes até hoje nas mídias televisivas, impressas, ou mesmo virtuais. Através do esporte, por exemplo, esse novo italiano era convocado a renovar as frustrações cotidianas e nacionais. O

futebol, fator de identidade nacional, principalmente em 1930, onde uma série de vitórias internacionais foi amplamente usada como matéria prima na construção de mitos úteis à ocasião. Onde estamos mesmo? Em 1930, no regime fascista, na Itália...

Fotógrafos foram convocados a produzir obras que ajudassem a disseminar o regime e suas idéias, seja em capas de revistas de publicações cuidadosamente adequadas para o sexo e idade do destinatário, onde figuras de jovens atletas apareciam acompanhadas de frases de efeito de Mussolini em letras gigantes, seja em fotografias de famílias, sempre numerosa, onde apareciam bebês já fardados, futuros responsáveis pela perpetuação do regime fascista, seus pais sempre jovens, e os avós, sugerindo que o regime já durava muitos anos. Os adultos de meia idade, curiosamente não existiam. Tudo meticulosamente planejado. Saltava-se a idade adulta na passagem de gerações?

A figura feminina tinha especial importância na carga ideológica do mito fascista italiano. Como os rapazes, as meninas também deviam ser saudáveis, fortes e belas. Mas sem renegar a vocação doméstica e familiar. Ausente como sujeito político e do universo aventureiro dos homens, supervalorizada nos aspectos protetores e maternos, sacrificando-se ao realizar a “santa missão”: educar os filhos para o trabalho, religião e dever. Além de excelente mãe, devia ser boa esposa e perfeita dona de casa (Malvano, 1996).

Embora Malvano (1996) considere que a queda do regime fascista tenha implodido alguns mitos, como o da juventude eterna, e alguns tenham sofrido uma espécie de reciclagem, adaptados a novas mensagens, será mesmo que podemos considerar finalizado o mito da eterna juventude, ou ele também foi reciclado, associando-se a outros objetivos?

Muda-se de país, muda-se de líder, mas algumas idéias permanecem. Em 1927, os velhos alemães foram convocados a “abrir caminho” ou mesmo a

“cair fora” (Michaud, 1996, p. 291). Entretanto, mais que a um grupo social, uma fase do desenvolvimento biológico do indivíduo ou mesmo a um conflito de gerações, a noção de juventude estava ligada a uma nova idéia, defender a pureza da raça ariana. Para os **jovens do terceiro Reich**, estudados por Michaud (1996), velhos eram aqueles que se opunham a essa idéia.

Aqui, diferente da Itália fascista, tem-se a centralidade da questão racista e a posição secundária dada à família e à escola – submetidos a organizações paramilitares – na formação desses “soldados de uma nova idéia”.

Paradoxalmente, era na escola que o Estado podia imprimir sua marca nos jovens, através de mensagens explícitas dadas em aulas de ciência racial, onde os alunos aprendiam a identificar o que era útil à raça daquilo que o ameaçava, ou subliminares, através de insígnias de problemas matemáticos, onde os judeus estavam sempre em minoria, ou em aulas práticas, os jovens mediam caixas cranianas de belas espécimes da raça ariana ou descreviam “a expressão frouxa e dissimulada dos judeus” (Michaud, 1996, p.295).

Apesar de rastream em imagens, textos ou em si mesmos as características arianas, o conceito de raça ultrapassava a simples aparência e mesmo a sala de aula. Professores – submetidos obrigatoriamente ao sistema – ensinavam aos alunos que homens de traços nórdicos podiam esconder almas de judeus. Antes, durante e depois das aulas, o clima suspeito da vida pública era levado à vida privada, provocando – às vezes na própria família – denúncias de falsos alemães.

A mensagem hitlerista – *Heil Hitler* – repetida incansavelmente, chegando a cento e cinquenta vezes por dia, era considerada um sinal de aptidão ao combate permanente. Dita ao sair de casa, ao encontrar o padeiro ou o fiscal do bonde, ao início e fim de cada aula, a conhecidos e desconhecidos. Não responder era considerado um delito.

As crianças eram apressadas a se tornarem soldados através da colocação do busto de Hitler em seu quarto de dormir, da escolha de brinquedos que representassem o estado-maior, ou ainda quando estimuladas na escola a insultar ou testemunhar humilhações a que os judeus eram submetidos, tais como sentar em bancos separados ou ser privado do leite distribuído no recreio. Essas práticas, que ocorreram até 1938, quando os judeus foram excluídos das instituições de ensino, tinham pretensões pedagógicas, a de encorajar os alunos a participar do combate em nome do sistema.

Meninos e meninas deveriam ser alistados aos dez anos, após serem aprovadas em provas esportivas. A partir daí, cumpririam um período de quatro anos de estudo, onde aprenderiam sobre os deuses e heróis germânicos, os grandes alemães, os vinte anos de combate pela Alemanha e finalmente, sobre Adolf Hitler e seus companheiros de luta. Anualmente, no dia vinte de abril, aniversário de Hitler, ocorria uma cerimônia na qual a criança recebia uma caderneta de notas onde constavam seus progressos físicos e ideológicos. Para confirmar o pertencimento a Hitler, a caderneta era recebida sob juramento de fidelidade à bandeira, onde lhe ofereciam a própria vida.

Aos catorze anos, as moças e os rapazes passavam a fazer parte das juventudes hitleristas, e aos dezoito anos os rapazes eram incorporados a outras estruturas do partido, tais como frente do trabalho, AS ou SS.

As moças, por sua vez, eram retidas até os vinte e um anos, na seção Fé e Beleza. Nesse período, elas recebiam uma formação intensiva onde constavam exercícios físicos, tarefas domésticas, conhecimentos profundos sobre primeiros socorros, defesa passiva em caso de ataque aéreo ou guerra química, e principalmente, sobre o dever de seu sexo, a maternidade, considerada equivalente ao serviço militar masculino. A mulher alemã era estimulada a procriar, com ou sem marido, sendo premiada com a Cruz da Mãe de Família, distinção criada em 1938, feita em bronze para quatro filhos, em prata para seis e em ouro para oito filhos.

Como no regime fascista, as mulheres eram consideradas responsáveis pela perpetuação da proposta Hitleriana. Mas diferente da Itália, na Alemanha a família era relegada ao segundo plano. Aqui, eram estimuladas as relações sexuais fora do casamento, com fins de reprodução, chamados de casamentos biológicos e as mães solteiras, que deveriam denunciar os pais que não as apoiassem. Elas passaram a ter o direito de serem chamadas de senhora por decreto, em 1937. O papel paterno era completamente desconsiderado. As mulheres eram convocadas a “dar um filho ao Führer”, e este passava a ser o pai simbólico de todos os filhos nascidos sob a idéia nacional-socialista.

Mais cedo para os homens, mais tarde para as mulheres, a formação ideológica continuava através de cursos sobre temas relacionados ao Reich em encontros semanais nos centros do partido, retomados em transmissões radiofônicas e publicações variadas, específicas para cada categoria de jovem – dirigente, albergado, camponês – controladas pelo Gabinete de Imprensa e Propaganda, e nas palestras dadas em acampamentos de finais de semana ou durante as férias escolares.

Mas a política racial produziu efeitos colaterais não previstos por Hitler. O tempo dedicado às atividades políticas era retirado do tempo do trabalho no campo ou na cidade, gerando resistência dos empregadores. Um decreto de 1937 proibiu que qualquer observação sobre as atividades políticas dos alunos fosse registrada nos certificados ou diplomas.

Por outro lado, a dinâmica competitiva presente nas organizações acabava promovendo jovens vindos de meios mais modestos, numa espécie de igualdade de oportunidades. Foi dessa forma que filhos de proletários chegaram a comandar filhos da aristocracia e burguesia industrial. Mas essa inversão hierárquica não durou muito. A partir de 1936 a direção do movimento excluiu os proletários, passando a ser ocupada por jovens burgueses e aristocratas munidos de diploma.

Ao se perguntar qual a natureza do laço amoroso que unia os jovens a Hitler, Michaud (1996) chega à conclusão de que era a impregnação nos jovens de que eles eram o futuro da humanidade, ou a sua salvação. Aí estava implícita uma inversão de papéis. Em vez de moldada, a juventude deveria servir de molde às futuras gerações.

Os estudos reunidos por Levi e Schmitt (1996), ora relatados, buscaram evitar generalizações prematuras e detiveram-se exclusivamente na história de sociedades e culturas ocidentais, da antiguidade ao mundo contemporâneo, evitando o período atual pertencente, para eles, ao campo de pesquisa sociológica.

3.2 O OLHAR DA ANTROPOLOGIA

Os períodos que classificam as faixas etárias são considerados por Debert (2004) como uma dimensão fundamental na Antropologia para a compreensão das formas de produção e reprodução social, em diferentes contextos. Ela salienta que sua análise é importante em etnografias que pretendem descrever os tipos de organização social, formas de controle de recursos políticos ou mesmo as representações sociais. A periodização da vida mostra ainda como um processo biológico pode ser investido culturalmente, ao ser elaborado simbolicamente através de rituais marcadores de suas fronteiras.

Considera, então, que a periodização da vida é um elemento privilegiado para o estudo das transformações históricas e culturais, que, ao lado das questões de gênero, vêm substituindo, gradativamente, conceitos “homogeneizadores” como o de classe social, em pesquisas que pretendem avaliar as mudanças ocorridas nas sociedades contemporâneas, aproximando-se da posição dos historiadores Levi e Schmitt (1996) e do sociólogo Mannheim (1982).

Ao sublinhar fenômenos aparentemente contraditórios, como o apagamento das idades como marcador importante e ao mesmo tempo as transformações das idades em mecanismos privilegiados na criação de atores políticos e de novos mercados de consumo, Debert (2004) aponta para a necessidade de se analisar o que une e caracteriza os jovens na atualidade.

Ao retomar a idéia defendida por Ariés (1978) e Elias (1994), sobre o alargamento da distância entre crianças e adultos como um dos efeitos da modernidade, Debert (2004) questiona se as formas de produção, divulgação e obsolescência dos conhecimentos via mídia eletrônica, a qual se insere cada vez mais no mundo doméstico, atingindo diferentes faixas etárias, não estariam justamente indicando ou possibilitando uma reversão do processo descrito por eles. Ou seja,

se o esvaziamento do caráter cumulativo do conhecimento e o apagamento das diferenças do conhecimento, necessárias para preencher determinadas funções não estariam a indicar uma tendência de encurtamento da infância (p. 44).

Na tentativa de respondê-las, Debert (2004) recorre às diferenças estabelecidas por Fortes (1984 *apud* Debert, 2004), entre idade cronológica, idade geracional e nível de maturidade. Nas sociedades não ocidentais a idade cronológica estaria ausente ou associada a níveis de maturidade. Desse modo, a validação de cada estágio se daria pelo reconhecimento da capacidade de realização de certas tarefas e pela autorização de membros mais velhos, com poder e autoridade jurídica.

Nas sociedades ocidentais, por sua vez, a idade cronológica constituiria um mecanismo básico de atribuição de *status* (maioridade legal), definição de papéis ocupacionais (entrada no mercado de trabalho) ou formulação de demandas sociais (direito à aposentadoria), um sistema de datação, independente e neutro em relação à estrutura biológica, estabelecido por leis que examinam os direitos e deveres do cidadão, dissociado de níveis de maturidade. Essa dissociação transformaria a idade cronológica em um

elemento simbólico extremamente econômico no estabelecimento de laços entre grupos heterogêneos em outras dimensões.

Enquanto a idade cronológica é institucionalizada política e juridicamente, constituindo um mecanismo classificatório individual, a idade geracional, importante para estruturar a família e o parentesco, é gerada na própria família, sendo, portanto, um mecanismo classificatório coletivo.

As diferentes formas de classificações, por geração, idade ou maturidade, se relacionariam ainda a outras dimensões. Uma aponta para o domínio do Estado sobre a vida privada e outra para as conseqüências das transformações históricas da modernidade, através do processo de individuação.

A institucionalização do curso de vida ocorrida na modernidade delimitaria, para Debert (2004), a constituição de perspectivas e projetos, através dos quais os sujeitos guiariam suas ações, individual e coletivamente. E nesse sentido ela amplia a posição de Fortes (1984 *apud* Debert, 2004) quanto à restrição da noção de geração ao âmbito familiar. Ela se relacionaria também a experiências extrafamiliares, causadas por mudanças sociais de ordem estrutural, e ao mesmo tempo causadoras de transformações que a esfera política é obrigada a incorporar.

Para sustentar essa idéia, Debert (2004) recorre a Giddens (1992 *apud* Debert, 2004), que diferencia as sociedades pré-modernas das sociedades modernas. Enquanto nas sociedades modernas há uma vinculação do conceito de geração às tradições e continuidades, nas modernas as práticas de uma geração só são repetidas se forem plenamente justificadas, transformando o curso de vida em um espaço de experiências abertas e não passagens ritualizadas de uma etapa para outra.

Debert (2004) recorre também a Held (1986 *apud* Debert, 2004), quando propõe como característica marcante da sociedade moderna a idéia de

“desinstitucionalização” ou “descronologização” da vida, baseando-se em mudanças ocorridas no processo produtivo, na família e na configuração das unidades domésticas.

Debert (2004) destaca, ainda, a posição de Meyrowitz (1985 *apud* Debert, 2004) quando salienta o papel fundamental da mídia na circulação das informações, integralizando mundos, impondo novas formas de comportamento que apagariam diferenças etárias.

Nesse sentido, a Psicologia do Desenvolvimento seria convocada pela experiência contemporânea a rever suas concepções evolutivas lineares, diante da emergência de uma sociedade onde a idade passa a ser irrelevante, configurando a expressão “curso de vida pós-moderno” proposta por Moody (1993 *apud* Debert, 2004).

Desse modo, para Debert (2004), a história da civilização ocidental seria então marcada por três fases em relação à idade cronológica. Enquanto a sociedade pré-moderna era marcada pelo poder familiar na determinação do grau de maturidade ou do controle dos recursos, em detrimento da idade cronológica, a moderna estaria fundamentalmente relacionada a uma cronologização. A pós-moderna, por sua vez, seria marcada por uma desconstrução do curso de vida, seja em consequência da informatização da economia, seja pela desmassificação dos mercados de consumo, política, mídia e cultura, gerando múltiplos estilos de vida, onde a produtividade é secundária ao consumo.

Mesmo assim, Debert (2004) ainda considera a idade uma dimensão fundamental na organização social, embora saliente a disjunção cada vez maior, entre idade cronológica e maturidade. Isso talvez determinasse uma nova cronologização da idade adulta, com etapas intermediárias ao invés de

um estágio claramente definido que deve ser conservado ou ao qual todos devem ascender. Trata-se, antes, de encorajar a variedade de experiências em um contexto no qual a idade cronológica é pura maleabilidade, receptáculo de um número praticamente ilimitado de significações e, por

isso, um mecanismo extremamente eficiente na constituição de novos mercados de consumo e atores políticos (p. 65).

Augé (2005), por sua vez, ao discorrer sobre os novos campos de pesquisa que têm sido abertos ao estudo antropológico contemporâneo, inclui os aspectos constitutivos de toda individualidade, não só a partir do entendimento que a representação do indivíduo é uma construção social, mas, principalmente, porque “toda representação do indivíduo é, necessariamente, uma representação do vínculo social que lhe é substancial” (Auge, 2005, p. 24). E continua:

Não é a antropologia que cansada de campos exóticos, volta-se para horizontes mais familiares... [...], mas o próprio mundo contemporâneo, que por causa de suas transformações aceleradas, chama o olhar antropológico (p. 27)

Ao se referir à rapidez dos acontecimentos, à “história em nossos calcanhares” (p. 29), ele salienta que

nunca as histórias individuais foram tão explicitamente referidas pela história coletiva, mas nunca também os pontos de identificação foram tão flutuantes (p. 39).

Sua tese é que três figuras de excesso – o tempo, o espaço e a individuação das referências – tornarão o século XXI antropológico, produzindo o que ele nomeia de “etnologia da solidão” (p. 110).

3.3 O OLHAR DA SOCIOLOGIA

As questões geracionais são um tema caro também à Sociologia. Em um estudo clássico sobre o tema, Mannheim (1982) o considerava um dos guias indispensáveis à compreensão da estrutura dos movimentos sociais e intelectuais, mas desde então já defendia a interdisciplinaridade como instrumento necessário ao seu entendimento.

Ao se deter no “problema sociológico das gerações”, Mannheim (1982) busca situá-lo a partir de alguns aspectos. De início, esclarece que gerações não constituem um grupo social concreto como família, tribo, seita, etc. Nestes, os indivíduos formam um grupo baseado em laços existenciais e

vitais de proximidade, ou na aplicação consciente da vontade racional, isto é, um grupo concreto só pode existir se os seus membros têm um conhecimento concreto dos outros membros.

Ao analisar a questão das gerações, a partir da perspectiva biológica e sociológica ele salienta que, embora o fenômeno sociológico de gerações esteja baseado no ritmo biológico de nascimento e morte, possui certas características peculiares independentes.

Por pertencerem à mesma classe ou geração, os indivíduos estariam predispostos a uma gama específica de experiências, pensamentos e ações historicamente relevantes. Mas enquanto a natureza da posição de classe pode ser explicada a partir de condições econômicas e sociais, a questão geracional é determinada através da transmissão de certos padrões entre uma geração e outra. Ao ser forçado pelos acontecimentos a abandonar seu grupo social e entrar em um novo, o indivíduo sofre modificações, não apenas no conteúdo da experiência, mas principalmente no ajustamento mental e espiritual.

Elias (1994) por sua vez, após estudar os processos civilizadores, concluiu que as pessoas de uma geração posterior ingressavam neste processo numa fase posterior. Mas como Mannheim (1982), salienta a necessidade do encontro de vários campos do saber para o entendimento dos processos presentes numa sociedade, em especial o da Psicologia, desde que não se imponha, como algumas abordagens, um abismo intransponível entre o indivíduo e sociedade.

A esse respeito, Freud (1972[1921]) já se posicionara:

O contraste entre a psicologia individual e a psicologia social ou de grupo, que à primeira vista pode parecer pleno de significação, perde grande parte de sua nitidez quando examinado mais de perto. É verdade que a psicologia individual relaciona-se com o homem tomado individualmente e explora os caminhos pelos quais ele busca encontrar satisfação para seus impulsos instintuais; contudo, apenas raramente e sob certas condições excepcionais, a psicologia individual se acha em posição de desprezar as relações desse indivíduo com os outros. Algo mais está invariavelmente envolvido na vida

mental do indivíduo, como um modelo, um objeto, um auxiliar, um oponente, de maneira que, desde o começo, a psicologia individual nesse sentido ampliado, mas inteiramente justificável das palavras, é, ao mesmo tempo, também psicologia social (p 91).

No estudo acima referido, Elias (1994) sublinha que as contradições entre as exigências sociais e necessidades individuais são um traço permanente em nossa vida, pois:

A maneira como a sociedade promove a adaptação do indivíduo a suas funções adultas acentua, com muita freqüência, a cisão e a tensão internas a seu psiquismo. Quanto mais intenso e abrangente é o controle dos instintos, quanto mais estável é a formação superegóica exigida pelo desempenho das funções adultas numa sociedade, maior se torna, inevitavelmente, a distância entre o comportamento das crianças e dos adultos; quanto mais difícil se torna o processo civilizador individual, mais longo é o tempo necessário para preparar as crianças para as funções adultas (p. 32).

E continua:

As tarefas acessíveis à massa dos indivíduos numa sociedade com tantas tensões e com uma divisão tão avançada quanto a nossa exigem, enquanto o trabalho continua a consumir a maior parte do dia, uma especialização bastante estrita. Por conseguinte, deixam apenas um campo muito restrito e unilateral para as faculdades e inclinações do indivíduo (p. 33).

Essa descontinuidade acaba produzindo um paradoxo, pois, não raro, (Elias, 1994, p. 33) salienta,

se oferece ao jovem o mais amplo horizonte possível de conhecimentos e desejos, uma visão abrangente da vida durante seu crescimento [...] é incentivado a desenvolver várias faculdades e inclinações que o adulto tem que reprimir.

Diante dessa promessa não cumprida, Elias (1994) ressalta a ruptura brusca que se estabelece nessa passagem, reforçando ainda mais a tensão e a cisão intrapsíquicas do indivíduo, ao reprimir as suas verdadeiras tendências e inclinações.

Elias (1994) também considera que para se tornar psiquicamente adulto, a criança não pode prescindir da relação com os indivíduos mais velhos, e da conseqüente assimilação de modelos sociais previamente formados, de partes e produtos desses seres, pois para ele, o sujeito adquire sua marca

individual a partir da história dessas relações, dessas dependências, e assim, num contexto mais amplo, da história de toda a rede humana em que cresce e vive.

Ao discorrer, como Elias (1994), sobre as descontinuidades da modernidade, Giddens (1991) destaca que nunca, em épocas precedentes, estivemos tão desvencilhados dos tipos tradicionais da ordem social. E nos convoca a tentar capturar a natureza das descontinuidades em questão, como condição necessária a uma análise da modernidade e de suas conseqüências em nós, no presente.

Com esse propósito, talvez se possa pensar que em nossa cultura, para algumas classes primordialmente, nos anos 70, com a invenção da pílula, a iniciação sexual teria ocupado o lugar de ritual de passagem (Kehl, 1998). Nos anos oitenta e início dos anos noventa, principalmente para as classes mais favorecidas, o vestibular era visto como um grande ritual de passagem (Pigozzi, 2002). No entanto, parece que atualmente está cedendo lugar ao primeiro emprego, surpreendendo alguns pesquisadores, como Guimarães (2005). Se antes o acesso à escolaridade, em qualquer nível, era garantia de entrada ou melhoria no mercado de trabalho, hoje essa relação não se estabelece de forma automática. O que essa mudança estará apontando?

Estudiosos de várias áreas têm se debruçado sobre essa questão e atribuem esse fato, em grande parte, a uma das conseqüências do processo de expansão da política do neoliberalismo. Ele seria responsável pelas atuais transformações sociais, políticas e econômicas, as quais provocam preocupações, tensões e inseguranças, atingindo os Estados nacionais, as instituições e milhares de pessoas incluídas ou excluídas, frente ao processo de globalização da economia que se verifica no mundo contemporâneo. Gerando uma alta concentração da riqueza e o conseqüente agravamento das desigualdades sociais, a globalização vem produzindo um setor de excluídos, chegando ao extremo de serem consideradas como extermináveis (Silva, 2001).

A Sociologia do Trabalho contribui significativamente para essa discussão, pois ela vem se dedicando, ao longo da história, a estudar as relações entre técnica e trabalho e suas implicações na sociedade, tendo se consolidado como disciplina no decorrer dos anos 50. A partir da reestruturação produtiva, ocorrida com a revolução industrial, esteve restrita, inicialmente, aos aspectos materiais e tecnológicos, a partir da crença derivada do *fordismo*, que o progresso técnico, o crescimento econômico e a melhoria das condições de vida indicavam um progresso social sem limites (Leite & Silva, 1996).

Essa expectativa, no entanto, não se confirmou. Nos últimos trinta anos as transformações técnicas e organizacionais, implementadas no âmbito das empresas vêm anunciando a emergência de um novo modelo econômico, exigindo uma flexibilidade nas relações de trabalho, a qual aponta em duas direções: por um lado, introduz necessidades como *desespecialização* do trabalhador, maior nível educacional na formação profissional, substituição de relações de confronto por lealdade e, por outro, se apresenta pela crescente precariedade das relações de trabalho e formas de inserção no mercado de trabalho (Menezes, 1999).

Bourdieu (1998) utiliza a expressão “precariedade”, para se referir aos efeitos provocados pela política neoliberal na existência humana, lembrando aos pesquisadores suas responsabilidades diante da desestruturação a que as pessoas vêm sendo submetidas, que, embora mais visíveis nos desempregados, atinge cada homem ou mulher – e conseqüentemente a cada adolescente – em sua vida privada, tornando o futuro incerto e impedindo qualquer antecipação racional, ou mesmo qualquer crença ou esperança no futuro, atormentando as consciências e os inconscientes.

Assim, como esperar que os adolescentes acedam à posição de adulto sem que lhes seja possível contar o mínimo de estrutura para assumir as

responsabilidades correspondentes? Como esperar que ajam de forma responsável, conseqüente e segura se, lembra Bordieu (1998),

a insegurança objetiva funda uma insegurança generalizada, que afeta hoje, o conjunto de trabalhadores e até mesmo os que não estão ou foram diretamente atingidos? (p. 121).

Nessa direção, Sennett (2002) destaca a dificuldade das pessoas em assumir compromissos de longo prazo – constituição de família, por exemplo – numa economia dedicada ao curto prazo.

O *ficar* contemporâneo – que curiosamente nomeia o inverso da prática – não aponta para a provisoriedade da “sociedade do descartável” como se referia Antunes (2002)?

Desse modo o “capitalismo flexível” (Sennett, 2002, p.9) ou a “flexploração” (Bourdieu, 1998, p.125) estariam re-significando palavras como trabalho, carreira, e finalmente corroendo o caráter dos indivíduos, ao se submeterem a situações indesejáveis, na tentativa de conseguir ou manter um emprego a qualquer preço.

Confirmando a atualidade da questão ora estudada Costa (2003) afirma que a porta do mercado de trabalho nunca foi tão estreita para os jovens. Segundo dados do Ministério do Trabalho e Emprego, embora os jovens entre 16 e 24 anos representem 20% da população economicamente ativa, representam, ao mesmo tempo, 44% de todos os desempregados.

Apesar de nenhuma faixa etária ter sido poupada do desemprego, a situação fica mais grave quando os jovens tornam-se as vítimas preferenciais. Ao fazer um estudo cronológico, Costa (2003) observa que, desde a década de 80, a economia vem atravessando um processo de ajuste continuado, traduzido em corte de vagas. Nessa época, o país mergulhou numa recessão provocada pela crise da dívida externa, gerando, como conseqüência, um processo de demissão em massa. Nesse momento, os alvos escolhidos foram os donos de salários elevados, em geral pessoas

mais velhas. Dessa forma, os jovens acabaram sendo beneficiados, pois o profissional experiente era demitido, e seu lugar substituído por um recém-formado, a um custo mais baixo para a empresa.

Os anos 90, por sua vez, trouxeram outro movimento em relação aos cortes. Nesse ajuste, as fábricas cortaram postos de trabalho indiscriminadamente: profissionais jovens e experientes, salários altos e baixos.

Atualmente, embora não se possa falar de uma onda de demissões (Costa, 2003), é evidente que há um represamento de vagas. As empresas preferem manter o quadro funcional reduzido, abrindo vagas para contratações apenas quando extremamente necessário. Dupas (1999), dentre outros, chama a atenção para a explosão do trabalho informal nas cidades brasileiras, afetando níveis e qualidades de rendas e mecanismos de proteção social.

Conclui-se dessa forma, que essa situação só vai melhorar quando o País voltar a crescer. Pastore (*apud* Costa, 2003) contribui com essa discussão trazendo alguns dados comparativos, para mostrar que com o crescimento o Brasil se transformaria numa usina de empregos. Segundo ele, na área de construção civil, por exemplo, haveria uma enorme defasagem. No Brasil foram pavimentados apenas 160.000 quilômetros de estradas, o que corresponde a um quinto da malha existente no Japão, país de território minúsculo. Em outro segmento, o do turismo, o Brasil emprega pouco mais de 3% da força de trabalho, enquanto a média mundial é 10%, chegando, em alguns casos, como França e Espanha, a 20%.

Outros, como Dupas (1999), não são tão otimistas. Para ele, a recuperação do crescimento econômico garantirá uma possível estabilização no nível do desemprego e não necessariamente uma redução do mesmo.

Pois não podemos perder de vista que o desenvolvimento do país está atrelado às políticas econômicas determinadas pelo Banco Mundial,

instituição financeira que controla operações de créditos, financiamentos e investimentos, envolvendo dinheiro público e privado, cuja cultura é anglo-saxônica. Ao se tornarem o “braço de ferro” dos Estados Unidos, com seu consentimento e anuência, acabaram impondo aos Estados latino-americanos suas prescrições econômicas, culturais, sócio-educacionais e ideológicas, colocando-os em penúria e desvantagens, provocando e acelerando as desestruturações constitucional, econômica, social e cultural dos países, por razões internas e por decisões externas. E, como as políticas sociais são os eixos mais vulneráveis aos cortes e redução de verbas, recai sobre elas a maior parte da retração dos recursos econômicos (Silva, 2001).

É do conhecimento público brasileiro a proposta do atual presidente, quando ainda candidato, de promover políticas públicas de incentivo ao primeiro emprego em trocas de incentivos fiscais, tornando vantajosa a contratação de uma pessoa sem experiência, permitindo ganhos recíprocos - economia e experiência.

Conforme a Lei 8.578 de 20 de fevereiro de 2003, toda empresa na Bahia que assinar o termo de adesão à lei estadual que instituiu o *Programa Primeiro Emprego* terá incentivo para criação de novos postos de trabalho e dedução no ICMS a recolher, no valor de R\$ 200,00 por novo posto de trabalho (Jornal *A Tarde*, 12/05/03).

Considerando o receituário do neoliberalismo, isso será suficiente? Essa reflexão parece contar com o apoio de Dupas (1999), pois para ele,

Qualquer debate sobre políticas de bem estar começa com o reconhecimento de que uma nova ordem econômica, social e ética está instalada. A busca de colocação para milhões de pessoas de baixa qualificação quando o mercado de trabalho reduz sua demanda e seus salários parece inviável e inconsistente com a nova realidade (p. 138).

Apesar da lógica do capital estabelecer um discurso no qual a adolescência marca a possibilidade de inserção do sujeito no mercado de trabalho de maneira mais efetiva, alguns educadores salientam que essa inserção

transcende a simples regulação de mercado, definindo a própria existência humana (Fonseca, 2003).

Nesse sentido, Fonseca (2003) recorre a Bonamino para apontar a necessidade de se buscar a interdisciplinaridade como instrumento de compreensão das relações entre adolescente e trabalho. Embora observe que a questão da subjetividade do adolescente trabalhador tem ocupado pouco espaço nos estudos em saúde mental, particularmente dos psicólogos, que nos estudos sobre o adolescente têm privilegiado as relações com o corpo, com a família, com os pares, com a escola, em detrimento da interação desse jovem com o sistema produtivo, Fonseca (2003) lembra que:

o trabalho é uma atividade humana que envolve o homem todo (suas dimensões física, psíquica e social) no seu cotidiano e exerce importante papel na própria construção da subjetividade humana (p. 31).

Furedi (2004) também não concorda inteiramente com a leitura de que a dificuldade econômica seja suficiente para explicar o fenômeno observado internacionalmente, da adolescência prolongada. Pois para ele,

a insegurança econômica pode ajudar a explicar por que alguns filhos crescidos ainda vivem com seus pais, mas não ajuda muito a lançar luz sobre o processo como um todo (p. 06).

Para sustentar seu pensamento, recorre a pesquisas como a da *Social Trends* [tendências sociais], publicada em 2002, a qual constatou, em um estudo comparativo, o aumento dos adultos que vivem com os pais. Verificou-se que um terço dos homens entre 20 e 35 anos ainda vive com os pais, contra apenas um em cada quatro em 1977-78, confirmando os dados já encontrados em estudos realizados em 2001 pela *Abbey National* e pela *BTopenword* em 2002 (Furedi, 2004).

As empresas que oferecem produtos para esse público (adultos que vivem com os pais) têm interesse específico em avaliar o montante da sua clientela, que tem recebido a denominação de *filhos bumerangues ou adultos co-residentes*, nos EUA, e *solteiros parasitas*, no Japão. É uma

clientela que possui dinheiro disponível para gastar, pois não tem responsabilidade sobre contas domésticas.

A entrada de novas palavras na linguagem cotidiana indica, para Furedi (2004), a dificuldade da sociedade em lidar com a gradativa erosão da linha divisória entre infância e idade adulta, confirmada pela observação de que a Sociedade de Medicina Adolescente, entidade americana, a qual afirma em seu *site* que atende pessoas entre 10 e 26 anos de idade, assim como pesquisa sobre as transições para a idade adulta, financiada pela *Fundação MacArthur*, cujo resultado situou o final da transição nos 34 anos (Furedi, 2004). O reconhecimento do termo *adultescent* pela Editora *Oxford University* já apontava para a mesma direção (Versiani, 1998).

A hipótese de Furedi (2004) é de que a infantilização da sociedade contemporânea é sintomática de uma profunda insegurança em relação ao futuro, impedindo os jovens de aderir à condição adulta, associada, por ele, a expectativas de fracassos afetivos, confirmado pelo aumento mundial de solteiros.

Nesse sentido, sublinha que o desejo compreensível de não ter aparência de velho cedeu lugar à busca consciente de imaturidade, acrescentando que a depreciação cultural da condição adulta, o esvaziamento da identidade adulta desencoraja os jovens, sejam homens ou mulheres, a aderir com afinco a essa etapa de suas vidas.

3.4 O OLHAR DA DEMOGRAFIA

Ao voltar o olhar para o regime demográfico dos anos 90, Goldani (1999) salienta sua importância, convocando os estudiosos e interessados no tema para irem além das aparências em relação às diferentes percepções e entendimentos do regime demográfico brasileiro. Sua justificativa, é que a sustentabilidade e/ou privilégio de certas instituições e grupos sociais em detrimento de outros dependem desse entendimento.

Como exemplo cita a queda de fecundidade ocorrida nos anos 80, saudada, inicialmente, como extremamente positiva, associada a uma previsão de desenvolvimento. Mas a euforia não durou muito, pois a preocupação deslizou das crianças para os idosos, que passaram nos anos 90 a pressionar os recursos, ameaçando o sistema de saúde e seguridade social, transformando-os em ônus social. Goldani (1999) é enfática quando toma esse raciocínio como simplista, pois, embora concorde que a população deva ser um elemento central do planejamento social e econômico de um país, este não pode se reduzir a um perfil etário e por sexo, pois existem outras diferenças e desigualdades por grupos que não podem ser ignoradas.

E é nesse sentido que ela aponta outro desafio, responsável por trazer profundas implicações sociais no atual regime demográfico brasileiro, constituído pelos jovens adultos, entre 15 e 24 anos, os quais representam contingente excepcionalmente grande nos anos 90. Também chamado de *onda jovem* (Fonseca, 2003), esse fenômeno, de acordo com Goldani (1999):

assume sua importância tanto pelo volume de nascimentos das diferentes coortes e seus ecos futuros, como pelo ritmo e condições que os membros têm para fazer suas transições para a chamada fase adulta bem como pelo que representam em demandas conjunturais para a sociedade como um todo (p. 38).

Essa questão está diretamente ligada aos idosos e as suas famílias, ao produzir efeitos intergeracionais, pois essa quantidade excepcionalmente grande de jovens adultos traz implicações e preocupações políticas, ao atrelar necessidades educacionais, falta de emprego, limitações de serviços públicos e precariedade das condições das famílias, sobrecarregadas em sustentá-los.

Diante dos elevados níveis de desemprego e exclusão de outros benefícios, aumentam as probabilidades desses jovens postergarem e/ou reformularem seus projetos individuais ou familiares, seja adiando a saída da casa dos pais, seja retornando a elas depois de um divórcio, com ou sem filhos.

Desse modo, as famílias são afetadas diretamente pelas políticas macroeconômicas, que ao viver a diminuição da capacidade dos homens adultos atuarem como provedores, o desaparecimento dos jovens como recurso adicional e o aumento da participação das mulheres como provedoras e não como renda adicional, testemunham um processo real de deteriorização dos salários e fontes de sobrevivência tornando mais complexa a tarefa dos demógrafos e exigindo das famílias provas constantes de sua plasticidade.

Goldani (1999) destaca a redefinição das etapas que compõem o ciclo de vida das pessoas, gerando uma adolescência cada vez mais prolongada, embora com diferenças de classe, pois considera que a classe média avance até os 30 anos, enquanto para os filhos de trabalhadores a adolescência tenderia a acabar antes, em torno dos 25 anos, aproximadamente.

Mesmo apontando diferença de classes, Goldani (1999) destaca que se a vida adulta tem começado cada vez mais tarde, por volta dos 30 anos, a chamada meia idade, por sua vez, estaria sendo empurrada para os 50 anos, o que implica que todo o ciclo vital parece ter-se movido em uma década.

Goldani (1999) conclui o seu estudo enfatizando que só a partir do entendimento das fontes de mudança do regime demográfico e suas implicações teremos possibilidades de repensar e refazer a nossa sociedade, que embora submetida aos efeitos mundiais do capitalismo do final do século, possui peculiaridades em relação às políticas de bem estar social que não devem ser desconsideradas.

3.5 O OLHAR DA PSICOLOGIA

De um modo geral, a Psicologia descreve a adolescência como uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, e costuma estudá-la através de

suas mudanças biológicas, cognitivas, sociais e psicológicas (Bee, 2003; Cole & Cole, 2003; Newcomb, 1999; Papalia, 2000; Pigozzi, 2002; Santrock, 2003).

Ao estudar as mudanças psicológicas, os autores salientam a afirmação da identidade através do contato com os pares e com a família, relacionando-as aos aspectos morais, religiosos, sociais e sexuais.

A transição para a idade adulta vem se afirmando como um tema significativo entre os psicólogos, aparecendo como item de capítulo que trata das mudanças psicológicas (Cole&Cole, 2003), como um capítulo específico (Papalia, 2000), ou como tema de livro (Pigozzi, 2002; Apter, 2004).

Em geral as diferenças históricas e culturais são enfatizadas, para lembrar que a adolescência é uma construção sócio-histórica, portanto não pode ser universalizada, visto que algumas culturas não ocidentais não chegam a reconhecê-la. Entretanto, ainda podemos encontrar autores que não fazem referência a esta transição (Newcomb, 1999), ou que a consideram apenas como uma operação gradativa, mais de acomodação que de assimilação (Bee, 2003).

Os critérios para avaliar a transição da adolescência para a fase adulta são apontados por vários autores. Cole e Cole (2003) indicam como critérios o domínio em três áreas: domínio biológico, ou seja, a conclusão do desenvolvimento das características sexuais secundárias, o alcance do tamanho adulto e o estabelecimento da capacidade reprodutora; o domínio comportamental inclui a realização de operações formais e a formação da identidade; o domínio social incluiria as relações sexuais, a responsabilização por si mesmo e início da responsabilização por outras gerações.

Kuhlen (1952 *apud* Muuss, 1974) já definira como critérios o ajustamento sexual, social, ideológico, vocacional, e a emancipação dos pais.

Pigozzi (2002) afirma que o ingresso na vida adulta ocorre através da capacidade de realizar a separação psicológica dos laços à família, do desenvolvimento do espírito de colaboração, da capacidade de relacionamento com estabilidade de vínculo e investimento emocional e da independência econômica.

Papalia (2000), por sua vez, recorre à cultura americana para descrever os indicadores do ingresso na vida adulta: legais, quando limitam idades para determinadas ações tais como: dezoito para casar-se sem permissão dos pais, dezoito a vinte e um para assinar contratos, etc; sociológicos, quando são auto-suficientes ou escolheram uma carreira, se casaram ou estabeleceram relacionamento significativo ou constituíram família; psicológicos através da capacidade de pensamento abstrato, descoberta da identidade, independência dos pais, desenvolvimento de sistema de valores e formação de relacionamentos.

Pigozzi (2002) e Cole e Cole (2003) atribuem o prolongamento da adolescência moderna ao aumento da sua vida acadêmica, condição necessária a uma maior especialização às novas tecnologias, e conseqüente aumento das possibilidades de acesso a melhores empregos.

A Psicologia Sócio-histórica também considera o período da adolescência como importante objeto de estudo para a Psicologia, embora não a considere como uma fase natural do desenvolvimento, mas como uma criação histórica da humanidade (Ozella, 2003).

3.6 O OLHAR DA FILOSOFIA

Ao analisar o fenômeno da adolescência prolongada contemporânea, Bruckner (1997) observa duas tendências, o infantilismo e a vitimização. Como infantilismo, ele se refere à transferência para o centro da idade adulta dos atributos e privilégios da criança. Como vitimização, ele se refere à

tendência do cidadão capitalista de se colocar nos moldes dos povos perseguidos. Frutos da “doença do individualismo” (p. 16), ambos seriam estratégias da “bem aventurada irresponsabilidade” (p. 16) para escapar das conseqüências de seus atos, na tentativa de gozar dos benefícios da liberdade sem nenhum de seus inconvenientes.

Guiado pelo consumismo e divertimento, ambos baseados no princípio de surpresa permanente e satisfação ilimitada, o infantilismo busca ser sustentado sem precisar se sujeitar a qualquer obrigação, combinando o desejo de segurança a uma ilimitada voracidade (Bruckner, 1997).

A vitimização, por sua vez, refletiria o desejo da classe média de ser visto como infeliz, mesmo que não atravessasse nenhuma provação especial. Seria um efeito colateral da luta dos homens, que durante séculos tentaram ampliar o conceito de humanidade, incluindo raças, etnias, categorias perseguidas ou reduzidas à escravidão. Essa luta, cada vez mais fragmentada, faz com que cada povo, nação e agora cada indivíduo reivindique em nome de seus infortúnios um tratamento especial, considerem-se vítimas que merecem indenizações.

Mas Bruckner (1997) adverte que embora possam se misturar, o infantilismo e a vitimização jamais se confundem. Essas “patologias da modernidade”

consagram o paradoxo do indivíduo contemporâneo, excessivamente preocupado com sua independência, mas ao mesmo tempo a exigir cuidados e assistência, que deseja combinar a dupla linguagem do não-conformismo com a exigência insaciável. E assim como a criança que por sua fraca constituição dispõe de direitos que perderá ao crescer, a vítima por desgraça, merece conforto e compensação. Brincar de criança quando se é adulto ou de miserável quando se é próspero é buscar vantagens imerecidas, colocar os outros em posição de devedores em relação a si próprio (p. 18).

Dessa forma, ao abolir os “socorros da tradição”, como se refere Bruckner (1997) ou relativizado as crenças, a sociedade moderna estimularia seus membros a buscarem ajuda, nos momentos adversos, em condutas mágicas, substitutos fáceis ou queixas recorrentes. A questão é que ao agir assim, o indivíduo estaria usurpando o lugar dos verdadeiros deserdados,

daqueles que buscam justiça para se tornarem humanos, ao invés dos “pseudodesesperados”, que exigem privilégios para não serem confundidos na multidão.

Se o indivíduo nascido na modernidade é o resultado de uma dupla libertação, da tradição que ele recusa em nome da liberdade, e da autoridade recusada em nome da igualdade de condições, própria aos regimes democráticos, ele precisa estar ciente de que pensar por si próprio, de maneira autônoma implica também em aceitar as conseqüências. Ao ter acesso à liberdade – de opinião, de consciência, de opção, de ação – o sujeito moderno perdeu a segurança, garantias de futuro ou de resultados.

Perdeu conseqüentemente a possibilidade de encontrar culpados para seus erros ou fracassos. Não mais os pais, não mais o regime, não mais a religião, não mais os outros. “Doravante, cada um está incumbido de construir e encontrar um sentido para sua vida” (Bruckner, 1997, p. 33). Sob variadas tutelas, da família, religião ou do Estado, ele estava protegido do acaso e dos riscos, garantindo, em troca da obediência às leis do grupo ou da comunidade, alguma tranqüilidade. A conquista de novos direitos lhe trouxe, em compensação, uma crescente inquietação, que a Psicanálise chamaria de angústia, fazendo com que o sujeito seja, ao mesmo tempo, seu dono e seu maior obstáculo. Vítima de seu próprio sucesso.

Outro aspecto sublinhado por Bruckner (1997) que ajuda no entendimento do prolongamento da adolescência é a lógica do consumismo, para ele uma lógica infantil, que se manifestaria de quatro formas: a urgência do prazer, o hábito do presente, o sonho da onipotência e a sede de divertimento.

A urgência do prazer estaria diretamente relacionada ao crédito, o qual permite uma utilização antecipada do objeto desejado,

abolindo tudo o que na vida implica espera, maturação, retenção, o crédito tornou as gerações dessa segunda metade do século terrivelmente impacientes [...] toda uma faixa etária habituou-se a ver suas menores fantasias saciadas sem espera, o princípio do prazer triunfou sobre um mundo que, além de se dobrar aos nossos desejos, esforça-se de todas as

maneiras para multiplicá-los. Estamos ensinados não mais a economizar como nossos pais, a calcular, a renunciar e sim a tomar e exigir [...] o crédito escamoteia o sofrimento de ter que pagar para obter (p. 59).

Essa questão foi também abordada pelo sociólogo Giddens (1991) ao se referir ao dinheiro/crédito – ficha simbólica – como um dos “mecanismos de desencaixe” (p. 29), característicos da sociedade moderna, também como forma de adiamento do pagamento. Mas ele acrescenta a dimensão virtual que o dinheiro toma na modernidade interferindo nas dimensões tempo-espaço.

Como hábito do presente, Bruckner (1997) se refere à desproporção entre o trabalho que efetuamos e os bens que recebemos em troca, isto é, em vez de fundadores, seríamos herdeiros do trabalho dos outros, na medida em que

as grandes conquistas da modernidade, a redução do tempo de trabalho, a eliminação da mortalidade infantil, o prolongamento da expectativa de vida, a diminuição do esforço físico são agora considerados não progressos extraordinários, e sim aquisições [...] como nesses jogos televisivos em que sempre se ganha mesmo quando se perde, nós habitamos realmente o universo da recompensa permanente sem reciprocidade (p. 63).

O sonho da onipotência, por sua vez, se materializaria nos objetos eletrônicos, cada vez menores, com maiores poderes.

Miniaturiza-se o globo, tornando-o do tamanho de um brinquedo que pode ser manobrado à vontade. A realidade parece uma massa que podemos modelar segundo a nossa conveniência. Triunfo do micro: diminuindo tudo, ele nos eleva ao tamanho de um titã (p. 63).

Ao considerar que o século XX teria inventado duas figuras de mobilização, o revolucionário e o animador, Bruckner (1997) acaba por nos contar uma “fábula democrática”, onde o primeiro teria “se cansado de comover as multidões desde que suas promessas viraram pesadelo” (p. 65) e o segundo enriquece ao oferecer múltiplos modos para os homens esquecerem do tédio decorrente do tempo livre, que ao invés de ser dedicado a engajamentos políticos ou culturais, ao seu desenvolvimento cidadão, é preenchido, ininterruptamente, com infinitas opções de lazer, combinando, mais uma vez, o máximo de evasão com o mínimo de obrigações. Como

exemplo-mor, cita a tela, seja da televisão ou do computador, e que agora deve se acrescentar a do celular, como seus maiores representantes. Ao fixar os indivíduos no seu domicílio, trazendo cada vez mais opções com o mínimo de esforço, a um simples toque, ou aos infinitos disques, sublinha que eles não controlam o pensamento ou a leitura, simplesmente os tornam supérfluos (Bruckner, 1997, p. 68).

Com a ilusão de que vamos preencher o vazio da existência, compramos, ligamos, *plugamos, clicamos...*

Consumimos exatamente para não sermos mais indivíduos e cidadãos, para escapar um instante à pesada obrigação de ter que fazer escolhas fundamentais. Ao contrário daquele que forja sua vida, toma decisões que o engajam e das quais ele não pode prever todas as conseqüências, o consumidor só se decide entre os produtos já existentes, opções já formuladas por outros e que ele se contenta quando muito em combinar ou cruzar (Bruckner, 1997, p. 72).

Ou a substituir. Seja porque teimam em não funcionar como deveriam, seja por ficarem obsoletos diante do último lançamento, já que esses vêm com garantia... Metáfora das relações sociais? Do ficar adolescente?

Por causa disso, a extensão da adolescência não pode ser vista como um tropeção da história ou acidente de percurso, mas uma conseqüência previsível na modernidade capitalista ao mal estar que ela provoca (Bruckner, 1997).

Ao induzir ao equívoco de que seremos preenchidos por esse ou aquele objeto, para sempre felizes...até a próxima moda, a lógica do consumismo e da distração nos autorizam a regredir ou tentar evitar a passagem do tempo.

Mas, ao considerar que ainda não terminamos de medir as conseqüências dessa revolução que embaralha, mais uma vez, as fronteiras entre as idades, Bruckner (1997) nos adverte que ao contrário dos que promulgam a eterna juventude, nós queremos mais: “queremos acumular os privilégios de todas as idades, a amável frivolidade da juventude com a autonomia da

maturidade. Desejamos para nós o melhor dos dois mundos” (p. 90). Os direitos, mas não os deveres.

3.7 O OLHAR DA PSICANÁLISE

Inegavelmente, é na área da Psicanálise que encontramos o maior número de trabalhos dedicados ao final da adolescência contemporânea. Coincidência? Ou porque é nos consultórios públicos e/ou privados que chegam os adolescentes deprimidos, os angustiados com o futuro incerto, diante de escolhas sem garantias? Os com síndrome do pânico, com medo do mundo, transformando o medo de viver em medo de morrer? Os que apresentam bulimia, anorexia, dentre outros transtornos alimentares, denunciando, em alguns casos, as dificuldades que esse novo envelope corporal pode estar lhe causando? Os usuários de drogas ou drogaditos, consumindo ou sendo consumidos por diferentes substâncias, lícitas ou não? Os que chegam a ter 800 amigos virtuais e nenhum na realidade? Os que fazem muitos planos, onde em geral se veem no topo da escada, mas não conseguem dar o primeiro passo, subir o primeiro degrau? Os que chegam se apresentando como homossexuais porque estão se sentindo atraídos por colegas do mesmo sexo e isso já é tomado como certeza e não questão? Os que tentam suicídio ou os pais daqueles que conseguiram?

Após encontrar traços da palavra *adolescens* numa comédia de Plauto, em torno de 193 a.C. e constatar que essa palavra sofreu várias modificações, cuja lógica considera difícil de encontrar, Freda (1996) salienta que embora as idades, terminologias e atribuições variem, um único ponto permanece constante: o critério de passagem e de momento. E ao considerar a adolescência como uma zona de passagem, um período que encontra sua razão de ser em sua resolução, parece recorrer à proposição lacaniana sobre o tempo lógico¹, ao afirmar que é o ponto final da adolescência que dá sentido a esse lapso de tempo.

¹ Lacan descreve três tempos lógicos e não cronológicos, a saber: instante de ver, tempo para compreender e momento de concluir (LACAN, 1998[1945]).

Lacadée (2006) por sua vez, destaca o risco que se corre ao nomeá-los de forma unívoca, pois pode gerar a ilusão de uma identidade, advertindo que o uso léxico deve ser manejado com prudência, uma vez que é difícil para os jovens nomear a si próprios e traduzir em palavras o enigma de sua existência.

E, embora alguns autores como Gutierrez (2003) considerem que Freud não estabeleceu uma teoria da adolescência, é importante retomar algumas de suas observações, ou possíveis indicações sobre o tema.

Sua primeira referência à adolescência, ou mais precisamente à puberdade, ocorreu nos *Três ensaios sobre a sexualidade*, publicado em 1905, texto que marcou época e causou indignação. No primeiro ensaio, *As aberrações sexuais*, Freud aboliu fronteiras entre o normal e o perverso, trazendo a público questões tratadas, quando muito, entre quatro paredes. No segundo ensaio, *A sexualidade infantil*, Freud fez desabar a “sagrada inocência infantil” ao demarcar na infância o início da sexualidade do adulto. O terceiro ensaio é inteiramente dedicado às intensas *Transformações da puberdade*, as quais poderiam colocar em risco as barreiras erigidas pelo recalque.

É interessante observar que algumas pontuações feitas por Freud (1972[1905]) no referido texto podem ser associadas a questões tratadas na atualidade e no presente trabalho. Ao se referir ao processo ocorrido nesta fase, afirma que se os pontos de partida e de chegada são possíveis de serem descritos, os passos intermediários ainda são considerados obscuros, verdadeiros enigmas. Mas sublinha que nesse processo o sujeito é atingido por estímulos vindo de três direções: o mundo externo, o interior orgânico e a vida mental que elaboraria de forma particular as influências internas e externas.

Responsável por trazer mudanças significativas às pulsões sexuais do indivíduo, até então predominantemente auto-eróticas, dirigindo-as a um

objeto, é também nesse momento que ocorre o desligamento das figuras parentais e o estabelecimento de laços sociais, o que é considerado por Freud (1972[1916-17]) como um dos efeitos mais necessários e ao mesmo tempo mais dolorosos dessa etapa, demandando um intenso e penoso trabalho psíquico.

Como a Sociologia (Bourdieu, 1983; Elias, 1994), a Psicanálise também considera a adolescência como um momento de ruptura entre o que esperavam (a sociedade e seus pais, como representantes desta), o que ele próprio esperava para si (a partir dessa interação), e o que, de fato, ele consegue alcançar (Melman, 1995).

Na adolescência o sujeito é obrigado a modificar seu olhar sobre seus pais (Tavares, 1995; Melman, 1995). Já não são enormes, ou tão bonitos, ou os melhores do mundo. E, principalmente, já não sabem de tudo.

Sobre isso Jerusalinski (1991) comenta:

como o saber não adveio, e mais ainda, quem poderia sustentá-lo já não é mais quem se supunha quem era se tornará decisivo penetrar no espaço desconhecido (p. 13).

Isso constituirá, para a Psicanálise, uma espécie de prova dos nove para pais e filhos, que verificarão, às vezes dramaticamente, a consistência da sustentação paterna da infância, na resolução edipiana (Marques, 2002).

Pois, tanto para Freud (1972[1923]), quanto para Lacan (1999[1957/58]), a estruturação psíquica do sujeito se dava ainda na infância, através da resolução edipiana, com três possibilidades de saída: neurose para o recalque, perversão para a renegação ou psicose para a recusa. Estruturas psíquicas que se confirmariam justamente na passagem adolescente (Ruffino, 1995).

É quando se observa, afirma Jerusalinski (1991), se o filho herdou de seus pais os instrumentos necessários a esse enfrentamento, e como os herdou, pois

o que se educa numa criança não é nem seu desejo, nem seu sintoma, mas a constituição de um saber que lhe possibilite deixar o objeto materno às suas costas (p. 13).

Por isso, embora muitas pessoas ainda se refiram à juventude como os anos dourados do indivíduo, é cada vez maior o número de trabalhos que isso não passa de um grande equívoco.

Não pode ser a melhor época da vida o momento em que se é convocado a responder, ao mesmo tempo, a tantos apelos: um novo corpo, um novo papel, novos encargos, responsabilidade legal. Não pode ser dourada a época onde o sujeito é obrigado a se defrontar com o real do sexo e da morte, com uma posição sempre aquém do ideal que guardavam e guardara para si (Marques, 2002).

Embora se saiba que nas crianças as escolhas estejam sempre marcadas pelo desejo de seus pais, é somente na adolescência que vão se deparar com esses limites – escolhas que implicarão em alguns sucessos e, necessariamente, alguns fracassos, a começar pelo seu corpo, cujas transformações serão, na maioria das vezes, aquém do esperado.

Em um primeiro momento, os adolescentes podem se equivocar ao pensar que esse saber que ele supunha encontrar ou continuar encontrando nos seus pais, não está nele, mas existe, deslocado, em outra pessoa. Com esta ilusão, elege alguém para ocupar esse lugar, na tentativa de obter deste, já que não daquele, esse saber suposto (Melman, 1995).

Nesse sentido, Melman (1995) salienta que

a tarefa do adolescente organizar-se-á em torno da preocupação em reparar, de introduzir esse novo mundo [...] em uma relação de identidade, de similaridade, em uma relação de espelho, enfim uma relação feliz com o pai ideal (p. 13).

É daí que viriam as criações de grupos, comunidades, bandos, onde se podem cultivar uma identidade e similaridades perfeitas, graças aos traços de tipo específico que particulariza cada um dos pertencentes a esse bando, traços de vestimenta, físicos ou de linguagem (Melman, 1995). Essa sociedade asseguraria, entre seus membros, uma igualdade perfeita.

Isso também explicaria a tendência dos jovens, independente do tempo histórico, de inventar ou sustentar grandes mitos salvadores, seja na política, religião ou nas artes em geral, já visto anteriormente neste trabalho, no capítulo referente aos estudos históricos, especialmente no fascismo italiano e no hitlerismo alemão.

Mas, na falta de um bando, um amigo ou companheiro poderia vir a ocupar esse lugar, constituindo uma relação dual que aspiraria a perfeição. E nesse percurso, nas tentativas inúteis de encontrar aquele que é completo, que detém esse saber, chegam a se confundir e se perguntar se são homossexuais (Freud, 1972 [1905]; Melman, 1995).

É evidente que às vezes sua posição sexuada se dará de forma contrária à esperada pela comunidade e sugerida por seu corpo. No entanto, em muitos casos uma vinculação e até mesmo uma prática homossexual só serão parte de processos identificatórios, ou de adiamentos do encontro, ou melhor, desencontro com o real do sexo, com a impossibilidade da relação sexual (Freud, 1972 [1905]; Lacan, 1985[1970]; Melman, 1995).

Melman (1995) sublinha, ainda, que algumas pessoas tendo precipitado essa passagem por pressões internas e/ou externas, vivem retroativamente essa experiência como uma violação.

Esses desencontros serão sempre traumáticos. E como tais, produzirão efeitos. Seja nas experiências sexuais, afetivas, escolares ou de trabalho, o atingido nunca corresponderá ao esperado.

E esse período costuma vir acompanhado de muita agressividade, às vezes mútua: do lado do filho, por se sentir traído, abandonado à própria sorte, repentinamente desprovido do saber para esse enfrentamento. Do lado dos pais, por reeditar esse momento deles próprios, e também por denunciar suas próprias faltas enquanto pais (Melman, 1995).

Isso acaba por introduzir o adolescente numa operação de luto pela perda da posição infantil enquanto promessa imaginária de um saber que lhe permitiria ter acesso a um gozo sem limites. Ao crescer ele descobre que o “quando você crescer” não passava de uma proposta enganadora, nos diz Rassial (1997). Enganadora e absolutamente limitada. Essa também é a posição de Elias (1994) quando afirma que essa descontinuidade acaba produzindo um paradoxo, pois, não raro,

se oferece ao jovem o mais amplo horizonte possível de conhecimentos e desejos, uma visão abrangente da vida durante seu crescimento [...] é incentivado a desenvolver várias faculdades e inclinações que o adulto tem que reprimir (p.33).

Diante dessa promessa não cumprida, Elias (1994) ressalta a ruptura brusca que se estabelece nessa passagem, reforçando ainda mais a tensão e a cisão intrapsíquicas do indivíduo, ao reprimir as suas verdadeiras tendências e inclinações.

Vimos, durante o percurso que fizemos até aqui, como Elias (1994), considera que para se tornar psiquicamente adulto, a criança não pode prescindir da relação com os indivíduos mais velhos, e da consequente assimilação de modelos sociais previamente formados, de partes e produtos desses seres, pois para ele, o sujeito adquire sua marca individual a partir da história dessas relações, dessas dependências, e assim, num contexto mais amplo, da história de toda a rede humana em que cresce e vive.

Essa também é a posição de Alberti (2004) ao destacar que não há escolha que possa prescindir de indicativos, direções determinantes que lhe são anteriores. Mas essa operação não é fácil nem simples e ela destaca pontos muito importantes, ao lembrar que ao contrário do que parece à primeira

vista ou imaginam alguns, o adolescente precisa muito de seus pais, ou seus representantes, indicando que a presença deles é fundamental para que o adolescente consiga desempenhar sua função nessa reedição da operação de separação². Se os pais estão lá, o adolescente pode escolher lançar mão deles ou não. Mas se não se fazem presentes não poderá sequer fazer essa escolha.

Entretanto, alguns pais, diante das muitas reações adversas de seus filhos entendem que não são mais ouvidos ou respeitados e acabam desistindo, abrindo mão de suas funções, fazendo com que, Alberti (2004) sublinha, se separem de seus filhos antes que eles possam se separar deles. Quanto a eles, acabam pagando caro por essa liberdade, que se traduz em desamparo.

Nesse sentido, outro aspecto que tem contribuído para dificultar o acesso ao mundo adulto é salientado por Furedi (2004) e Kehl (1998). Diz respeito ao hiato identificatório gerado como consequência do adolescente ter sido convocado à função de modelo cultural. Isso deixou vago o lugar de adulto, cuja função é ser representante da lei, o que por sua vez, pode estar contribuindo, como em um círculo vicioso, para o prolongamento da adolescência.

Ao ser convocado para permanecer jovem e se espelhar em ideais adolescentes, o adulto contemporâneo, recusando a própria diferença geracional, não se sente confortável para decidir ou limitar seus filhos. E quando os limites não comparecem, Lacadée (2006) lembra que alguns podem buscar inscrevê-los no próprio corpo, seja através de tatuagens, incisões ou escarificações, fazendo com que na tentativa de salvar a pele, tentem construir uma nova pele.

Mas Alberti (2004) faz questão de lembrar: do lado dos pais, é difícil, às vezes muito difícil, suportar e sustentar esse momento. Pois, se por um lado

² Descrita por Lacan como operação necessária após a operação de alienação do bebê ao Outro, ambas necessárias à constituição do sujeito (LACAN, 1999[1957-1958]).

os filhos não sabem enfrentar esse momento, por outro conhecem, e muito bem, os pontos fracos de seus pais, e costumam atingi-los diretamente nesses pontos ao criticá-los com o fim de enfraquecê-los, para que consigam se separar deles.

Só com muito investimento afetivo, tolerância ou mesmo aposta por parte dos pais, poderão suportar essas tentativas de aniquilamento vinda de seus filhos, única maneira de não se identificarem completamente com a perda narcísica que advém desse momento. Já que vai ficando claro, à medida que as faltas vão sendo expostas, que nem os pais são aqueles ideais da infância, nem os filhos corresponderão ao imaginário de seus pais.

Por isso, ao analisar o movimento produzido pela Psicanálise, o filósofo Bruckner (1997) destaca a mudança de posição do sujeito em relação ao século XIX, implicando-o na causa de seu sofrimento. Antes de enfrentar o mundo, ele diz, o sujeito moderno tropeça primeiro em si mesmo, no conjunto de complexos e neuroses que terá que desfazer para progredir. Por isso, salienta, a escuta analítica pode impedir o mal estar de se transformar em sofrimento.

Pois, se concordarmos com Jimenez (1996), a saída da adolescência corresponderia a uma opção, uma escolha, ainda que transitória, onde alguns escolheriam outras alienações significantes, novos ideais, novas significações, novos sentidos para a vida. Para ela, a adolescência acabaria quando o sujeito percebe que todas as respostas não passam de ficções, máscaras úteis para manter vivo o desejo.

O que importa, é que nesse exercício, ele possa herdar não o desejo de seus pais, ao menos completamente, pois sabemos que em alguma medida, seu desejo estará sempre marcado pelos deles, mas a posição desejante de seus pais. Essa sim poderá ser sua régua e compasso, como já disse Gilberto Gil.

Para Cintra (2006) esse trabalho contém uma parte regressiva e outra progressiva, descrevendo-as:

A dimensão regressiva envolve um retorno à falta de presença e ressonância nas etapas mais arcaicas, falta que pode então ser chorada, lamentada e finalmente reparada através de um contato verdadeiro com o analista. Por outro lado, a dimensão progressiva poderá surgir através de um processo de transformação, do “acerto de contas” agressivo com os pais, em aceitação de sua precariedade e limitação. Não dá para viver bem e sair da adolescência sem perdoar as falhas e faltas dos pais. Em vez de teimar em cultivar a mágoa, é mais leve e promissor transformar o ressentimento em novos sentidos possíveis [...] tornar-se uma pessoa comum, entre outros, suficiente permeável e tolerante a eles (p. 58/59).

Mas Lacadée (2006) adverte que ao se deparar com o mistério doloroso que o sujeito é para si próprio, e se confrontar com esse vazio, o adolescente pode querer por à prova, com urgência e/ou violência, a dimensão de verdade do seu ser, que inclui a dimensão inédita do ato. Essa pressa pode fazê-lo inventar outros parceiros, outras cenas, outras comunidades de vida, outros lugares de tradução, ou mesmo conduzi-lo a perder sua vida ou correr atrás de outras vidas. Quando as crises de identidade se fazem crises de desejo, o adolescente pode, em nome da “verdadeira vida”, tentar situar-se pela via de um ato. Por isso ele também destaca a importância da Psicanálise para esses sujeitos, no sentido de oferecer-lhes a possibilidade de um novo dizer, a decidir se arriscará toda sua vida ou abrirá mão de parte do gozo que aí se mostra em jogo.

Não por acaso, o suicídio já é considerado um problema de saúde pública mundial, sendo a terceira causa de morte de jovens entre 15 e 34 anos, e uma das dez primeiras causas de morte para todas as idades (Macedo, 2004).

Jeammet e Corcos (2005) ainda incluem os inúmeros acidentes, equivalentes suicidas ou efeitos de se colocar em risco de forma desmedida, atualizando a posição já defendida por Dolto (1990), quando assinalava que os rituais de iniciação tinham em comum uma “dramaturgia de morte iniciática”, pois na passagem demarcada pelo ritual os novatos deviam

morrer para a infância. Ela também chamava a atenção para o fato de que os rituais de iniciação – provas coletivas – deviam realizar-se sob o peso de certa ameaça através do confronto real com um perigo. Uma passagem feita de forma solitária seria vivida como transgressora.

Ruffino (1995), complementa, ao afirmar que a ausência de rituais – presentes no passado e em outras culturas – traria grandes dificuldades ao adolescente, que ao se ver diante de uma tarefa muito mais longa e solitária, correria o risco de se perpetuar na busca dessa passagem, confirmando o que Freud (1972[1916/17]), já afirmara, ao recorrer aos ritos de passagem em culturas selvagens, descritos por Heiki, que, como em um ritual, enquanto essa tarefa não for cumprida, o sujeito não será reconhecido como adulto.

Rassial (1997) resume que a adolescência começa a partir de uma transformação fisiológica e termina por uma transformação sociológica: a entrada na vida social. E parece referendar o trabalho de vários estudiosos de diferentes áreas do conhecimento já citados no presente trabalho e da presente pesquisadora, ao afirmar que a adolescência parece extrair sua consistência de outras disciplinas além da psicanálise. Uma parceria possível e necessária.

Nesse sentido, Alberti (2004) salienta que as vicissitudes sofridas pelo século XXI deslocaram o pai e sua função na família, tornando o trabalho da adolescência mais difícil do que já é.

Birman (2006) acrescenta ainda que, à medida que as figuras parentais passaram a ter projetos existenciais próprios, independentes do campo da família, a relação com os filhos se transformou radicalmente. Por isso ele considera que o momento histórico é ainda de passagem entre a ordem familiar moderna e pós-moderna. Como, para ele, os pais ainda não conseguiram encontrar uma alternativa que permitisse certo equilíbrio entre os projetos pessoais e o cuidado com os filhos, uma fragilidade afetiva se faz

presente, podendo provocar desdobramentos nefastos, entre elas uma tendência à infantilização, expressa no prolongamento da adolescência, ou mesmo, no sentido da ação, a partir da irrupção de um excesso pulsional, a respostas psíquicas extremas, limites, situações de violência, seja dirigidas para si mesmo ou orientadas para um outro.

Forbes (2005), por sua vez, é mais radical. Embora concorde que estamos vivendo um processo de mudança histórica sem precedentes e nos convoque a estudá-la não só para que esses tempos sejam menos apavorantes e ansiogênicos, mas também para que possamos explorar sua vertente de invenção criativa de um novo laço social, um novo amor além da hierarquia paterna estabelecida anteriormente, afirma: estamos diante de um novo monstro, como já foi a aids, só não sabemos ainda como nomeá-la.

Para ele, quando falamos em eras, Antiga, Moderna, Pós-moderna, apontamos modos de constituição de identidade muito diferentes. E a psicanálise permite indicar o elemento comum aos diversos fenômenos: uma quebra no ponto de referência da identidade humana. E para ele o que mudou é que

nosso mundo organizava-se por um eixo vertical das identificações – um homem queria ser igual a seu pai, ou a seu superior do trabalho, por exemplo. Padrões ideais orientavam as formas de satisfação, de amor, de trabalho, de aproximação e separação, de ter e educar filhos, de fazer política. Havia uma predeterminação de modelos no mundo vertical. A globalização, porém, conduziu essas formas ao excesso, à multiplicidade de modelos sem hierarquia predeterminada. Hoje, as relações sofrem influências globais. As referências se contrapõem, são múltiplas, invalidam-se [...] Junto com as fronteiras nacionais, ruíram os ideais que organizavam as identidades. A ordem agora é horizontal: há um senso de igualdade e, portanto, uma certa indiferença aos valores hierárquicos (p.5).

Como exemplo traz o relato de um dos criadores da música eletrônica em Detroit, Derrick May, ao acordar e não ver mais de sua janela, as chaminés da indústria automobilística que empregava seus pais, na qual pensava que iria trabalhar, junto aos amigos do bairro. A demolição da fábrica o fez entender que perdera seu futuro, teria que inventar outra via, de cacos. Teria sido isso que o fez produzir a sua música? Mistura de pedaços de sons de uma indústria que ruiu e levou seus planos?

Outro exemplo é trazido por Souza (2003) quando alguns jovens, diante da queda do *World Trade Center* comentam:

“Justo agora? Justo agora que eu ia entrar no mundo! Se eles que eram o centro do mundo falharam, o que será de nós?” E virando-se para os adultos perguntaram: “e vocês, vocês não tem nada a dizer?” (p. 139).

É ela também que se pergunta:

Quais são as vicissitudes que marcam essa travessia adolescente? O que faz com que alguns não consigam dar o pulo necessário? O que se transmite de uma geração a outra e que efeitos tem esse mundo do terror sobre a estruturação psíquica desses jovens? Haverá para nós, psicanalistas a possibilidade de uma enunciação de alguma palavra justa que permita um certo distanciamento das experiências traumáticas da morte, da sexualidade, da violência e do terror? São perguntas para as quais não necessariamente encontraremos respostas, mas algumas palavras podem ser ditas (p.139).

Sobre isso Lacadée (2006) se posiciona:

Na adolescência, as palavras certas para dizer o que transforma parecem mais ou menos caducas, pois o tempo é arrancado de seu desenrolar linear. Os laços de causalidade que mantem juntos certos acontecimentos cedem ou se distendem, criando espaços vazios, de onde emergem ficções. Tais ficções que o adolescente constrói para sair do túnel são também tentativas de traduzir em palavras o novo que o arrebenta. A psicanálise de orientação lacaniana traz um esclarecimento inédito sobre esse túnel, esse tempo em que o encontro sempre contingente com a inexistência do Outro pode levar ao pior, ou seja, quando o ódio de si mesmo conduz alguns a patologias depressivas ou suicidas. Ela pode esclarecer a maneira pela qual essa transição é uma tarefa de tradução (p. 35).

A hipótese de Lacadée (2006) é que

Quando fracassa o processo de tradução, o processo de nomeação, o distúrbio de conduta surge como uma formação do inconsciente mais alongada, mais contínua que o sintoma freudiano. Onde o sintoma opera um enlace entre o significante e o corpo, uma prática de ruptura condena o sujeito a vagabundear, longe de qualquer inscrição significante que o ancore no campo do Outro. Essa prática também pode tomar o lugar de um ato – de um distúrbio de comportamento – com o qual o sujeito tenta se separar do Outro, recusando-se a passar pela fala e pelos semblantes por ele denunciados (p. 41-42).

Cardoso (2006), já citada, é também uma das psicanalistas que se mostra preocupada com esse momento, principalmente com o número de atuações³ e passagens ao ato⁴, com a intensificação do estado de desamparo e desorientação subjetiva, se transformando, no seu entendimento, em mais um dos desafios para a clínica contemporânea, ao constatar que apesar do intenso sofrimento individual, no qual parecem imersos os adolescentes e jovens adultos, estamos todos, num contexto mais geral, coletivo e de amplitude cultural, atravessando um intenso período de mudanças, de dissolução de certezas, semelhante ao processo vivido pelo adolescente, situados ambigualmente

entre o passado e o futuro, entre aquilo que, da herança advinda do outro, poderá vir a ser apropriado pelos sujeitos, e o que dela poderá se apresentar, eventualmente, como inassimilável, demandando superação, ultrapassagem [...], numa reviravolta inconsciente – com incidência em vários planos: temporal, narcísico, alteritário, edipiano, etc. – que aí tem lugar (p. 10).

3.8 RITUAIS DE PASSAGEM

Partindo do princípio que uma sociedade possui um repertório relativamente definido, embora flexível, compartilhado e público de categorias, classificações, formas, valores etc., Peirano (2003) propõe, numa abordagem contemporânea, o ritual como um fenômeno que expande, ilumina e ressalta o que já é comum a determinado grupo.

Em sua recente revisão sobre rituais, Peirano (2003) refere-se a Stanley Tambiah, antropólogo que se distinguiu por seus estudos contemporâneos sobre rituais, considerando-os como sistemas culturais de comunicação simbólica, constituídos por seqüências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expressos por múltiplos meios.

³ Ato impulsivo endereçado ao Outro, como um apelo (LACAN, J. 2005[1962-1963]).

⁴ Ato impulsivo não endereçado ao Outro, quando o sujeito se reduz a um objeto e sai de cena (LACAN, J. 2005[1962-1963]).

Antes dele, Durkheim (1858-1917) e Mauss (1872-1950) já tomavam o ritual como atos da sociedade, através da qual ela toma consciência de si, se recria e se afirma.

Embora no início do século XX fosse presente, no senso comum, uma dicotomia entre comportamentos não racionais, místicos e sagrados, de um lado, e comportamentos racionais, utilitários e profanos, de outro, gerando posições teóricas diversas, Durkheim e Mauss se colocavam entre aqueles que ao invés de tomarem o ritual como coisa ultrapassada, ligada à magia e à religião, pensavam que o ritual poderia ajudar a esclarecer formas elementares de sociedade, à medida que transmitem valores e conhecimentos, resolvem conflitos e reproduzem as relações sociais (Peirano, 2003).

Com a finalidade de examinar os processos de sociabilidade, Durkheim propôs uma concepção de sociedade baseada na existência de um vínculo entre rituais e representações, à medida que ambos são necessariamente compartilhados por uma comunidade (Peirano, 2003).

Outro autor que se seguiu a Durkheim no estudo dos rituais foi Arnold Van Gennep (1837-1957), propondo uma classificação dos rituais de acordo com o papel que desempenhavam na sociedade, além de examinar em detalhes as partes constitutivas do ritual.

No mais famoso estudo de Gennep (1977), *Os rituais de passagem*, publicado originalmente em 1909, os rituais eram definidos como os momentos relativos à mudança e à transição de pessoas e grupos sociais, para novas etapas de vida e de *status*. Para ele, esses rituais exibiam uma ordem comum, universal: primeiro, havia uma separação das condições sociais prévias; depois um estágio liminar de transição e por fim um período de incorporação a uma nova condição ou reagregação à antiga. Válido para os ritos, esse esquema é considerado pelos historiadores Levi e Schmitt (1996) como possível de ser aplicado ao processo de socialização dos

indivíduos entre a infância e a idade adulta. E na opinião deles, os ritos da liminaridade juvenil constituirão, em seu progressivo desenvolvimento, um objeto de estudo privilegiado.

É importante salientar que Genep (1977) já insistia em apontar que os ritos de iniciação da puberdade não coincidiam com a puberdade fisiológica. Enfatizou também a troca ritual e observou a similaridade entre a estrutura dos ritos individuais e ritos grupais.

Peirano (2003) sublinha, no entanto, que é Max Glukman (1911-1975) quem vai inserir o ritual no exame das estruturas sociais, por acreditar que ele conduzia a uma forma *sui generis* de resolução de conflitos. Seu primeiro estudo focalizava a diferença entre rebelião e revolução e ele acabou utilizando-se da expressão “rituais de rebelião” para se referir a um protesto institucional que na verdade renovava a unidade do sistema, pois esses rituais ocorriam em casos onde a ordem social era bem estabelecida, onde existiam rebeldes, mas não revolucionários, cujos rituais ajudavam a manter a ordem estabelecida.

Se Glukman propôs o “ritual das relações sociais”, relacionados à transição de posição, *status* e papéis, Turner, por sua vez, retoma os ritos de passagem como algo que se estende além do *status* e posição social, englobando estados mentais, sentimentais e afetivos e estados de ser que são criações culturais (Peirano, 2003).

Wagner (2000), por sua vez, já se referira diretamente aos ritos como melhor exemplo para ilustrar as características holomórficas das representações sociais, pois para ele, a interação ritual dependeria de se saber mutuamente que comportamento esperar dos co-autores, ou seja, haveria a presença de uma idéia compartilhada pelos participantes.



**4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA
INTERFACE POSSÍVEL ENTRE O
INDIVIDUAL E O SOCIAL**

4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA INTERFACE POSSÍVEL ENTRE O INDIVIDUAL E O SOCIAL

De um modo geral, a Psicologia Social é apresentada como o estudo científico do modo como as pessoas se influenciam e se relacionam umas com as outras, ou em outras palavras, como o estudo da interação entre indivíduo e sociedade. Seus primeiros experimentos foram relatados em 1898 e seus primeiros textos publicados em 1924 (Myers, 2000).

Inicialmente, seus estudos privilegiaram uma base epistemológica positivista, decorrente da crença de alguns pesquisadores de que a definição de pensamento científico para o estudo de qualquer objeto se resumiria ao método experimental (Bernardes, 1998). A implementação dessa cultura científica implicava a procura de um conjunto de regras de aplicação mecânicas e universais, que permitisse a construção metódica de conceitos e leis. As particularidades dos sujeitos e ou do mundo deveriam ser, em última instância, redutíveis à fórmula universal da cultura científica. Dessa forma, o rigor científico é aferido pelo rigor das medições, tomando-se em consequência como irrelevante tudo o que não é quantificável (Fonseca, 1998).

Essa foi a Psicologia Social que floresceu nos EUA, no pós-guerra. Essencialmente cognitivista fortalecida pela visão individualista presente em sua cultura, sendo então chamada de Psicologia Social Psicológica (Farr, 1995).

Contraopondo-se a essa visão, surge na Europa a Teoria das Representações Sociais, apresentada por Moscovici, em seu estudo *Psyichanalyse: Son image et Son public*, publicado em 1961, fundando um

novo campo de estudo em psicologia social, sublinha Abric (2001). Derivada da Sociologia e da Antropologia, a partir de Durkheim e Lévi-Bruhl, é então considerada por Farr (1995) como uma forma sociológica da Psicologia.

Guareschi (2000) sublinha que, embora nascida na França na década de 60, a Teoria das Representações Sociais (TRS) se espalhou pelo mundo, principalmente o latino, a partir da década de 80.

Embora ignorada durante muito tempo pela comunidade científica, Abric (2001) salienta que a TRS vem se constituindo como uma referência importante, não só em psicologia social, como também em outras ciências sociais, conforme testemunho de encontros, pesquisas e publicações interdisciplinares que lhe vem sendo dedicadas, tomados pelo referido autor, como prova eloqüente do renascimento do interesse pelos fenômenos coletivos e pelas regras que regem o pensamento social.

Anadón e Machado (2003), por sua vez, consideram a TRS uma proposta renovadora e fecunda para as ciências psicológicas e sociais. Consideram, ainda, que o avanço teórico da representação social revela sua contemporaneidade epistemológica.

Inicialmente, Moscovici refere-se às representações sociais como um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas da vida cotidiana no curso das comunicações interpessoais. Jodelet, de forma mais detalhada, define a representação social como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (Oliveira & Werba, 1998).

Já para Abric (1998), a representação social é, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental, através da qual um indivíduo ou um grupo reconstitui a realidade com a qual ele se confronta, e para qual ele

atribui um significado específico, mediante suas próprias referências, definindo então um lugar para si (Abric, 2001). Pois para ele,

A representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa. Esta significação depende, ao mesmo tempo, de fatores contingentes – natureza e limites da situação, contexto imediato, finalidade da situação – e de fatores mais globais que ultrapassam a situação em si mesma: contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, história do indivíduo e do grupo, determinantes sociais, sistema de valores.

A representação funciona como um sistema de interpretação da realidade, que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas (p.12).

Ao atribuir às representações sociais um papel fundamental na dinâmica das relações e práticas sociais, Abric (1998) as associa a quatro funções:

Função de saber: permite compreender e explicar a realidade.

Através do saber prático do senso comum, os sujeitos podem adquirir conhecimentos e torná-los compreensíveis ao seu funcionamento cognitivo, e em acordo com seus valores, facilitando ou mesmo viabilizando a comunicação social.

Função identitária: define e protege a identidade do grupo.

Permite a elaboração de uma identidade pessoal e social, ao situar os indivíduos e grupos no campo social, de acordo com o sistema de normas e valores que lhes são próprios. Primordial nos processos de comparação social.

Função de orientação: guia os comportamentos e as práticas.

Define a finalidade da situação, determinando o tipo de relações pertinentes ao sujeito ou a estratégia cognitiva a ser adotada. Produz um sistema de antecipações e expectativas, promovendo uma ação sobre a realidade, através de seleção e/ou filtragem de informações ou interpretações, visando adequar a realidade em questão à representação. Ao refletir a natureza das

regras e dos elos sociais, a representação prescreve comportamentos ou práticas obrigatórios, o que é lícito, tolerável ou inaceitável em determinado contexto social.

Função justificadora: permite, *a posteriori*, justificar a conduta (comportamentos e posições) dos indivíduos em determinadas situações ou frente aos seus parceiros.

É Abric (1998), também, que, em 1976, propõe uma abordagem estrutural das representações sociais - escolhida para referenciar a presente pesquisa – ao considerar que elas se organizam em dois sistemas, um central e outro periférico, com características e funções distintas.

O núcleo central ou núcleo estruturante é constituído de um ou mais elementos, que dão significado à representação. De acordo com Abric (1998, 2001), ele é determinado pela natureza do objeto representado, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto, e pelos sistemas de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo. Ao núcleo cabem ainda duas funções:

Função geradora: responsável por criar, transformar ou dar sentido aos elementos constitutivos da representação;

Função organizadora: responsável por determinar a natureza da vinculação entre os elementos da representação.

Elemento fundamental da representação, o núcleo central tem a propriedade de assegurar a continuidade da representação em contextos móveis e evolutivos, tornando-se dessa forma o elemento mais estável da representação.

Ainda segundo Abric (2001), é a identificação do núcleo central que permite o estudo comparativo das representações, pois para que duas

representações sejam diferentes, elas devem estar organizadas em torno de núcleos centrais distintos. Desse modo, a simples identificação do conteúdo de uma representação não é suficiente para seu reconhecimento e especificação. Mais importante, é a sua organização. Isso quer dizer que duas representações podem ter o mesmo conteúdo e serem ao mesmo tempo diferentes entre si. Basta para isso, que a centralidade dos elementos seja diferente.

É importante salientar que a centralidade de uma representação não é definida somente por uma dimensão quantitativa. O que se destaca é a dimensão qualitativa. Desse modo, se um elemento central determina a significação dos outros elementos seu valor é significativamente mais elevado que os periféricos (Abric, 2001).

De acordo com a natureza do objeto e a finalidade da situação, o núcleo central pode ter duas dimensões distintas:

Dimensão funcional: quando são privilegiados os elementos mais importantes para a realização de uma tarefa, em situações operativas;

Dimensão normativa: quando são privilegiados os aspectos sócio-afetivos, sociais ou ideológicos.

A identificação do núcleo central, considerada por muitos autores (Sá, 1998; Abric, 2001) como fundamental para o conhecimento do objeto estudado, definiria para Abric (2001), tipos distintos de representações: Autônomas: quando o princípio organizador está situado no próprio objeto e Não autônomas: quando o núcleo central está fora do objeto.

Abric (2001) destaca, no entanto, que a idéia de núcleo ou centralidade não é nova nem exclusiva das representações sociais. Para sustentar essa posição, retoma os estudos conduzidos por Heider, publicados em 1927, sobre os fenômenos de atribuição, quando ele observou que as pessoas têm

a tendência de atribuir os eventos em torno de núcleos unitários, condicionados de forma interna, constituindo os “centros da textura causal do mundo”. Os trabalhos de Asch, de 1946, sobre percepção social, conforme Abric (2001), também teriam contribuído para reforçar a idéia de uma organização centralizada, pois ele também observou a presença de um elemento central determinando a significação do objeto apresentado.

Ao retomar a teoria da atribuição, comparando-a com a teoria das representações sociais, Guareschi (2000) conclui que enquanto a primeira tenta mostrar a quem ou a que causas se atribuem determinadas ações, e que a atribuição deve-se a causas internas ou externas e em cada caso, a fatores específicos, a teoria das representações sociais vai mais além, pois identifica inclusive as possíveis razões de alguém atribuir ações a causas internas ou externas

Em torno do núcleo central, organizam-se os elementos periféricos da representação, os elementos mais vivos, acessíveis e concretos. Em relação direta com o núcleo central, os elementos estão hierarquizados de acordo com sua aproximação dele. Os elementos mais próximos indicam a concretização do significado da representação. Os mais distantes esclarecem e justificam a significação. Aos elementos periféricos cabem três funções:

Função de concretização: formula a representação em termos concretos, compreensíveis e transmissíveis, ancora a representação na realidade. Refere-se ao presente e vivido pelo sujeito.

Função de regulação: adapta a representação aos contextos móveis e evolutivos.

Função de defesa: defende o núcleo central de uma representação frente às mudanças, através de ponderações, interpretações novas, deformações funcionais ou integração condicional de elementos contraditórios.

Enfim, a proposta feita por *Abric* (2001) se define por um duplo sistema, onde cada componente, central e periférico, tem papéis específicos, porém complementares. O sistema central origina-se no contexto global, relacionando-se desse modo, com os aspectos históricos, sociológicos e ideológicos, através de valores, crenças e normas, cuja determinação, social e coletiva, define a homogeneidade de um grupo, mediante comportamentos individualizados. De modo geral, evolui lentamente, estabilizando a representação. O sistema periférico, por sua vez, origina-se no contexto imediato e contingente, associando-se a características individuais, integrando experiências cotidianas e facilitando possíveis e distintas adaptações. Mais flexível, permite a articulação heterogênea entre conteúdo e comportamento.

Sá (1998) considera que as proposições originais básicas da teoria das representações sociais inauguradas por *Moscovici* desdobram-se em três correntes teóricas complementares: uma mais fiel à teoria original, liderada por *Denise Jodelet*, em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por *Willen Doise*, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por *Jean Claude Abric*, em *Aix-en-Provence*. Ainda levanta a possibilidade de estar sendo estabelecida uma nova configuração, a partir das críticas pós-modernistas às representações, tomando como representante *Wolfgang Wagner*.

Sá (1998) ainda sublinha que embora essas abordagens não sejam incompatíveis, já que derivam da mesma fonte, alguns desacordos ocorreram entre esses desdobramentos. Enquanto *Jodelet* considerava a teoria do núcleo central mais cognitivista do que a teoria geral autorizaria, o grupo do *Midi* (Aix e Montpellier) e o de Genebra disputavam a consensualidade das representações. No entanto, o próprio *Moscovici* (*apud* Sá, 1998) fez um reconhecimento oficial da perspectiva sustentada por essa teoria na Conferência Internacional de Aix-en-Provence. E mesmo *Jodelet*

(*apud* Sá, 1998) acabou reconhecendo que o Grupo do *Midi* foi o único a desenvolver uma metodologia própria e adequada às proposições teóricas.

Para os fins dessa pesquisa, foi escolhida a abordagem estrutural das Representações Sociais, proposta por Abric (1998, 2001), a partir do entendimento de que ela contemplava teórica e metodologicamente, os aspectos coletivos, consensuais, compartilhados, e ao mesmo tempo, os aspectos individuais, particulares, subjetivos da representação, através dos elementos constitutivos do núcleo central e dos elementos periféricos, respectivamente, promovendo uma interface possível entre o individual e o social.

Além disso, em recente encontro internacional sobre as representações sociais (IV Jornada internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais), ocorrido em João Pessoa (PB), em 2005, duas conferências em muito contribuíram para o estudo ora relatado, tanto para a confirmação do referencial teórico, quanto para a confirmação da pertinência entre objeto e população pesquisada.

Na primeira delas, Jodelet (2005), continuando seus estudos sobre a teoria das representações sociais, formaliza um aspecto nomeado por ela “as esferas de pertencimento da TRS”, assinalando a possibilidade dela conseguir atuar, ao mesmo tempo, em três diferentes níveis: subjetivo, intersubjetivo e transubjetivo. A representação social se situaria na interseção entre eles.

O nível subjetivo se ocuparia do sujeito, pois “não há pensamento desencarnado”. Aqui se situariam os conteúdos individuais, pessoais, particulares, que integram as atividades psíquicas, sentimentais, emocionais, volitivas etc. O nível intersubjetivo se relacionaria à interação entre vários sujeitos e suas conseqüências. Já o nível transubjetivo se ocuparia do espaço social e público. E todos esses níveis se inter-relacionam através das representações sociais.

Na segunda conferência, Rouquette (2005), por sua vez, sublinha a necessidade de se verificar a congruência entre objeto, população e método nas pesquisas baseadas na teoria das representações sociais. Embora essa colocação possa se aplicar às pesquisas em geral, pode-se deduzir que sua intenção é promover um maior rigor nas pesquisas conduzidas a partir dessa teoria, algumas de maneira descuidada e sem nenhuma consistência, o que acaba provocando muitas críticas, algumas pertinentes e outras não.

Para ele, o objeto deve ser algo que se imponha à população. Quando ele se impõe inteiramente, diz-se que a congruência é máxima. Isso é o que ocorre nesta pesquisa, pois está sendo estudada a finalização da adolescência entre os adolescentes. Se a população fosse de adultos ou crianças, por exemplo, ainda haveria uma correlação. Mas se a população não tivesse nenhuma relação com o objeto seria apenas um caso de contingência. Infelizmente, isso ocorre em várias pesquisas relacionadas à TRS, favorecendo as críticas, dirigidas equivocadamente para a teoria e não para os pesquisadores (Rouquette, 2005).

De todo modo, para Oliveira e Werba (1998), estudar as representações sociais é buscar conhecer o modo como um grupo constrói um conjunto de saberes que expressam a identidade enquanto um grupo social. As representações que um grupo constrói sobre uma diversidade de objetos, próximos e/ou remotos e, principalmente, o conjunto dos códigos culturais que definem, em cada momento histórico, as regras de uma comunidade. Oliveira e Werba (1998) apontam, ainda, que uma das principais vantagens dessa teoria é sua capacidade de descrever, mostrar uma realidade, um fenômeno que existe, do qual muitas vezes não nos damos conta, mas que possui grande poder mobilizador e explicativo.

É esse, justamente, o objetivo da presente pesquisa, no que diz respeito à busca de algum esclarecimento sobre a finalização da adolescência ou, mais precisamente, a identificação do que estaria contribuindo para o alargamento desta fase, considerando que estudos que avaliam a situação demográfica

no Brasil e analisam esse fenômeno, afirmam que o seu ápice deveria ser atingido entre 1995 e 2005 (Fonseca, 2003).

E os adolescentes atuais? O que têm a dizer sobre essas questões?



5 MÉTODO

5 MÉTODO

Sá (1998) salienta que a construção do objeto de pesquisa somente se completa com a definição da metodologia que deverá ser utilizada para o acesso ao fenômeno de representação social que se pretende estudar.

Assim, para este estudo, foi escolhida a abordagem qualitativa, pois ela se ocupa de um nível da realidade que não pode ser puramente quantificado, dirigindo seu olhar para o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, suas interações e influências recíprocas, que não podem, obviamente, ser reduzidos à simples operacionalização de variáveis.

À análise qualitativa será acrescentado um método quantitativo de análise, a partir do *software* EVOC.

Os métodos qualitativos são empregados atualmente na maior parte das investigações realizadas nas ciências humanas e sociais, embora, muitas vezes, ainda sejam confundidos como simples oposição aos métodos quantitativos.

No entanto, Bauer e Gaskell (2002) mostram que a diferença vai muito além disso, ao citar Filstead, o qual afirmou que:

Métodos quantitativos e qualitativos são mais que apenas diferenças entre estratégias de pesquisa e procedimento de coleta de dados. Esses enfoques representam, fundamentalmente, diferentes referenciais epistemológicos

para teorizar a natureza do conhecimento, a realidade social e os procedimentos para se compreender esses fenômenos (p. 29).

Enquanto alguns estudiosos consideram esses métodos de investigação mutuamente exclusivos, pesquisadores como André (1995) preferem reservar os termos quantitativo e qualitativo para designar o tipo de dado obtido, e utilizar denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada, se histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica, etc.

Outros, como Minayo (1994), consideram que o conjunto de dados qualitativos e quantitativos não se opõe, mas se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

Na realidade, as raízes históricas da pesquisa qualitativa podem ser encontradas no final do século XIX, quando alguns pesquisadores sociais começaram a questionar o modelo positivista presente nas investigações conduzidas nas ciências físicas e naturais. Entre eles, encontramos Dilthey (*apud* André, 1995) um dos primeiros a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, ao considerar que a complexidade e o dinamismo dos fenômenos humanos, praticamente, impediam o estabelecimento de leis gerais como na Física ou na Biologia. Para ele, o interesse maior estaria no entendimento de um fato particular e no seu contexto, não na sua explicação causal. Assim, propõe a hermenêutica como abordagem metodológica, privilegiando a interpretação dos significados contidos em um texto, sua mensagem e suas inter-relações.

Uma contribuição importante à configuração da perspectiva qualitativa é dada por Weber, trazido também por Minayo (1994), ao sublinhar que o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. E como Dilthey (*apud* André, 1995), salienta a importância da contextualização nesse processo.

Outro aspecto a ser salientado na pesquisa qualitativa é a não aceitação da neutralidade do pesquisador, proposta nas pesquisas tradicionais.

Assim, a abordagem qualitativa tem bases epistemológicas na Fenomenologia, a qual enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano, destacando a necessidade de se penetrar no universo conceitual dos sujeitos, para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais à sua volta.

Um dos principais objetivos do estudo das Representações Sociais é justamente buscar conhecer o modo como um grupo constrói um conjunto de saberes que expressam a identidade de um grupo social. Além de compreender as representações que ele forma sobre uma diversidade de objetos, próximos e/ou remotos, e principalmente, o conjunto dos códigos culturais que definem, em cada momento histórico, as regras de uma comunidade (Oliveira & Werba, 1998).

5.1 COLETA DE DADOS

Marconi e Lakatos (2003) lembram que a seleção entre técnicas para coleta de dados está diretamente relacionada com o problema a ser estudado. Para isso vários fatores devem ser considerados, tais como a natureza dos fenômenos; o objeto da pesquisa; as hipóteses levantadas; os recursos financeiros; a equipe de pesquisadores disponíveis; o tipo de informante e outros elementos que possam surgir no campo da investigação. Aqui, não se pode deixar de acrescentar a fundamentação teórica, a experiência do pesquisador e o tempo disponível para a realização da pesquisa e apresentação dos resultados obtidos.

Vários autores propõem a triangulação de técnicas na coleta de dados como forma de aumentar sua confiabilidade (Alves-Mazzotti & Gewandszjadler, 2002; Flick, 2004).

Desse modo, para essa pesquisa, optou-se pela utilização de dois métodos de coleta de dados, um interrogativo e outro associativo, entrevista em profundidade e teste de evocação, respectivamente, aplicados numa mesma sessão com o participante.

Os dados – gravados e transcritos – foram coletados diretamente pela pesquisadora.

5.1.1 Locais de realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada com alunos de duas escolas: uma de ensino pré-vestibular (particular) e outra de ensino médio noturno (pública).

As escolas foram selecionadas por conveniência, considerando-se a facilidade de acesso e a disponibilidade das diretoras em autorizar a realização da pesquisa nas dependências das escolas, disponibilizando locais reservados dentro da própria instituição.

As próprias diretoras facilitaram o trabalho da pesquisadora, apresentando-a aos alunos e informando os objetivos da pesquisa.

A escolha dessas escolas, nível de ensino, turno de aulas e dependência administrativa foi feita, considerando-se a possível faixa etária dos seus alunos (18 a 25 anos), que se pretendia abordar na pesquisa e renda familiar média (escola privada) e baixa (escola pública).

5.1.1.1 Escola privada

Situada na Pituba, bairro de classe média, atende alunos da 5ª série do ensino fundamental ao 3ºano do ensino médio, e possui turmas independentes de curso pré-vestibular.

5.1.1.2 Escola pública

Situada também na Pituba, a escola atende alunos da 5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

5.1.2 Participantes

Para essa pesquisa, foram entrevistados 30 adolescentes voluntários, entre 18 e 25 anos de idade, de ambos os sexos, selecionados em igual quantidade nas escolas acima referidas.

A escolha de escolas de diferentes dependências administrativas (pública e privada) deveu-se à busca de identificação de possíveis diferenças em relação ao fenômeno pesquisado para dois extratos sociais de alunos economicamente diferenciados. A faixa etária definida como critério de participação obedeceu à maioria das definições para a juventude, já referidas anteriormente.

Inicialmente, foi feito contato com as coordenadoras e/ou diretoras das escolas para apresentação do projeto de pesquisa que incluiu os procedimentos éticos para devida autorização. Em seguida, foi feito contato semelhante com os alunos em sala para apresentação da pesquisa e obtenção de voluntários, confirmada através da assinatura do termo de consentimento informado (Anexo 4).

A coleta de dados foi realizada individualmente e marcada a partir da disponibilidade dos participantes, de forma que sua rotina acadêmica não fosse afetada. As informações foram coletadas nas próprias instituições, em locais previamente determinados pela coordenação e/ou pela pesquisadora, de forma a garantir o sigilo das informações.

A devolução dos resultados da pesquisa foi garantida pela pesquisadora aos participantes, utilizando-se de duas estratégias. Para os participantes da escola particular, foi acordado que eles seriam avisados por telefone e ou e-

mail da data da apresentação pública da dissertação. Quanto aos estudantes da escola pública noturna, foi acordado que a pesquisadora reapresentaria, na própria escola, o conteúdo da dissertação. Como eles trabalham durante o dia e estudam no período noturno, não teriam condições de comparecer à sessão de defesa da dissertação.

5.2 INSTRUMENTOS

5.2.1 Entrevista

A entrevista, considerada por muitos autores como a técnica de coleta de dados mais utilizada, sozinha ou combinada com outros métodos, pode ser definida como uma técnica que permite: o relacionamento entre entrevistado e entrevistador (Barros & Lehfeld, 1990); a obtenção de informações sobre determinado assunto ou problema (Marconi & Lakatos, 2003); o estabelecimento de novas perspectivas ou pontos de vista sobre os fatos (Farr *apud* Gaskell, 2002).

Alves-Mazzotti e Gewandsnadjer (2002) sublinham ainda que, por sua natureza interativa, a entrevista possibilita o acesso profundo a temas complexos, que dificilmente seriam adequadamente investigados através de questionários ou observações. Rey (2002) é ainda mais contundente, ao destacar que na entrevista a subjetividade do entrevistado e do entrevistador tem papel fundamental, evidenciando-se dessa forma diferenças epistemológicas frente aos instrumentos positivistas.

O principal objetivo da entrevista é a compreensão detalhada de crenças, valores, atitudes e motivações das pessoas em contextos sociais específicos, segundo Gaskell (2002), assim como o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 2002). Assim, sublinha Gaskell (2002), sua finalidade não é contar opinião de

pessoas, mas explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão.

Sá (1998) recomenda que, em pesquisas conduzidas a partir da teoria das representações sociais sempre se comece por entrevistas em profundidade. Abric (2001), mais incisivo, chega a considerá-la um método indispensável para qualquer estudo sobre representações sociais.

Desse modo, para este estudo, as entrevistas em profundidade foram de tipo semi-estruturadas (Anexo 5), permitindo aos participantes a livre expressão sobre os tópicos de interesse da pesquisa, a saber: a) definição do adolescente; b) definição do adulto; c) definição do fim da adolescência; d) identificação de ritual (s) de passagem contemporâneo (s). Foi explicitado que o objetivo pretendido dizia respeito à posição particular de cada um.

É importante salientar que antes da última pergunta ser feita, o pesquisador verificava se o participante sabia o significado de ritual de passagem. Em casos negativos, o pesquisador explicava previamente, com exemplo – sempre o mesmo – para só então seguir com a entrevista. Curiosamente, o ritual indígena utilizado como exemplo era do conhecimento de vários participantes.

5.2.2 Teste de evocação

Ao lado das entrevistas em profundidade, o teste de evocação é considerado um método clássico nas pesquisas em representações sociais (Vergès *apud* Campos, 2000; Abric, 2001). Consiste em promover um processo de associação livre a partir de uma palavra ou expressão indutora que designe o objeto representado. O número de palavras associadas é variável e deve ser definido pelo pesquisador.

Desse modo, após a realização da entrevista foi realizado um teste de evocação, no qual os participantes foram convocados a verbalizar as

primeiras três palavras que lhe ocorressem sobre cada tópico. As palavras indutoras foram *adolescente, adulto, final da adolescência e ritual de passagem*.

5.3 ANÁLISE DOS DADOS

Flick (2004) salienta que, assim como na coleta, o método escolhido para análise dos dados deve ser compatível com os objetivos e referencial teórico da pesquisa.

No presente estudo, as informações obtidas nas entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977). O objetivo da análise de conteúdo foi identificar os elementos constitutivos do núcleo central e dos elementos periféricos, a partir da descrição do conteúdo da representação, através da frequência dos temas, da importância e do sentido a eles atribuídos, mas, também, observando-se sua estrutura ou organizações internas, levando-se em conta, dessa forma, as diferenças individuais (Abric, 1998).

Embora Anadón e Machado (2003) considerem que alguns pesquisadores reduzem o estudo das representações sociais à análise de conteúdo, passando à margem dos princípios identificados por Moscovici, eles próprios afirmam que “quase todos os estudos apresentados se concentram nas representações sociais analisadas em uma perspectiva dos conteúdos”. O próprio Abric (2001) associa a utilização da entrevista à análise de conteúdo, mesmo considerando os aspectos subjetivos presentes em sua análise. Desse modo, destaca-se a advertência feita por Turato (2003) aos pesquisadores que utilizam essa técnica, quando os convoca a avançar “para além do estágio meramente descritivo”, permitindo discussões e inferências a partir dos dados trabalhados, para ele, o real objetivo deste procedimento.

Já os dados coletados referentes ao teste de evocações livres foram armazenados no *software* EVOC 2003 (Vergès, 2003) e submetidos aos seus recursos de análise, considerando-se frequência e ordem média de evocação. Ou seja, a análise subjacente ao tratamento dos dados fornecida por esse software considera que os termos que atendam, ao mesmo tempo, aos critérios de mais frequentemente citados e nos primeiros lugares têm, supostamente, maior importância no esquema cognitivo do participante, configurando-se como hipóteses de núcleos centrais da representação social (Sá, 1996). Assim, a partir desta premissa, considera-se que as evocações que se situam no quadrante superior esquerdo, muito provavelmente, são elementos do núcleo central da representação estudada. Já as evocações situadas nos quadrantes superior direito e inferior esquerdo são elementos intermediários, ou primeira e segunda periferia; e aquelas localizadas no quadrante inferior direito são elementos mais claramente periféricos (Sá, 1996, 1998).

5.3.1 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações segundo Bardin (1977). De acordo com Bauer (2002), trata-se apenas de um método de análise de textos, desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas ou, ainda, um processamento da informação em que o conteúdo da informação é transformado, através da aplicação objetiva e sistemática de regras de categorização na visão de Paisley (1969 *apud* Bauer, 2002).

A análise de conteúdo trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos, embora procedimentos semelhantes possam ser aplicados a imagens ou sons. Em relação aos textos, podem ser construídos ao longo da pesquisa, como transcrições de entrevistas ou protocolos de observação, ou produzidos para outros fins, como jornais ou outros documentos (Bauer, 2002).

A validade da análise de conteúdo deve ser julgada em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria utilizada pelo pesquisador, à luz do objetivo da pesquisa, e não como uma leitura única do texto, já que um mesmo material pode oferecer diferentes leituras.

Segundo a proposta de Bardin (1977), a análise de conteúdo organiza-se em três etapas:

- pré-análise;
- exploração do material;
- tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise busca operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais, de maneira a conseguir um esquema preciso no desenvolvimento das etapas seguintes. Inclui a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação das hipóteses e dos objetivos de trabalho e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Através de uma leitura flutuante, estabelece-se um primeiro contato com o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações. Gradativamente, a leitura tende a se tornar mais precisa com a emergência de hipóteses e/ou da projeção de teorias adaptadas ao material.

O material a ser analisado deve seguir critérios como:

- exaustividade: não deixar de fora qualquer um dos elementos por qualquer razão;
- representatividade: a amostra deve ser representativa do universo original;
- homogeneidade: os documentos não devem apresentar demasiada singularidade;
- pertinência: os documentos devem ser adequados enquanto fontes de informação.

A formulação da hipótese deve corresponder a uma afirmação provisória a ser verificada e o objetivo é a finalidade geral a que nos propomos.

A elaboração de indicadores precisos e seguros está associada ao recorte do texto em unidades comparáveis de categorização e à codificação para o registro dos dados.

A exploração do material é uma conseqüência natural da pré-análise, constituindo-se na sistematização dos dados segundo as categorias previamente estabelecidas.

5.3.1.1 Categorização

Embora não seja uma etapa obrigatória nas análises de conteúdo, a maioria delas se organiza em torno de um processo de categorização.

A palavra categoria refere-se, segundo Gomes (1994), a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns, ou que se relacionam entre si.

Ligada à idéia de classe ou série, as categorias são empregadas para se estabelecer classificações, agrupando elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito.

Ainda segundo Gomes (1994), as categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, ainda na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados, procedimento que será utilizado no presente estudo. As primeiras referem-se a conceitos mais gerais e abstratos, enquanto as últimas são mais específicas e concretas.

Baseado em Selltiz, Gomes (1994) aponta três princípios de classificação para se estabelecer o conjunto de categorias:

- o conjunto de categorias deve ser estabelecido a partir de um único princípio de classificação.
- o conjunto de categorias deve ser exaustivo, ou seja, deve permitir a inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto.
- as categorias devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, uma resposta não deve ser incluída em mais de uma categoria.

Na visão de Bardin (1977), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e em seguida por reagrupamento segundo critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, a partir das características comuns desses elementos. O critério de categorização pode ser semântico (temático), sintático (verbos, adjetivos), léxico (de acordo com o sentido) ou expressivo.

Bardin (1977) ainda define a categorização como um processo estruturalista que comporta duas etapas:

- inventário: quando os elementos (ou unidades de registro, na análise de conteúdo) são isolados.
- classificação: quando os elementos são repartidos e organizados.

Propõe, então, cinco princípios para nortear o processo de categorização:

- exclusão mútua: cada elemento não pode existir em mais de uma divisão.
- homogeneidade: um único princípio de organização deve governar sua organização.
- pertinência: uma categoria é pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e quando pertence ao quadro teórico definido.
- objetividade e fidelidade: o organizador deve definir claramente as variáveis que trata e precisar os índices que determinam a entrada de um elemento em uma categoria.

- produtividade: um conjunto de categorias é considerado produtivo quando fornece resultados férteis, sejam em índices de inferências, em hipóteses novas ou dados exatos.



6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS

Embora a pesquisadora tenha buscado abranger idades equivalentes, quando selecionou as escolas, é evidente a disparidade das idades dos voluntários entre as duas instituições (conforme Tabela 1), o que aponta para a diferença de realidades entre as realidades sócio-econômicas atingidas nessa pesquisa.

6.1.1 Idade dos participantes

Os participantes da escola privada estão cursando o pré-vestibular, portanto, já concluíram o ensino médio. Mesmo assim, ainda são muito jovens: 100% deles têm 18 ou 19 anos de idade. Por outro lado, os participantes da escola pública, que estão cursando o ensino médio, têm idades maiores, apenas 20% têm 18 ou 19 anos de idade.

Tabela 1 – Distribuição das idades dos participantes por frequência e percentual, de acordo com a dependência administrativa da escola que frequentam

Dependência Administrativa da escola	Pública n=15		Particular n=15		TOTAL n=30	
	f	%	f	%	f	%
Idade (anos)						
18	2	13,3	9	60,0	11	36,7
19	1	6,7	6	40,0	7	23,3
20	1	6,7	-	-	1	3,3
21	1	6,7	-	-	1	3,3
22	2	13,3	-	-	2	6,7
24	5	33,3	-	-	5	16,7
25	3	20,0	-	-	3	10,0
TOTAL	15	100,0	15	100,0	30	100,0

Fonte: Dados coletados para esta pesquisa.

Legendas: f = frequência; % = percentual.

6.1.2 Bairros onde residem os participantes

Os bairros da cidade de Salvador, onde residem os participantes, foram classificados em *bairros populares* – BP (Lobato, Periperi, Pernambués, São Marcos, Santa Cruz, Saramandaia e Buraquinho); *bairros de população de extrato sócio-econômico médio* – BM (Amaralina, Brotas, Federação, Graça, Pituba e Piatã) e *bairros de extrato sócio-econômico alto* – BA (Candeal, Caminho das Árvores, Cidade Jardim e Itaipara).

O objetivo de se obter informações sobre o bairro em que o participante residia foi uma tentativa de se mapear o extrato sócio-econômico das suas famílias. De fato, 100% dos participantes da escola privada moram em bairros considerados nobres⁵ da cidade, aqui classificados como de extrato sócio-econômico médio e alto. Dentre os participantes de escola pública, 46,7%, moram em bairros populares, subúrbios ou invasões e outros 46,7% moram em bairros de extrato sócio-econômico médio, devendo-se considerar que, entre estes participantes, há empregados domésticos, que

⁵ Embora não se possam desconsiderar a presença de bolsões populares encrustados em quase todos eles.

moram na residência dos empregadores e são oriundos de cidades do interior.

Tabela 2 - Distribuição dos bairros onde residem os participantes por frequência e percentual, de acordo com a dependência administrativa da escola que frequentam

Dependência Administrativa da escola	Pública n=15		Particular N=15		TOTAL n=30	
	f	%	F	%	f	%
Bairros						
BP	7	46,7	-	6,6	8	26,7
BM	7	46,7	10	60,0	16	53,3
BA	1	6,6	5	33,4	6	20,0
TOTAL	15	100,0	15	100,0	30	100,0

Fonte: Dados coletados para esta pesquisa.

Legendas: f = frequência; % = percentual; BP = bairros populares; BM = bairros de extrato sócio-econômico médio; BA = bairros de extrato sócio-econômico alto médio.

O objetivo de se coletar o bairro em que o participante residia foi uma tentativa de se mapear a realidade sócio-econômica. De fato, 100% dos participantes da escola privada moram em bairros considerados nobres da cidade. Dentre os participantes da escola pública, 66, 67%, moram em bairros menos favorecidos da cidade, subúrbios ou invasões. E apesar de 33,33% destes participantes morarem na Pituba, bairro considerado nobre, os que se encontram nessa situação são, na verdade, empregados domésticos que residem no próprio emprego, vindos, na sua maioria, de cidades do interior.

6.1.3 Gênero

Os participantes da pesquisa, em absoluta maioria, são do gênero feminino, tanto na escola pública (86,7%), como na escola particular (73,3%).

6.2 AS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas com cada adolescente em lugar reservado nas dependências da escola que freqüentava. Como descrito no Capítulo 4, - Método - os eixos temáticos apresentados foram: a) definição do adolescente; b) definição do adulto; c) definição do fim da adolescência; d) identificação de ritual (is) de passagem contemporâneo (s). Foi explicitado que o objetivo pretendido dizia respeito à posição particular de cada um.

É importante ressaltar que as entrevistas gravadas foram transcritas, preservando-se a gramática expressa pelos participantes, mesmo que em desacordo com a norma culta da língua portuguesa, por se considerar que as suas próprias formas de expressão são representativas da realidade desses adolescentes.

6.2.1 O adolescente

As definições do adolescente foram agrupadas em cinco categorias: faixa etária, aspecto físico, forma de vestir, forma de falar e forma de agir.

A **forma de agir** é, sem dúvida, o conteúdo mais compartilhado da representação, constituindo, dessa forma, o núcleo central. Sem exceção, todos os participantes recorrem a essa categoria. Os da escola privada pensam que

...se estiver na adolescência, os adolescentes sempre tentam ser iguais, tipo cópia [...] eles ficam sempre procurando estar dentro dos grupos [...] É a impossibilidade dele fazer alguma coisa, se ele se frustra rapidamente com aquilo e deixa de fazer aquilo tipo deixa pra lá. Adolescente passa por um obstáculo ele já olha e diz “deixa pra lá”, mais tarde, à frente ele se frustra, logo é um empecilho. Ele não tenta naquele mesmo momento fala é tudo deixar pra amanhã o que poderia fazer hoje (p01epr);

Todo adolescente tem uma característica em comum, que é a inquietude, positiva ou negativa. Têm aqueles que se inquietam diante das condições que a gente vive, problemas sociais e se organizando formando grêmios estudantis, formando associações de estudantes e têm aqueles que se reúnem para prática de vandalismos porque acham isso uma forma de reivindicar, mesmo que não tenha um fim prático. Assim que eu vejo o adolescente hoje em dia (p02epr);

Acho pelo grau de maturidade, pelo grau de determinação. A pessoa decidida geralmente eu considero uma pessoa adulta, porque o adolescente geralmente muda muito de idéia. Eu julgo o adolescente uma pessoa por esse fato, pela maturidade de decidir também (p04epr);

A maneira de agir [...] a maneira como se comporta a pessoa [...] Assim, eu acho que você amadurece a partir do momento que você passa a respeitar o outro, que você passa a respeitar a sociedade, que suas atitudes não implicam que você mexa com outra pessoa. E o adolescente, ele é muito disso, ele não está nem aí se vai atingir outra pessoa ou não, fala o que quer de cabeça sem pensar no outro (p07epr).

O adolescente está em constante mudança, instável, condicionando, muitas vezes, a sua disciplina ao seu emocional [...] Eu acho que é uma pessoa meio inconformista, é aquela pessoa que não aceita muitas coisas, briga por tudo, está na fase emocional instável (p09epr);

Eu acho que a pessoa vive intensamente, não mede limites muitas vezes (p11epr);

Ela começa a se testar e provar para o mundo, ela quer se impor, ela quer se incluir dentro do grupo, pra dentro dos grupos sociais e para conseguir isso ela começa a querer se camuflar. Então se meus colegas fumam eu também vou fumar pra ver se eu consigo ser inclusa; eu gosto de MPB, mas as pessoas com que eu quero andar só gostam de Rock. Então eu vou “no estilo” roqueiro, em casa eu ouço MPB. Para querer se incluir acho que é isso, tenta se camuflar para aparecer porque sempre ouviu e isso é diferente então “o adolescente é um bicho estranho”. Se você é diferente todo mundo aponta o dedo: ah! Ali vai gigante (se é muito grande). Eu tenho o cabelo estranho, então é a fase que você quer se camuflar, parecer com todo mundo e ao mesmo tempo quer parecer diferente. É muito louca (p15epr).

Da escola pública temos:

O adolescente eu defino que é aquela pessoa que não tem responsabilidade (p01epu);

O adolescente não tem muita responsabilidade, um pouco rebelde também e faz as coisas que vem na cabeça, algumas coisas que dá na telha ele vai lá e faz, faz algumas coisas sem pensar (p02epu);

Hoje o adolescente eu acho assim meio barulhento, faz bagunça o tempo todo, não tem responsabilidade que tem que ser tomada e deixa toda responsabilidade nas costas dos pais. Eu mesma não tenho essa responsabilidade, eu defino os adolescentes assim, os de hoje (p06epu);

O adolescente é um ser que ele quer tudo ao mesmo tempo assim e ao mesmo tempo assim e ao mesmo tempo não quer nada entendeu. Faz escolha assim muito no leva, não pensa muito, depois chega até a se arrepender assim, tem muitas dúvidas não tem muita definição do que quer. Pra mim isso é adolescente (p09epu);

Um pouco intransigente nas suas questões de responsabilidade porque eu fui uma dessas, entendeu eu fui muito intransigente. Aprendi há pouco tempo atrás, hoje com 24 anos eu posso me considerar uma pessoa já bem madura de pensamento, mas antes eu era realmente bem desnaturada. Para mim desnaturada é aquela pessoa que não tem noção de perigo, não tem noção de responsabilidade (p11epu);

Adolescente hoje em dia eu acho que está tudo rebelde, sem ética, não sei explicar definir totalmente o que é um adolescente hoje (p12epu);

Assim um ser humano que ainda está se formando, ainda não tem idéias próprias não sabe direito o que quer, não assim não tem uma idéia assim definida para o futuro (p14epu);

A cabeça da pessoa, quando a pessoa faz qualquer besteira ainda é jovem. Uma pessoa adulta já sabe o que faz assim da vida, quando fica fazendo besteira para mim é jovem [...] Ah, besteira é ficar bebendo, se drogando, batendo carro, se endividando, essas coisas assim (p15epu).

As outras categorias compõem os elementos periféricos da representação.

A **faixa etária** é utilizada por cinco participantes da escola privada e quatro da escola pública. E como na literatura especializada, aparece sem um consenso, até mesmo na fala de um mesmo participante:

12 aos 21, 12 aos 18 (p02epr);

Entre os 12 aos 21; 12 eu não diria, diria 11 (p03epr);

12 aos 21 (p08epr);

Acho que é a faixa etária mesmo... entre 12 e 18 anos. Só a faixa etária já resume isso (p10epr);

Pela idade física da pessoa (p13epr);

A partir de seus 13 anos (p01epu);

A partir dos 12anos (p02epu);

A partir de seus 14 anos (p05epu);

Até os 21 (p10epu).

Mas é importante salientar que a idade ou faixa etária não aparece necessariamente associada a uma maior maturidade, pois:

Ela pode ter 40 anos de idade, mas ter um comportamento de uma menina de 17 [...] e é isso, então a pessoa pode ter 40 anos de idade, agir dessa

forma ou vice-versa, uma pessoa de 17 que tem uma cabeça lá na frente, que tem seu futuro, que queira trabalhar, que queira crescer, esse tipo de coisa (p07epr).

Então adolescente é assim dependente do jeito dela de agir assim e tal não precisa ter até 15 e ter 18 é ser adolescente. Isso pra mim não existe. Acho que uma pessoa de 30 pode ser adolescente. Cada um tem sua opinião (p04epu);

Isso configura a discrepância apontada em alguns momentos históricos, como por exemplo, na Antiga Roma (Fraschetti, 1996) e retoma as diferenças apontadas por Fortes (1984 *apud* Debert, 2004), entre idade cronológica, idade geracional e nível de maturidade.

O **aspecto físico** é utilizado como referência por três participantes da escola privada e um da escola pública:

É aquele indivíduo que acabou de sair da puberdade. Tá nessa faixa de idade que passa por mudanças no plano físico e mental (p02epr);

Para mim tem o aspecto físico. A gente olha para a pessoa e percebe que ela tem uma certa idade [...] Se eu olho para uma pessoa, vejo um rosto jovem, não tem cabelo branco (p03epr);

Pelo corpo (p06epr);

Pela aparência (p04epu).

A **forma de vestir** é utilizada por quatro participantes da escola privada e dois da escola pública, como meio de identificação do adolescente a grupos, tema recorrente na literatura especializada:

Quando se está na adolescência, os adolescentes tentam ser iguais, tipo cópia, na moda (p01epr);

O estilo da roupa, um estilo mais assim, com roupas mais folgadas, mais alegres, estilo mais solto (p03epr);

O que gosta de usar (p06epr);

A maneira de vestir (p07epr);

O modo de se vestir, na moda chega, na moda eles se vestem (p03epu);

Um adolescente você vê assim aquela menina não tem nada na cabeça, anda toda de sainha assim (p14epu).

A referência à moda nos remete a uma discussão mais ampla, a do consumo. E o que parece estar relacionada a uma classe específica, mais favorecida, com possibilidades reais de consumo, pode na verdade, apontar para uma questão subjetiva, muito bem delimitada por Kehl (1998), quando sublinha que a imagem do adolescente consumidor, difundida pelos meios de comunicação, oferece-se como objeto de identificação a todas as classes sociais.

A pesquisa conduzida por Teixeira (2003) sobre o sentido subjetivo da exploração sexual para uma adolescente prostituída corrobora com essa opinião, seja através da fala da própria adolescente:

A gente vê uma roupa na loja, a gente quer, né? Um sapato, qualquer coisa assim. A gente vê, a gente compra. Quando a gente tem dinheiro, quando a gente faz programa assim na avenida, no outro dia de manhã a gente vem pras lojas comprar roupa.

A gente fica louca...a gente fica, parece que louca, quer aquela roupa. Daí a gente vai pra... tenta ver algum cara. Chama os cara às vezes (p.125).

Seja através do comentário da referida pesquisadora, ao considerar que o apelo ao consumo atinge todas as classes sociais, independentemente do suporte financeiro para sustentá-lo, tornando a lógica do consumo perversa, ao criar necessidades sem distinção quanto ao poder aquisitivo do consumidor, estabelecendo a contradição entre o que é sentido como necessário para garantia da própria identidade social e a possibilidade real de se atingir tal padrão.

Assim como outros autores, Teixeira (2003) salienta a importância da moda na constituição da identidade dos jovens em nossa cultura. Ao buscar sua identidade no reconhecimento pelo grupo de iguais, tornam-se alvo privilegiado da mídia. Estilo ou grifes tornam-se definidoras de pertencimento a esses grupos e aqueles que não dispõem de recursos para tanto, podem lançar mão de estratégias variadas, como furto, assalto, tráfico de drogas e ou prostituição para obtenção daqueles elementos definidores de um status socialmente valorizado.

Bruckner (1997) vai ainda mais além quando toma o consumo como uma das tentativas de (re)encantamento do mundo, uma das respostas trazidas pela modernidade à “insustentável leveza do ser”. Ao deslocar a razão de viver para um objeto qualquer, acredita-se, ao menos momentaneamente, que sua posse assegurará algum ganho, seja de reconhecimento dos pares, seja de alguma satisfação.

Essa idéia é compartilhada pela Psicanálise, pois essa seria uma das saídas neuróticas frente à castração. Elejo um objeto para me completar, para logo em seguida, ao possuí-lo, ver o meu desejo escorrer, sorrateiramente por entre meus dedos, para outro objeto, adiante de mim.

A **forma de falar** é referida por três participantes da escola privada e dois da escola pública:

Acho que principalmente a linguagem (p01epr);

Também o modo de falar. Hoje em dia os adolescentes falam gírias e termos como “qual é velho, e aí cara, OK, tudo bem, tal” (p03epr);

Pela maneira de falar (p06epr);

Pelo linguajar diferente. Eles usam outros termos para se comunicar na sociedade (p03epu);

Maneira de falar (p13epu).

Um compositor brasileiro nos adverte, enquanto canta: *o que há algum tempo era novo, hoje é antigo..., mas precisamos todos rejuvenescer...* As gírias de ontem não são as de hoje, elas também refletem o momento histórico. Palavras são criadas ou se deslocam dos seus significados originais para se ligarem a outros, inventados e transmitidos pelos jovens.

Bruckner (1997) também põe o dedo nessa ferida. Se na modernidade

todos os homens pretendem se fazer sozinhos, sem ajuda de ninguém, mas todos se pilham e se furtam atrevidamente: estilos de vida, maneira de vestir, de falar, hábitos amorosos, preferências culturais, nunca nos inventamos sem nos filiar aos padrões dos quais nos arrancamos pouco a

pouco como de um visgo. Criar a si próprio é primeiro copiar: em cada uma de minhas idéias, em cada um de meus gestos, sinto a marca do outro em mim. Sou feito de todos esses outros, assim como eles são feitos de mim. Cada um sonha em ser fundador e se descobre seguidor, imitador (p. 41).

6.2.2 O adulto

As respostas dadas pelos participantes foram agrupadas em categorias semelhantes às utilizadas para descrever o adolescente. E, mais uma vez, o **modo de agir** é a categoria mais compartilhada, o que determina o núcleo central dessa representação. Todos os participantes descrevem o adulto como aquele que age com maior responsabilidade, mais independência, mais maturidade ou mais determinação que o adolescente. A independência pode ser emocional, quando:

você tipo está determinada tipo você vai fazer isso, você tem aquela maturidade, não fica perguntando a outras pessoas se concordam, se não concordam, se é bom, se não é, vai por você. Acho que assim está virando adulto [...] A determinação, deixa eu ver, é a questão de se portar diante dos problemas com os quais eles aparecem [...] O adulto não, se tem um problema vamos logo resolver e se ver livre desse problema, entendeu? (p01epr);

O adulto seria já esse processo, já teria se encerrado, já teria se definido mesmo quanto a objetivos, quanto ao que fazer da vida. Já teria no caso ascensão social, já agiria como um profissional ou então mesmo estudando, mas assim já passou essa fase de mudança (p03epr);

É como uma pessoa determinada, cheia de idéias, uma pessoa já centrada, madura. Eu acho que é isso uma pessoa madura, cheia de objetivos [...] Mas eu julgo uma pessoa adulta assim: madura, determinada (p04epr);

Um adulto pra mim é aquela pessoa que tem uma experiência de vida e utiliza essa experiência de vida pra fazer coisas boas, coisas positivas e dar ensinamento a outras pessoas também de forma positiva. O adulto é aquela pessoa que tanto um professor eu considero um adulto. É uma pessoa que passa pros alunos de uma forma legal, de uma forma positiva experiências da vida dele em formas diversas pra poder nós aprendermos coisas da vida, rever os lados positivos da vida. O adulto é aquela pessoa que sabe transmitir para outras pessoas um pouco de experiência que teve de uma forma legal, de uma forma positiva, experiências da vida dele em formas diversas pra podermos aprender coisas da vida. Então adulto é isso (p06epr);

O adulto é uma pessoa que precisa criar uma pessoa madura com a certeza de seus objetivos, é ser responsável por si, por seus atos, já tem consciência daquilo que faz (p10epr);

Adulto é ... acho que é mais difícil até pela idade é tipo assim você ficando adulto você vai querendo mais responsabilidade, você vai tipo assim: o que é que eu tenho que fazer, as atitudes. Mas assim, como é que eu posso dizer, peraí, assim, mais comprometida com o social, tipo assim, com sua vida, você não é mais assim incoseqüente entendeu, você tem que saber o que está fazendo, quais são os impactos não sabe criando na mente você vive outro mundo, outra esfera, mais trabalho, aquela faculdade, você está virando um adulto sabe. É por aí, está mais responsável mais consciente (p12epr);

O adulto é uma pessoa madura que está consciente de tudo que acontece na sua vida, no mundo e sabe o que fazer tem maturidade sabe ter consciência (p13epr); É uma pessoa responsável [...] Pela forma de agir [...] de levar as coisas a sério (p14epr);

Tem adultos que são maduros tipo eu mesmo sou madura, sei o que eu quero, definida (p06epu);

Persegue seu objetivo e é uma pessoa mais responsável (p07epu);

Ele é mais responsável, pensa mais para fazer as coisas tem mais responsabilidade até pela idade já não tem mais assim o pai pra passar a mão na cabeça, é isso (p09epu);

Ele é mais responsável tem uma base melhor pra vida sabe melhor o que quer porque eu acho que um adolescente não tem isso, não sabe o que quer como eu disse a partir do momento que eu entendi o que queria de minha vida foi que estou me achando adulta então adulto é saber o que quer e ter responsabilidade (p11epu);

O adulto assim tem mais responsabilidade, tem mais juízo sobre o que está fazendo. O adolescente tem menos. O adulto tem mais, é mais maduro, sabe o que quer, o que não quer, é isso (p13epu);

Pela forma de agir [...] Um adolescente você vê assim aquela menina não tem nada na cabeça [...] já um adulto é mais com idéia responsável (p14epu);

Ou pode ser financeira, quando:

Acho que a partir do momento que você deixa de ter responsáveis por você e passa a ser responsável pelos seus atos, acho que você se torna um adulto [...] Aquela pessoa que tem responsabilidade além de consigo, às vezes com as demais pessoas [...] A partir do momento que a maioria de suas ações são de sua responsabilidade, ele paga pela maioria de suas ações, porque ninguém vai ser livre e desimpedido de prestar satisfação de nada pra ninguém. Mas a partir desse momento os caminhos que ele criar para a sua vida têm mais ênfase do que em idade posterior (anterior) em que ele comia ou o que deixava de comer passava pelas mãos dos pais. Outra forma de diferenciar o adulto do adolescente é que basicamente é essa – a questão da responsabilidade que ele tem para consigo mesmo e a responsabilidade que às vezes ele é incumbido de que outras pessoas dependem dele (p02epr);

Eu acho que a pessoa é considerada adulta quando a pessoa tem responsabilidade e tem que cumprir, como pagar a conta. Como é que você mora em casa, você trabalha e fala pra sua família “pô mãe, pô pai, eu tô ganhando minha grana e to querendo ajudar” entendeu? Eu acho que o adulto começa a partir de muita responsabilidade que você tem que cumprir. Não é só ter filho, não é só isso, contribui, mas não determina entendeu? Mas agora em termos de pagar suas contas, de saber o que você quer na vida, de ter objetivo, trilhar o que você quer. Mas isso realiza depois. É uma questão de objetivo e de saber o que você quer na vida de trilhar tudo como você quer com suas perspectivas de futuro (p08epr)

Eu acho que o adulto é uma pessoa mais vivenciada e por isso pensa muito mais antes de fazer as coisas. E adulta é uma pessoa que precisa manter a família e precisa ser uma pessoa séria, pensar no mercado de trabalho e várias coisas (p11epr);

É uma pessoa que tem responsabilidade, tem seu próprio carro, seu próprio trabalho, principalmente que tem relativamente falando uma cabeça não digo aberta, mas estrutura psicológica sólida sabe já o que é certo e o que é errado, tem seu caráter, sua índole, não sai daquele padrão, é uma pessoa que tem responsabilidade. Acho que é isso (p15epr).

Responsabilidade. Ter responsabilidade pra mim tá falando tudo, porque muita gente não tem responsabilidade, não sabe o que tá falando, não pensa antes de falar [...] Pra mim é assumir o que está fazendo, é pensar o que está fazendo e fazer certo [...] Fazer certo é fazer as coisas direitas, fazer tudo direito, não ficar fazendo besteira porque muitos fazem e não pensam no que estão fazendo e isso aí pra mim não é certo. Tem que pensar antes de fazer [...] Exatamente. Nas conseqüências que vai ocorrer depois do que ele fizer (p01epu);

O adulto é uma pessoa responsável que tem que trabalhar e sustentar a família, a ter responsabilidade (p02epu);

É uma pessoa mais centrada, sabe o que quer da vida ... por aí (p03epu);

Adulto pra mim acho que quando já vai morar, tem aquela responsabilidade, já é independente, acho que um adulto é isso quando já é independente, já faz o que quiser uma pessoa adulta que ainda mora com os pais. Pra mim quando a pessoa já tem responsabilidade, já é uma pessoa adulta, pra mim já é uma pessoa adulta quando você passa a morar sozinha, a ter suas próprias coisas, já sabe o que é gastar e o que é custo, aí pra mim já é um adulto (p04epu);

Ali já quer, como é que se diz, ser independente, trabalhar a maioria das vezes, estudar, pensar num futuro melhor (p05epu);

O adulto pensa no futuro, pensa em construir alguma coisa, o adolescente não, enquanto a gente está adolescente, eu mesmo há um tempinho atrás, mais na minha adolescência, eu pensava em curtir minha vida, curtir não sei que. Hoje, hoje não, hoje que eu tenho 24 anos e penso no futuro, estudar, me inscrever no vestibular, fazer uma faculdade, pensar no futuro e eu estou

me achando agora mais adulta, porque tenho um projeto para o meu futuro e na parte adolescente a gente não tem, só quer passear, namorar, curtir e acabou (p08epu);

Pela cabeça [...] É ter inteligência entendeu, tipo tem muitos que criança e outros não é criança, começa a trabalhar cedo também e a mente fica mais adulta e amadurece cedo (p10epu);

Um adulto responsável, trabalhador, honesto, bom caráter (p12epu);

O adulto é uma pessoa que sabe levar sua vida assim organizada, suas coisas, sabem fazer com dinheiro, estudo, é uma pessoa que sabe organizar sua família, assim, sabe viver, sabe cuidar de seus filhos (p15epu).

É importante observar que essa imagem de adulto não corresponde à que aparece na literatura especializada, seja na Sociologia, História ou Psicanálise, seja através do adulto que “se recusa” a amadurecer, seja através do adulto que sofre de instabilidades de toda ordem, pessoais e profissionais. Esses estudiosos estarão equivocados? Ou os adultos descritos por esses jovens são idealizados, são os que esperaríamos encontrar?

É importante também assinalar que a forma de agir conseqüente do adulto, embora vista como um elemento positivo em relação à conduta inconseqüente e irresponsável do adolescente, também aparece como geradora de efeitos negativos suplementares:

Sem tempo de lazer próprio porque a vida é tomada por trabalho, trabalho, trabalho, porque o mundo que a gente vive hoje é baseado no trabalho e dinheiro então a gente tem que correr atrás disso o tempo inteiro e perde um pouco a parte pessoal (p06epr);

Acho o adulto um ser mais pragmático, mais conformado. Já passou por um período da vida talvez mais como é que eu posso dizer, é isso, mais conformado com as coisas, mais resignado, mais calmo, mais estável emocionalmente. Acho que adulto é isso (p09epr);

Muito caretas principalmente na minha casa, os adultos tudo chatos, mandões, trazem muita coisa de lá de trás, assim meus pais faziam isso comigo, então é assim, é chato adulto (p14epu).

Os jovens que assim pensam não estão sozinhos. Essa perspectiva pessimista presente atualmente na representação dos adultos aparece em

muitos autores, sob diferentes nomeações. Boutiner (1995 *apud* Debert 2004) refere-se ao “quadro sombrio” do mundo adulto contemporâneo, ao lembrar que a idéia de autonomia que caracterizava essa etapa vem sendo substituída por situações onde impera a precariedade, onde a formação profissional não pode ser interrompida, onde a perda de emprego é um risco permanente, onde as crises pessoais causadas por infinitas escolhas estão sempre presentes.

A própria Debert (2004) refere-as à desilusão provocada por esse desencontro, podendo assumir diferentes formas, desde a indiferença até a síndrome de *burnout*, a exaustão dos profissionais.

A imagem do adulto pode também ser vista como forjada, não real:

A sociedade faz o adulto, então o adulto se diz pro adolescente que ele é o que sabe, que ele é o certo, que ele é o forte. Que ele já sabe o que é certo e o que é errado. Só que na verdade ele não sabe nada; o adulto é como se fosse um adolescente também. Apenas tem assim uma experiência de vida maior, mas isso não faz dele uma pessoa sábia, não tem nada uma coisa a ver com outra, mas o adulto se sente potente, que sabe que tem certeza das coisas. Tenta mostrar para o adolescente e pra as crianças que ele é o todo poderoso, que ele tem a certeza, o que está certo e o que está errado, o que pode e o que não pode. Então o adulto é aquela pessoa que passa para as pessoas ser o forte, ser o que tem a certeza. Na verdade por dentro ele é igual a todo mundo (p07epr).

A Psicanálise considera essa constatação fundamental na operação de constituição do sujeito. Castrado, portanto incompleto e submetido às leis, apenas o representante delas. E a adolescência é um momento de fundamental importância nesse processo.

A importância de modelos é salientada por um participante de escola pública quando considera:

O adulto é um patriarca onde a gente se espelha, refletora (p03epu).

Alguns autores como Kehl (1998), Sevcenko (1998) e Calligaris (1998) chamam a atenção para a desocupação dessa vaga. Ao eleger o jovem como modelo cultural, desvalorizando o lugar de adulto, a sociedade dificultou, conseqüentemente, o trabalho identificatório do adolescente.

As outras categorias - faixa etária, aspecto físico, forma de vestir e forma de falar - compõem os elementos periféricos dessa representação.

Apenas um participante da escola privada faz referência à **faixa etária** sem, no entanto, discriminá-la:

Assim já a idade (p06epr).

Da escola pública, três utilizam essa categoria:

A partir dos 15 anos a pessoa já é adulta (p01epu);

O adolescente quando passa pro adulto é a partir de seus 19 anos (p05epu);

Pela idade também (p10epu).

Vários autores, de diversas áreas (Melucci, 2001; Lerude, 1995) vêm deslocando a definição de adolescência ou mesmo do adulto de critérios relacionados à faixa etária ou mudanças fisiológicas.

No entanto, é importante ressaltar que, assim como na descrição do adolescente, muitos chamam a atenção para o descompasso encontrado em algumas pessoas, entre a idade cronológica e a maturidade:

Às vezes essa responsabilidade jurídica é a partir dos 18 anos, mas você pode ver como existem adolescentes de 14, 15 anos que sozinhos carregam consigo a responsabilidade de um adulto, além de se sustentar, sustentar toda a família (p02epr);

[...] Se bem que eu conheço muitos adultos que não são assim. Parecem que nunca saíram da adolescência (p04epr);

Muitas pessoas que são adultas hoje em dia não têm assim que é a idade realmente de adulto, mas não tem a cabeça de adulto, pensa bastante besteira; é como tratando antes sobre adolescência tem a cabeça; mas alguns têm a cabeça mais adulta do que certos adultos hoje em dia (p01epu);

Têm adultos que pensam que tem raciocínio 10. Têm outros que é mesmo que adolescente, não pensam, não se responsabilizam com seus atos. Têm adultos que são maduros tipo eu mesmo sou madura, sei o que eu quero, definida e têm outros que são piores que adolescentes (p06epu);

Um adulto pela idade também. Mas tem muita gente que não tem idade, mas tem a cabeça de adulto [...] Pela cabeça. Tem muita gente que tem 16, 17 anos só que tem cabeça de 20,23 (p10epu);

A **forma de vestir** é salientada por um participante da escola privada, para mostrar, mais uma vez, que não é a idade, mas o comportamento que vai demonstrar a maturidade ou mesmo a aceitação do envelhecimento:

Muitos adultos têm carência de adolescente, assim como muitos adolescentes têm carência de adultos; é uma mistura e muito complicado separar as coisas, o que a gente vê mais e até as pessoas que se casam mais cedo e querem voltar à sua época que não curtiu, utilizando o que – uma roupa de uma filha que não está na sua hora, entendeu? E ainda aquelas mães que gostam de usar uma sainha, não sabe diferenciar as coisas, não sabe que sua época já passou, que agora é para sua filha; quer disputar querendo ou não até “no” psique querendo disputar com sua filha isso tudo. É muito complicado você diferenciar isso tudo, é muito comportamento, é muito meio que a pessoa viveu. A pessoa tem uma fase de sua vida que a pessoa quer voltar e isso se torna ridículo perante a sociedade que é muito discriminada, aquela pessoa mais velha que é adolescente ainda acho que a questão é mais discriminada até nas academias; tudo isso, aquela competição, aquela vergonha de falar a idade, porque na verdade não tem porque ter vergonha (p05epr).

Mais uma vez, torna-se necessário salientar questões subliminares em torno da moda. Kehl (1998) considera como efeito paradoxal das identificações imaginárias da cultura jovem o fato delas convocarem pessoas de qualquer idade a se manter jovem pelo maior tempo possível. Junte-se a isso a recusa ao envelhecimento, conseqüência natural do desenvolvimento físico. Embora adiado pelas descobertas da Medicina e da cosmética, ele não pode ser evitado.

A **forma de falar** é referida por três participantes da escola privada e dois da escola pública, para assinalar a diferença entre adolescente e adulto:

À medida que você vai falando menos o sempre e o nunca você vira adulto; essas palavras fazem parte da adolescência mesmo e isso te dá segurança, acho que quando a pessoa deixa de falar muito essas palavras - nunca, sempre - está virando adulto (p01epr);

Deixa de usar certas gírias, já tem uma postura mais séria, começa a procurar um vocabulário mais técnico porque vai se dedicar a uma profissão, até mesmo para agir no meio profissional ele não pode usar o mesmo vocabulário; tem que elitizar, novo vocabulário, mais técnico, mais formal (p03epr);

Pela forma de conversar com as pessoas (p14epr);

É um conversar com a pessoa aí você já vê que é um adulto (p08epu);

Fala o que sabe com mais segurança (p14epu).

Somente um participante de escola privada faz referência ao **aspecto físico** do adulto:

Já parou de crescer, essas coisas que deixarão de ocorrer. Começa a partir daí, do adulto, os primeiros sinais de envelhecimento (p03epr).

Várias convocações têm sido feitas aos adultos para se conservarem jovens. Seja por razões estéticas, para esconderem sinais de envelhecimento, seja por razões políticas, para se manterem produtivos e não onerarem o Estado com suas aposentadorias, seja por razões econômicas, para continuarem consumindo.

O **casamento** é tomado como um encurtamento ou elisão da adolescência por um participante da escola privada quando

Parece que quando meu mano casou parece que não passou pela fase de adolescente (p15epr).

A **constituição de família** aparece de forma semelhante:

As majorias já têm filho, tem família, tudo isso acho que já faz parte do adulto (p05epu).

Tanto o casamento, quanto a constituição de família, foram assinalados por Debert (2004) como sinais do apagamento de fronteiras entre o adolescente e o adulto na modernidade, pois, atualmente, tanto podem ser vistas mães de 16 quanto de 45 anos.

Furedi (2004), por sua vez, associa o adiamento desses momentos como adiamentos da vida adulta.

6.2.3 O final da adolescência

O **final da adolescência** aparece ligado à faixa etária, mudanças fisiológicas, mudanças na forma de pensar e ou agir, ao ingresso ou saída

da faculdade, ao início de trabalho e a constituição de família, seja pelo casamento e/ou pelo nascimento de filhos. Mais uma vez, o núcleo central da representação é definido pela forma de agir, pois este foi o elemento mais compartilhado em ambas as amostras. Vinte e quatro participantes recorreram à independência - seja financeira e/ou emocional e nesse sentido, o trabalho é utilizado como um importante meio para viabilizar a finalização da adolescência:

É questão de você parar de ficar dependente dos outros, porque muitas vezes o tempo está passando, você passa dos 18, biologicamente você entra nos 19, já é tipo assim considerado adulto. Mas muitas pessoas chegam a 23, 24 anos e não tomam consciência e não se importam com isso e acham porque tem pai e mãe ali sustentando, acham que é que tem aí, não tem nada a ver [...] Acho que quando a pessoa exige de si mesmo, cria essa independência já é considerada adulto. Pode até ter 14, 15 anos, mas pra mim acho que o fato de querer se tornar independente, tomar as próprias decisões sem precisar da opinião de ninguém já é o suficiente pra ela se tornar adulta (p01epr);

Acho que quando você já permite o que quer, que você já tem traçado um objetivo, você vai corre atrás do seu objetivo, você já está amadurecendo. Uma coisa é você ter um objetivo, outra coisa é você ir atrás. A partir do momento que você está indo atrás, você já deixa de ser um pouco imaturo, passa a ter mais maturidade porque você tem compromisso com isso. Acho que aí é o fim da adolescência (p04epr);

Pra mim eu vou viver um conflito grande entre assumir minhas próprias responsabilidades ou ter alguém que assuma e acho que o final da adolescência é isso. Marca essa passagem o fim da responsabilidade pra você assumir as coisas mesmo que você faz, ter sua vida independente de pai, de mãe, de família.[...] Deixar de ser dependente de pai, de mãe quando é adolescente. Qualquer coisa a gente corre pro colo do pai, da mãe. Então adulto você deve ser forte pra não passar por isso. Ter sua cabeça no lugar e fazer as coisas por si mesmo. Não vai ter ninguém que te proteja de nada. Pra mim é isso (p06epr);

Adolescência acaba quando você começa a entrar no mercado de trabalho, quando você começa a dar valor ao dinheiro, a dar valor a suas roupas, a suas viagens, aos relacionamentos, a dar valor esse tipo de coisa, porque adolescente pra mim, na minha visão é aquela pessoa que ganha tudo muito fácil, que tem tudo muito fácil e só faz curtir, só faz se divertir e que não tem realmente uma visão do futuro, de família muito grande porque ele está numa fase de curtir, de namorar, de paquerar de fumar, de beber, de experimentar e o final da adolescência é isso quando você começa a encarar isso de outra forma; quando você começa a ver isso com outros olhos, a trabalhar, a realmente lutar por suas coisas e a ver o futuro... (p07epr);

Atualmente? Minha adolescência acaba quando você começa realmente ver que o mundo não é aquela brincadeira que você acha. O mundo não é seu pai te sustentando, dependendo de sua mãe te levar pros lugares. O fim da adolescência é você, é você ver realmente que sua mãe e seu pai já fizeram de tudo. A melhor herança que seus pais puderam dar de um colégio particular como o meu, é capaz de deixar uma herança de educação e uma herança de berço e do colégio. Isso é tudo. Nada contra e pra você ter isso na cabeça, pô meu pai e minha mãe já fizeram tudo isso por mim, entendeu? Eu já estou na faculdade, isso basta pra mim. Agora vou trabalhar, pagar minhas contas aí sim estou uma pessoa adulta, aliviar meus pais pela obrigação que tiveram por eu ser filha deles (p08epr).

Acho que o fim da adolescência não tem idade certa, principalmente agora que a gente põe a cara na estrada. Acho que o fim da adolescência quando você se sente apto para encarar o mundo sem ter pai sem ter mãe, sem ter amigo, como você se sente sozinho, bem, independente de você estar num relacionamento ou não. Acho que você encara a vida sozinho. Acho que isso é o fim da adolescência. Esquece a instabilidade emocional (p09epr);

A partir do momento que a pessoa define o que ela quer na vida, que começa a pensar mesmo no futuro e começa sei lá a amadurecer mesmo as idéias, só (p10epr);

Eu acho que acaba basicamente quando termina a faculdade que você começa a procurar um emprego, você querer começar a juntar seu dinheiro pra você comprar sua casa. Aí começa a ter mais responsabilidade, então você vai deixando de fazer coisas que você fazia na juventude quando você não tinha limites (p11epr);

Eu acho que acaba basicamente quando termina a faculdade que você começa a procurar um emprego, você querer começar a juntar seu dinheiro pra você comprar sua casa. Aí começa a ter mais responsabilidade, então você vai deixando de fazer coisas que você fazia na juventude quando você não tinha limites (p13epr);

Agora a responsabilidade e a maturidade vão crescendo com a fase adulta (p14epr);

Quando você começa a achar a sua própria identidade e vê que não é no bom que você vai se encontrar. Antes de você estar dentro do grupo você precisa se conhecer e a partir do momento que você se conhece sabe Eu não sou assim; então não é porque eu tenha pontos diferentes do grupo que eu não faça parte dele. Acho que quando você começa a colocar o pé no chão e a ver o que é certo e que é errado, quando você começa a construir a sua própria verdade, acho que é isso (p15epr);

A partir do momento que a pessoa começa a pensar...agir com responsabilidade (p01epu);

Quando ele começa a trabalhar e como é que diz, quando casa, tem filhos aí pra mim já não é mais um adolescente, é um adulto (p02epu);

Quando ele passa a ter responsabilidade com tudo e com todos [...] É pagar suas contas, assumir seus atos entendeu [...] É assumir as conseqüências de seus atos (p03epu);

Eu morava com meus pais, simplesmente eles que cuidavam de mim aí estudava. Eles não tinham condição de me manter aí eu cheguei larguei o colégio, os estudos, fui trabalhar né, pra poder trabalhar pra me manter. Então a partir daí já me aceitei como adulta, já fui ser independente e nisso voltei, trabalhei, voltei aos meus estudos e tou vivendo né (p05epu);

Eu defino assim de uma forma que quando você passa da fase adolescência, você tem mais responsabilidade, você passa a ter que pensar mais sobre os seus atos, sobre todos e ter mais responsabilidade no fim da adolescência (p06epu);

Então vai acabando sua adolescência, vai esquecendo e vem problema, vem trabalho, responsabilidade, você já vai deixando de ser adolescente para ser um adulto, aí vai acabando...(p08epu);

Pra mim acaba é quando você é mais madura, já passou por muitas coisas assim, às vezes não fez certo o que fez na adolescência já tá mais consciente. Pra mim acaba assim a pessoa tá mais consciente quando acaba a adolescência. O que determina a responsabilidade, eu acho mais responsabilidade (p09epu);

Final de adolescente nesse sentido eu acho que mesmo quando ele passa a perceber que certas coisas não são a nível do que pensa é do jeito que se age entendeu, é como falei é intransigente, é irresponsável então a partir do momento que ele passa a ter responsabilidade ele já passa de ser aquele adolescente que se chama aborrecente, aquela coisa chata (p11epu);

Quando se transforma em um adulto responsável, ou começa a trabalhar, começa a estudar, começa a entender a vida melhor, a definir o que quer de melhor da vida (p12epu);

O final eu acho que é quando a pessoa passa a encarar a realidade [...] É a responsabilidade das coisas, para pra pensar, você vê a fase, a idade aumentando e aí você vê que ali você não pode mais fazer aquilo, que a sua idade não permite que você faça como fazia antigamente, como você pode fazer hoje (p13epu);

Quando essa fase toda de alvoroço, essa fase de excitação acaba e passa para outra fase assim querendo construir uma coisa, eu acho que já é adulto (p14epu);

As outras categorias aparecem como elementos periféricos da representação.

A **faixa etária** é utilizada como critério para demarcar o final da adolescência apenas por dois participantes da escola privada:

Você passa dos 18, biologicamente você entra nos 19, já é tipo assim considerado adulto (p01epr);

Acho que a partir do momento em que já tem 20, 20 e poucos anos já estaria entrando no adulto porque ela já teria parado de crescer (p03epr).

E novamente o descompasso entre idade e maturidade é assinalado:

Mas muitas pessoas chegam a 23, 24 anos e não tomam consciência e não se importam com isso e acham porque tem pai e mãe ali sustentando, acham que é que tem aí, não tem nada a ver [...] Pode até ter 14, 15 anos, mas pra mim acho que o fato de querer se tornar independente, tomar as próprias decisões sem precisar da opinião de ninguém já é o suficiente pra ela se tornar adulta (p01epr).

Diferenças culturais são apontadas:

Tem países, por exemplo, que quando a pessoa faz 17 anos, os pais tipo assim são obrigados a deixar eles saírem, eles têm que sair de casa entendeu? Justamente para seguir a vida deles, tomar decisão, acho que isso é o correto. Acho um absurdo a pessoa com vinte e tantos anos ficar dependente, entendeu? (p01epr)

As perdas nessa passagem são sinalizadas:

E essa passagem de adolescência para visão adulta eu acho que você perde um pouco desse imaginário e se torna uma coisa mais cética, se bem que às vezes nem só de sonho vive a humanidade. Passa a ver as coisas de uma forma mais sistemática, mais dura, mais fria (p02epr).

As **mudanças fisiológicas** são utilizadas por apenas um participante de escola privada para demarcar a finalização da adolescência:

No momento que as minhas mudanças fisiológicas tiverem acabado eu já terei encerrado minha fase de adolescência e estaria entrando na fase adulta (p03epr).

A **formação de família** é apontada como critério para delimitar essa passagem por alguns participantes, embora ainda apareça associada à questão financeira e à responsabilidade:

Eu acho que a adolescência acaba a partir do momento que você sai de casa, você volta a uma família, você tem uma responsabilidade diferenciada; você tem um filho, aí sim, você já tem um filho adolescente, você já tem uma visão diferente do passado, não tem mais aquele negócio de pai, mãe, você já tem uma visão diferenciada, você já não se importa mais com o conteúdo de sua família (p05epr);

[...] e a ter uma família que é o que a sociedade impõe e nós temos um marido e filho (p07epr);

Quando a pessoa cansou de curtir, agora vou dar um tempo na minha vida tal; quando já acha que está cansada, já namorou, já fez tudo o que devia agora ou então o final da adolescência é quando você já vai casar. Já vou casar, vou ter meu marido então chega de papo de ser amigo (p04epu);

Quando a pessoa tem um certo tipo, tem uma perspectiva de vida melhor e ela queria responsabilidade em cima de uma família e daí tudo começa a se revelar, coisa desse tipo mais ou menos (p07epu);

Mas a partir do momento que você vê um filho, você constituiu uma família, aí você já vai ter que lutar pra outra adolescência. Aí vai acabando o seu jeitinho criança de curtir de tudo, aí vai acabando a sua adolescência, mas a parte criança da pessoa nunca acaba né. Isso continua, mas isso aí já está acabando porque você já vai construir outro adolescente, aí você já tem que deixar para todas aquelas partes suas infantis pra você lutar por um objetivo para outros adolescentes que estão vindo por aí [...] É eu tive um filho aí você já vê que estava terminando sua adolescência porque quando vem um filho, por exemplo, você começa a tomar responsabilidade. Já entra pensamento de responsabilidade, você tem que ser responsável por aquela pessoa (p08epu);

Eu acho que quando casa, começa a ter responsabilidade em casa, filhos, aí a adolescência acabou porque não vai ter nem mais como sair porque tem neném em casa, aí a adolescência acaba (p10epu);

Quando a gente já sabe que é adulto, quando a gente já tem um filho já não é mais adolescente, já apresenta uma cabeça de adulto, começa a criar uma família, tem mais responsabilidade, é tudo mais sério (p15epu).

6.2.4 Os rituais de passagem contemporâneos

Foram encontradas duas representações sociais, uma que identifica rituais de passagem e outra que não identifica, que vê que essa passagem como particular a cada um, que acontece aos poucos.

As informações obtidas entre os que identificam rituais de passagem indicam que o núcleo central é constituído pelo trabalho, pois este foi o elemento mais compartilhado:

Dezessete participantes indicaram diretamente o **trabalho** como ritual contemporâneo. Eis alguns depoimentos:

O trabalho e a capacidade que ele vai ter em desempenhar a função dele no trabalho. É isso que eu vejo nesse ritual, nessa passagem (p06epu);

Eu acho também o trabalho. Quando a pessoa começa a trabalhar ela fica mais responsável aí a pessoa deixa de ser de uma certa forma adolescente (p14epr);

Quando conhece a vida, quando começa a trabalhar para ter o dele pra o seu próprio sustento. Aí a diferença que antes ele não tinha responsabilidade de nada, então vivia nas custas do pai e tal. Quando ele começa a trabalhar já sabe o que é gastar e a já ter o dele, ele conhece os esforços dele que antes ele não tinha, quem tinha era o pai entendeu, essa era toda diferença (p04epu);

Aqui seria trabalhar, se sustentar, nesse sentido ter sua renda (p10epu).

O trabalho como contingência econômica para adolescentes não é novidade. O início da imposição aos jovens e mesmo às crianças de participarem das práticas produtivas de seus grupos sociais é antigo e isso pode ser confirmado tomando-se como exemplo um registro feito por Daniel Defoe, autor inglês do século XVIII, em Fonseca (2003), onde ele afirma que:

Entre as residências dos patrões estão espalhadas, em grande número, cabanas ou pequenas moradias, nas quais residem os trabalhadores empregados, cujas mulheres e filhos estão sempre ocupados em cardar, fiar, etc., de forma que, não havendo desempregados, todos podem ganhar seu pão, desde o mais novo, até o mais velho. Quase todos os que têm mais de quatro anos ganham o bastante para si. É por isso que vemos tão pouca gente nas ruas; mas se batermos a qualquer porta vemos uma casa cheia de pessoas ocupadas, algumas mexendo com tintas, outras dobrando a fazenda, outras no tear...todas trabalhando, empregadas pelo fabricante e aparentemente tendo bastante o que fazer... (p. 23)

O autor apresenta uma evolução nas diversas fases da organização do trabalho, ao longo da história, que é bastante útil na compreensão da relação entre o adolescente e trabalho.

Sistema familiar: presente até o início da Idade Média. Nele os membros de uma família produziam artigos para consumo próprio, não visando a venda ou suprimento de mercado externo.

Sistema corporativo: presente no decorrer da Idade Média, quando mestres artesãos independentes, auxiliados por dois ou três empregados, voltam sua produção para um mercado pequeno e estável. São donos da matéria prima

e das ferramentas utilizadas e o que é vendido é o produto do trabalho e não o trabalho em si mesmo.

Sistema doméstico: entre os séculos XVI e XVIII, o crescimento do mercado passa a demandar uma maior produção por parte dos artesãos e seus ajudantes, que deixam de ser independentes, pois embora mantivessem a posse dos instrumentos, dependiam de um intermediário para a matéria-prima, passando a caracterizarem-se como tarefeiros assalariados.

Sistema fabril: origina-se no século XIX e prossegue até o século XX. A produção é realizada fora de casa, nas condições impostas pelo empregador, e voltada para um mercado externo e crescente, embora oscilante. Os trabalhadores deixam de ser independentes, não possuem a matéria-prima nem os instrumentos que usam. O aumento da necessidade de capital é proporcional à diminuição do valor da habilidade, substituída cada vez mais pela máquina.

Enquanto no sistema doméstico o trabalho dos jovens e das crianças era complementar ao trabalho dos pais, a partir da demanda industrial, o trabalho infanto-juvenil passa a se constituir como base do novo sistema. E se antes o trabalho era realizado em casa, sob a direção dos pais, responsáveis por definir horários e condições, na fábrica a produção é dirigida pelo supervisor e as condições de trabalho ditadas pelo dono da fábrica, facilitando a exploração da mão-de-obra infanto-juvenil.

O trabalho adolescente é alvo de discussões internacionais, principalmente pelas normas emitidas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), as quais convocam os países membros a se posicionar sobre o tema.

Para Alvin, citado por Fonseca (2003), a discussão mais profunda sobre esse tema no Brasil se iniciou no século XX, com as primeiras tentativas de construção do menor trabalhador como figura jurídica, conforme o Código de

menores de 1927. O trabalho aparece aí em seu caráter protetor, ao pretender abrigar o menor da marginalidade.

Outros autores como Carvalho, trazido também por Fonseca (2003), pensam que é a partir da Segunda Grande Guerra que o Brasil vai defrontar-se com essa questão, com a revisão da legislação sobre o tema, a partir do crescente fluxo de jovens ao mercado industrial, ocorrida em 1940.

Segundo ele, em 1942 aparece na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) uma tentativa de imposição da aprendizagem compulsória, a qual poderia ser interpretada como proteção ao menor trabalhador.

No entanto, essa transferência da legislação relativa ao trabalho do menor do Código de Menores para a CLT é vista por Alvim em Fonseca (2003) como prejudicial ao adolescente, que deixa de contar com uma legislação específica.

Esse tema continua presente nas tentativas de regulamentação na Constituição de 1988, culminando com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, no qual o direito à profissionalização e à proteção ao trabalho ocupou todo um capítulo.

Dessa forma, o trabalho do adolescente passa a ser percebido pelos juristas como etapa da formação do indivíduo, inclusive - mas não apenas - adequando-o, técnica e ou profissionalmente para atuar no mercado de trabalho.

Apesar da lógica do capital estabelecer um discurso no qual a adolescência marca a possibilidade de inserção do sujeito no mercado de trabalho de maneira mais efetiva, alguns educadores salientam que essa inserção transcende a simples regulação de mercado, definindo a própria existência humana.

Três participantes indicaram os **estudos** (ensino médio ou superior) como forma de viabilizar um emprego:

Você passando no vestibular teoricamente você já tem uma perspectiva de que campo de trabalho você vai querer atuar, em que área de trabalho você vai querer atuar. E o trabalho a partir de um trabalho ele vai conciliar o adolescente teoricamente adulto, vai conseguir se manter, conseguir ser independente (p02epr);

Identifico os estudos 2º grau; pra mim é um ritual. Já é adulto porque a partir dali ele já pode conseguir um emprego (p01epu).

Ou seja, os estudos aparecem como condição para se alcançar melhores empregos. Desse modo, essas respostas podem ser incluídas na categoria anterior.

Na verdade, completar os estudos tem sido apontado pela mídia e alguns autores (Pigozzi, 2002, por exemplo) como a principal causa de permanência dos filhos na casa dos pais.

No entanto não se pode deixar de observar uma diferença em relação à origem do estudante. Enquanto os da escola privada referem-se ao curso superior, os da de escola pública parecem considerar o ensino médio como fim da linha. É o que as novas e polêmicas políticas de cotas estão tentando modificar.

O **pagamento de impostos** foi indicado por um participante como ritual:

Pelas regras da sociedade acho que, pelo fato de você pagar impostos entendeu, de pagar contas de IPVA de seu carro acho que você pode ser considerado adulto, a partir do momento que você faz isso. Antes era uma coisa passiva. A partir do momento que ele é responsável pelo pagamento de suas contas (p08epr).

Desta vez, a relação com o trabalho aparece de forma implícita, pois para a pessoa pagar seus próprios impostos, ela deve ter seu próprio dinheiro, produto de seu trabalho.

As outras categorias constituíram os elementos periféricos.

O **casamento** foi indicado como marcador dessa passagem por três participantes:

O casamento, eu acho que é o que é o diferencial de tudo que a pessoa começa a ter. A pessoa casada começa a ser encarada, a ser vista na sociedade de outra forma (p05epr);

Mas com o casamento ajuda você a passar, você vai tomando responsabilidade vai agindo de acordo como mulher com seu marido, não sei que, algumas coisas que você vai fazendo tipo assim, você tá virando mulher com o casamento (p12epr).

Furedi (2004) destaca a ascensão global de solteiros, mostrando resultados de pesquisas tomando-a como mais uma das conseqüências do prolongamento da adolescência, baseado em pesquisas, que prevêem que em 2020 os lares ocupados por uma só pessoa serão 40% do total. Embora essas pesquisas refiram-se a centros urbanos ocidentais, não se pode negar, sublinha, a expectativa de fracasso e instabilidade que cercam a instituição do casamento e mesmo a de co-habitação.

A **gravidez** foi indicada como ritual por dois participantes:

A partir daí, da gravidez, desse momento, ela mesmo sendo adolescente ainda ela vai ser reconhecida como adulto. A partir daí ela vai ter que se virar, a cuidar do filho e mostrar pra sociedade. Então a gravidez é um ritual de passagem (p03epu);

No mais mesmo que eu vejo assim mesmo que é uma pessoa assim forçada são as gravidez(es) precoce(s). Essa violência é uma coisa que está abalando, está fazendo muitas adolescentes a se tornar adulto cedo (p11epu).

A gravidez adolescente é um tema mundial que têm atraído muitos estudiosos. Considerada como problema de saúde pública somente a partir da década de 40, segundo Reis (1998), e normalmente designada como gravidez indesejada, ela vem aumentando (IBGE, *apud* Marinoski, 2005), apesar de todas as políticas públicas de planejamento familiar, contrariando a idéia de que ela ocorria por falta de informações e/ou acesso a métodos contraceptivos.

O estudo conduzido pelo IBGE (*apud* Marinoski, 2005) sobre o perfil da jovem brasileira que engravida na adolescência, mostrou que quanto menos

idade e estudo maior a ocorrência de gravidez. Entretanto, a partir dos 15 anos, à medida que adquire mais estudo, mais casos ocorrem.

Essa constatação obriga a refletir sobre suas causas, pois mais uma vez, chega-se à conclusão que informações são necessárias, importantes, porém não suficientes. É preciso buscar que outras causas estariam contribuindo para esse crescimento, sublinha Pantoja (2003, *apud* Marinowski, 2005), não só em países de terceiro mundo, conforme Akker (1999, *apud* Marinowski, 2005).

Autores como Dadoorian (2000) vêm questionando a expressão indesejada para se referir à gravidez entre adolescentes, preferindo o termo “não planejada”. A Psicanálise contribui com a informação, já disseminada pelo senso comum, que o sujeito possui desejos inconscientes, muitas vezes opostos aos conscientes.

Pantoja (2003, *apud* Marinowski, 2005) ressalta a valorização da gravidez e maternidade pelo público jovem associando-as a formas de mobilidade social e mudança de *status*. Dadoorian (2000), por sua vez, atribui esse fenômeno, não à falta de informação, mas a de formação da estrutura familiar. Outros ainda (Czeresina, 2003, *apud* Marinowski, 2005) salientam que as campanhas públicas referem-se à prevenção de gravidez como se ela fosse uma doença a ser evitada, e não um processo natural de desenvolvimento. Nesse sentido o termo mais adequado seria o “de promoção”, relacionado a ações políticas intersetoriais que não se dirijam a uma doença ou desordem específica, mas ao aumento da saúde e bem estar da população (Czeresina, 2003, *apud* Marinowski, 2005).

Se se parte da idéia que um filho é a única relação permanente, seja criado, seja doado ou abandonado, será que se pode pensar que o aumento de gravidez entre jovens pode estar representando essa permanência de vínculos, em um tempo de relações eminentemente provisórias na

“sociedade descartável”, como se refere Antunes (2002)? Uma hipótese que merece um estudo mais aprofundado.

A **sexualidade** foi indicada por apenas um participante e neste caso a gravidez aparece como conseqüência:

A sexualidade. Eu acho que quando o adolescente acaba de fazer isso, ele se considera como um adulto, não quer ser mais adolescente “né”, só que principalmente as meninas adolescentes onde faz o sexo elas querem ser logo adulta e não se cuida também tem logo gravidez improvisada, sem previsto e acaba prejudicando os estudos na família, eu acho que é (p05epu).

Jeammet e Corcos (2005) assinalam que de modo geral, os jovens têm acesso à vida sexual cada vez mais cedo, mas, mesmo que mais avançados que seus pais nesse campo, encontram-se, paradoxalmente, dependentes deles material e emocionalmente. Será que não podemos considerar este fato como mais um exemplo de antecipação de direitos dissociada dos deveres, como pensam Bruckner (1997) e Furedi (2004)?

A **constituição de família** é salientada por um participante:

Quando ele constrói uma família aí ele já começa a ser reconhecido. As responsabilidades que estão chegando aí ele já passa a ser um adulto porque vai deixar de fazer várias coisas que ele fazia antes pra fazer a partir dessa mudança que veio na vida dele. Então eu acho que isso aí é uma passagem muito séria da adolescência para adulto (p08epu).

Aqui vale lembrar o aspecto salientado por Sennet (2002) sobre a impossibilidade do jovem atual de fazer compromissos a longo prazo, devido à instabilidade econômica.

Agir com responsabilidade e conseqüência aparece na fala de nove participantes:

Responsabilidade [...] Correndo atrás do que ele quer, correndo atrás do seu objetivo “né” e conseguindo. Se ele conseguir realmente ele já é um adulto, já tem responsabilidade para encarar a vida, aí já passou da adolescência para adulto (p02epu);

Responsabilidade, ter atos de adulto, pensar como adulto. Assim sei lá acho que acima de tudo responsabilidade pra ele passar como adulto tem que ter responsabilidade em todas as formas (p09epu)

Um participante considerou **ganhar carro** um divisor de águas:

Tem uma coisa no meu meio vamos dizer assim, que é crucial. Quando o adolescente passa no vestibular ganha um carro, porque o poder que um carro te dá é outra coisa. Pô agora você já pode dirigir, então você tem controle sobre sua vida e de várias pessoas porque o carro é uma arma. Eu acho que quando você ganha um carro acho é o ápice da pré não posso dizer “adultice”, mas é antes de você ficar adulto. Quando tiver um carro é o ápice da sua responsabilidade, você passa a ser responsável, agora você pode ter um carro, acho que é isso (p15epr).

Ainda que obviamente se refira a uma classe específica, o carro para esse participante está representando o lugar de independência, de autonomia, de controle sobre sua própria vida, que pode produzir conseqüências positivas ou negativas, imprevisíveis como qualquer escolha.

6.3 O TESTE DE EVOCAÇÃO

Os métodos de análise e coleta de dados utilizados nesta pesquisa permitiram, no dizer de Vergès *apud* Sá (1998), “[...] acrescentar ao dado de natureza essencialmente coletiva da medida de freqüência, um outro dado, de origem individualizada, proporcionado pela ordem em que cada sujeito evoca aquelas palavras mais freqüentes”. Constituindo-se assim, ainda conforme Sá (1998), num avanço em direção a uma efetiva identificação das cognições centrais, indo além do simples levantamento das categorias que têm maior possibilidade de pertencer ao núcleo central.

Considerar-se-á, a partir deste ponto, a análise das evocações livres, realizada através do *software* EVOC 2003 (Vergès, 2003).

6.3.1 O adolescente

A Tabela 3 mostra os possíveis elementos centrais e periféricos da representação de adolescência, analisada a partir das evocações dos estudantes de escola privada ao termo adolescente.

Tabela 3 – Estrutura da representação social da adolescência a partir do termo indutor adolescente no grupo de estudantes de escola privada, pela frequência e pela ordem média de evocação (OME)

O.M.E.	< 2,1			2,1		
Frequência		Freq. OME				
≥ 5	conflitos	6	2,0			
Frequência		Freq. OME			Freq. OME	
< 5	estabilidade	2	1,0	desejo	2	3,0
	experiências	2	2,0			
	indecisão	2	2,0			
	mudanças	2	1,0			
	transformação	2	2,0			

Da análise dos resultados das evocações livres a partir da palavra indutora **adolescente**, foi possível constatar que os participantes da escola privada forneceram respostas que convergem, em geral, para aspectos emocionais, ligados à experiência no campo da introspecção. Assim, de acordo com a Tabela 3, a palavra *conflito* foi a que apresentou a maior frequência (6) e menor ordem média de evocação (2,0), seguida das palavras *desejo*, *estabilidade*, *experiência*, *indecisão*, *mudanças* e *transformação*, com frequências baixas e ordens médias de evocação mais altas. Esses participantes parecem associar ao **adolescente** experiências relacionadas ao campo emocional, subjetivas, não concretas, em nível de sentimentos.

Esse conjunto parece, inicialmente, contrastar com o resultado obtido entre as evocações dos estudantes de escola pública, mostrado abaixo na Tabela 4, cuja palavra com maior frequência (5) e menor ordem média de evocação (2,0) foi *responsabilidade*. No entanto, as palavras que se seguem, apontam para a mesma direção dos estudantes de escola privada: *curtir*, *estudo*, *festa*, *irresponsabilidade*, *sexo* e *drogas*, aparecendo com menores frequências e ordens médias de evocação mais altas.

Tabela 4 – estrutura da representação social da adolescência a partir do termo indutor *adolescente* no grupo de estudantes de escola pública, pela frequência e pela ordem média de evocação (OME)

O.M.E.	< 2,1			2,1		
Frequência		Freq.	OME			
≥ 5	responsabilidade	5	2,0			
Frequência		Freq.	OME		Freq.	OME
< 5	curtir	3	2,0	drogas	3	2,7
	estudo	3	1,7			
	festa	2	1,5			
	irresponsabilidade	4	1,5			
	sexo	2	1,5			

Essas palavras sugerem que esse grupo de participantes vivencia diferenciadamente o aspecto que o objeto indutor enseja, na medida em que suas respostas se voltam para fatos concretos como estudo, festa, sexo e drogas, e compõem como que um quadro de suas vidas cotidianas onde seria possível supor que: "É preciso estudar com responsabilidade, no entanto, um desejo de curtição o leva a participar de festas, que podem redundar na possibilidade de 'realizar' sexo e usar drogas, o que configuraria uma irresponsabilidade". Ainda é possível considerar de forma dicotômica as palavras *responsabilidade* e *irresponsabilidade*, como dois aspectos que esses jovens vivenciam, e colocar, também, da mesma forma, *estudo* como se opondo a *curtir*, *festa*, *sexo* e *drogas*.

Desse modo, considerando-se os dois grupos, pode-se pensar que a palavra indutora **adolescente** tenha produzido evocações de dificuldades que podem estar ligadas ao aspecto emocional, mais subjetivo, *versus* aspectos mais concretos da vida. São considerações ambíguas e contraditórias, como se os jovens estivessem em uma encruzilhada entre o desejo de fazer

coisas e a impossibilidade de realizá-las, dado que precisam adentrar em um mundo de transformação e mudança, que os leve a adquirir estabilidade e experiência, através da responsabilidade com os estudos. Ao mesmo tempo, experimentam o desejo, o apelo a festas, curtidão, sexo e uso de drogas, que os envolvem em uma situação de conflito e indecisão. Diante disso, foi possível encontrar indícios de representações sociais do adolescente, nos grupos pesquisados.

Em relação aos estudantes da escola privada, as representações sociais sobre adolescente apontam para a sua consideração como algo pontuado por conflitos, mudanças e transformação, e por outro lado marcado pela possibilidade de adquirir estabilidade e experiência. Esse pensamento se coaduna com a idéia oficial sobre a adolescência, que é geralmente apresentada como uma fase difícil.

Já o grupo da escola pública parece vivenciar o mesmo fenômeno de maneira ligeiramente diferenciada, o que pode ser explicável a partir da inserção sócio-econômica desses participantes, já que o aspecto posicional, de acordo com a perspectiva de Doise (*apud* Sá, 1998), também afeta as representações sociais. Ou seja, os participantes pensam a partir dos lugares sociais que ocupam.

A palavra provável de constituir o núcleo central da representação social no grupo de estudantes de escola privada, presente no quadrante superior esquerdo da Tabela 4, é **conflitos**, o que está de acordo com a de dimensão normativa desse núcleo, conforme definição de Abric (2001), isto é, quando são privilegiados os aspectos sócio-afetivos, sociais ou ideológicos. Os elementos periféricos próximos, apenas no quadrante inferior esquerdo, neste caso, são: *estabilidade*, *experiências*, *indecisão*, *mudanças* e *transformação*; no quadrante inferior direito da referida tabela, onde constam os elementos periféricos mais distantes, aparece apenas a palavra *desejo*.

Já para os estudantes da escola pública, a palavra presente no quadrante superior esquerdo da Tabela 4 é **responsabilidade**, mais de acordo com a definição também de Abric (2001) para dimensão funcional: quando são privilegiados os elementos mais importantes para a realização de uma tarefa, em situações operativas. Para esse grupo, os elementos periféricos próximos, também apenas no quadrante inferior esquerdo, são: *curtir, estudo, festa, irresponsabilidade e sexo*; e no quadrante inferior direito da referida Tabela, onde constam os elementos periféricos mais distantes, aparece a palavra *drogas*.

6.3.2 O adulto

Tabela 5 – Estrutura da representação social de adulto a partir do termo indutor *adulto* no grupo de estudantes de escola privada, pela freqüência e ordem média de evocação

O.M.E.	< 2,1			2,1		
Freqüência		Freq.	OME		Freq.	OME
≥ 6	maturidade	6	1,0	trabalho	6	2,5
	responsabilidade	9	1,6			
Freqüência					Freq.	OME
< 6				compromisso	5	2,4
				determinação	2	2,0
				deveres	2	3,0

A partir do estímulo **adulto**, tanto os estudantes do grupo da escola privada, cujos dados estão representados acima, na Tabela 5, quanto os do grupo de escola pública, cujas respostas constam na Tabela 6, abaixo, evocaram a palavra *responsabilidade* com maior freqüência (9 e 13, respectivamente) e baixa ordem média de evocação (1,6 e 1,8, respectivamente).

Tabela 6 – Estrutura da representação social do adulto a partir do termo indutor *adulto* no grupo de estudantes de escola pública, pela freqüência e pela ordem média de evocação (OME)

O.M.E.	< 2,1			2,1		
Freqüência		Freq.	OME			
≥ 6	responsabilidade	13	1,8			
Freqüência		Freq.	OME	Freq.	OME	
< 6	trabalho	3	1,7	casamento	3	2,7
				família	2	2,0

No grupo de escola privada a palavra *maturidade* também se destaca, por sua alta freqüência (6,0) e ordem média de evocação baixa (1,0). Essa sugestão de uniformidade em torno da palavra *responsabilidade*, localizada nos quadrantes superiores esquerdos das Tabelas 5 e 6, indica nos dois grupos a existência do mesmo núcleo central para a representação social do período de vida denominado de fase adulta.

Esse aspecto de “responsabilidade” que caracteriza a fase adulta da vida é ainda complementado da mesma forma nos elementos periféricos próximos - quadrante superior direito e inferior esquerdo - dos dois grupos de estudantes, onde consta a palavra trabalho. Isto reforça a aproximação na representação social de adulto apresentada pelos dois grupos pesquisados. A diferença entre os grupos acontece apenas quando se comparam a periferia distante, quadrante inferior direito, que é complementada pelas palavras compromisso, determinação e deveres entre os estudantes de escola privada, conforme Tabela 5; e casamento e família no grupo da escola pública, Tabela 6. É como se o primeiro grupo, na fase adulta, fosse trabalhar e orientar a consecução de certas conquistas que não estão exatamente no âmbito doméstico, como parecem indicar as respostas do

segundo grupo. Para esses últimos, tudo o que resta seria conseguir um trabalho que lhes permitisse casar e formar uma família. Enfim, abraçar o ideal de pacato cidadão cumpridor dos seus deveres. Para os adolescentes de escola privada, esses aspectos ficam fora de questão, como se já fossem garantidos, cabendo-lhes a luta por posições de destaque no competitivo mundo do trabalho, aspectos que são reforçados pelas palavras *compromisso, determinação e deveres*.

6.3.3 O final da adolescência

As evocações a partir da expressão indutora **final da adolescência** mostram as formas diferentes como esses dois grupos de estudantes lidam com o fenômeno estudado. Observa-se na Tabela 7, que para os estudantes da escola privada, a palavra citada mais freqüentemente (3,0) e com menor ordem média de evocação (1,7), possível elemento do núcleo central, foi *transição*.

Tabela 7 – Estrutura da representação social de *final da adolescência* a partir do mesmo termo indutor no grupo de estudantes de escola privada, pela freqüência e pela ordem média de evocação (OME)

O.M.E.	< 2,0			2,0		
Freqüência		Freq.	OME	Freq.	OME	
≥ 3	transição	3	1,7	começo	5	2,4
				confusão	3	2,0
				diversão	3	2,7
Freqüência				Freq.	OME	
< 3				indefinição	2	2,5
				problemas	2	3,0

Seguiram-na os elementos periféricos próximos *começo, confusão e diversão*; e, finalmente, *indefinição e problemas*, no quadrante inferior esquerdo, periferia distante. Ou seja, a partir da perspectiva de análise

adotada, a representação social de **final da adolescência** para esse grupo é estruturada como *transição* para aspectos negativamente valorizados, a julgar pelo teor da maioria das palavras citadas. Apenas a palavra *diversão* indica um teor positivo, assim mesmo com ordem média de evocação relativamente alta, quando comparada com todas as demais palavras, confirmando a hipótese de Bruckner (1997), que o consumismo e a indústria da diversão preenchem o vazio do homem, livrando-o do peso do cotidiano e impedindo-o de pensar, e a de Sevchenko (1998), que na atualidade, a cultura se diluiu em entretenimento e publicidade.

Para o grupo dos estudantes de escola pública, cujos dados encontram-se na Tabela 8, a palavra *responsabilidade* é a que aparece com maior frequência (5) e menor ordem média de evocação (2,0).

Tabela 8 – Estrutura da representação social de *final da adolescência* a partir do mesmo termo indutor no grupo de estudantes de escola pública, pela frequência e pela ordem média de evocação (OME)

O.M.E.	< 2,0			2,0		
Frequência		Freq.		OME		
≥ 3	responsabilidade	5		2,0		
Frequência		Freq.		OME	Freq.	OME
< 3	compreensão	2	1,5	amor	3	2,3
	consciência	2	1,5	casamento	2	2,5
	enfrentamento	3	2,0			
	maturidade	3	1,3			
	respeito	3	2,0			
	transição	3	1,7			

Seguem-na, as palavras *compreensão*, *consciência*, *enfrentamento*, *maturidade*, *respeito*, *transição*, *amor* e *casamento*. Aqui, o final da adolescência é encarado concretamente como o momento de assunção de

certos vínculos e com o desenvolvimento emocional que sugere o começar a colocar-se no lugar do outro. Esse conjunto aponta para uma compreensão mais definida dessa fase, nesse grupo de estudantes, tese que é corroborada também pelo maior número de palavras evocadas. É importante destacar, ainda, que nos dois grupos apareceu a palavra *transição*.

É importante também considerar, em relação aos resultados obtidos para os três grupos de evocação até agora analisados: *adolescente*, *adulto* e *final da adolescência*, motivos ligados às idades dos participantes, que no grupo da escola pública são predominantemente mais altas, indo até os 25 anos, quando no grupo da escola privada a idade máxima é de 19 anos. Assim, o fato de ter mais idade, pode configurar que o grupo de estudantes da escola pública, quando pensa sobre esses temas, o faz de uma perspectiva distanciada também em relação a esse aspecto, além do fato que os diferencia enquanto participantes de estratos sócio-econômico distintos.

6.3.4 Os rituais de passagem contemporâneos

Finalmente, nas evocações relacionadas à expressão indutora **ritual de passagem**, ocorreu que no conjunto fornecido pelos estudantes de escola privada não houve nenhuma palavra com frequência suficientemente alta e ordem de evocação média suficientemente baixa que permitissem situar-se no segundo quadrante do sistema cartesiano ortogonal, cujo modelo é apropriado no quadro de quatro casas da perspectiva estrutural das representações sociais. Assim, é possível postular que não existe uma representação social de ritual de passagem nesse grupo, corroborando uma das representações sociais das entrevistas.

Nos outros quadrantes, onde se situam as palavras candidatas a elementos periféricos, constaram as palavras: *responsabilidade*, *provas*, *amadurecimento*, *capacidade* e *determinação*. Como com exceção das

palavras *provas* e *capacidade*, todas as outras já foram citadas relacionadas com a palavra indutora *adulto*, é possível supor que esse grupo de estudantes relaciona as novas exigências do mundo adulto com rituais de passagem, apesar de não possuírem representação social desse fenômeno.

Já as evocações fornecidas pelos estudantes do grupo da escola pública trouxeram a palavra *responsabilidade* com freqüência alta e ordem média de evocação baixa, logo, possível elemento do núcleo central.

Nesse grupo, porém, não houve palavras com freqüência e ordem suficientes para se supor que constituíam os elementos periféricos. Dessa forma não há, também para esse grupo, representação social de ritual de passagem da adolescência para a fase adulta, sendo a palavra *responsabilidade* um indicador que já foi relacionado nos dois grupos, aos estímulos: *adulto* e *final da adolescência*. Tendo, ainda, essa mesma palavra sido evocada pelo grupo de estudantes de escola pública diante do estímulo *adolescência*, o que sugere que para os participantes de classe sócio-econômica menos favorecida, a *responsabilidade* começa desde a adolescência, e não apenas na fase adulta, como parece sugerir as evocações do primeiro grupo.



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A juventude constitui uma categoria social que designa um intervalo entre a infância e a vida adulta apenas a partir do final do século XIX, ganhando contornos mais nítidos no início do século XX. A juventude é, portanto, uma invenção moderna (Mannheim, 1982; Diógenes, 1997; Groppo, 2000).

Embora inicie com a puberdade, não se restringe a ela. Mas como acaba, o que determina o seu fim? A resposta a esta questão já aparece, há mais de 50 anos, relacionada ao aspecto sócio-cultural. Quer tome-se a definição de Kurlen (1952, *apud* Muuss, 1974) para a adolescência como o período de ajustamento sexual, social, ideológico, vocacional, e de luta de emancipação dos pais, quer tome-se a definição de Pigozzi (2002) para determinar o ingresso na vida adulta como a capacidade de realizar a separação psicológica dos laços com a família, o desenvolvimento do espírito de colaboração, a capacidade de relacionamento com estabilidade de vínculo e investimento emocional e a independência econômica, é evidente que não podemos utilizar um critério cronológico e/ou fisiológico para determinar sua conclusão.

Assim, durante muito tempo, até pouco antes da Primeira Guerra, os sistemas sociais eram transmitidos de maneira constante, muitas vezes rígidas, entre as gerações.

Com o desenvolvimento industrial e a conseqüente aceleração na transmissão de informações, a tarefa do adolescente ficou ainda mais complexa. Se por um lado ganhou espaço ao perder a rigidez de outrora, por

outro perdeu certos códigos pré-estabelecidos, referências culturais que lhe davam sentido ao marcar as etapas de passagem.

Dessa forma, o adolescente conta, cada vez menos, com o apoio das comunidades social e familiar, essas também modificadas pelas novas constituições da modernidade, confirmando a idéia de Sherif apresentada em 1947, citada por Muuss (1974), válida ainda hoje, de que as sociedades em rápida mudança social dificultam ainda mais o trabalho do adolescente, na medida em que ele deve ajustar-se não apenas a seus próprios problemas, mas também aos da sociedade.

A crise da adolescência ocupa então, um ponto de cruzamento entre o biológico e a linguagem, o público e o privado, lugar de passagens, de encontros, desencontros, aberturas e fechamentos (Chassaing, 1996).

Desse modo, pode-se considerar que as informações obtidas através da presente pesquisa, de modo geral, convergiram para as encontradas na literatura.

A realidade econômica produziu resultados diferentes em dois aspectos, ambos relacionados a perspectivas de futuro. O primeiro, obtido através das entrevistas, está relacionado às possibilidades de estudo, pois enquanto o curso superior é uma referência natural para os participantes da escola privada, o mesmo não acontece com os da escola pública. Para esses, o ensino médio parece se constituir no máximo a esperar. O segundo relaciona-se aos elementos periféricos da representação social do mundo adulto, obtido através das evocações. Enquanto os estudantes da escola pública associam-na a aspectos mais relacionados à vida doméstica, casamento e família, os da escola privada o fazem em relação a aspectos mais abrangentes e relacionados a aspectos competitivos, freqüentemente associados ao mundo contemporâneo.

A **representação social do adolescente**, obtida através das entrevistas, confirma a descrição encontrada em várias áreas do conhecimento. Ele não é mais definido pela faixa etária ou pela puberdade. Tanto na literatura, como nas respostas dadas pelos participantes, a adolescência é caracterizada, principalmente, pelo modo de agir, inconstante, inconseqüente, imaturo e impulsivo, constitutivo do núcleo central desta representação. Os modos de falar e vestir, ainda que significativamente importantes no processo identificatório do adolescente, aparecem como complementares.

As evocações obtidas a partir da expressão indutora adolescente confirmam essa posição, pois as palavras mais representativas referem-se a aspectos subjetivos, confirmando a hipótese de Macedo (2004), de que as aquisições psíquicas são os melhores indicadores do início desta nova etapa.

Por outro lado, a **representação social do adulto** traz um paradoxo, pois o adulto é visto pelos jovens, através das entrevistas, como aquele que alcançou estabilidade financeira, afetiva e emocional. Esta representação, por um lado, confirma a imagem do adulto apresentada por alguns autores, já criticados por Camarano (2004b). Por outro lado, se contrapõe à encontrada em áreas como História, Sociologia e Filosofia e Psicanálise, pois elas, freqüentemente, vêm denunciando a instabilidade à qual está submetido o adulto contemporâneo, seja em sua vida pessoal e/ou profissional.

A representação social obtida através das evocações parece corroborar com essa análise, pois a palavra mais evocada, tanto pelos jovens de escola privada, quanto pelos jovens de escola pública foi responsabilidade, configurando, em ambas, o mesmo núcleo central. Destaca-se que a mesma palavra foi usada freqüentemente nas entrevistas, associada ao adulto.

O que essa representação estará apontando? A que adultos os adolescentes estão se referindo? O que encontram em seu cotidiano ou os que gostariam de encontrar como referência nesse atravessamento?

É interessante observar que, na descrição do adulto, o trabalho apareceu como conteúdo significativamente relevante, tanto nas entrevistas, quanto nas evocações, em ambas as amostras.

Isto é confirmado pela questão seguinte, pois a representação social da **finalização da adolescência** obtida tanto através das entrevistas quanto das evocações aponta o trabalho como seu principal indicador.

Com respeito a **rituais de passagens**, os dados obtidos através das entrevistas indicaram duas representações sociais: uma que não identifica a existência de ritual de passagem e outra que, mais uma vez, aponta o trabalho como seu maior representante. Já as evocações não indicaram nenhum ritual de passagem, confirmando uma das representações obtidas nas entrevistas.

Assim, o trabalho aparece como conteúdo especialmente relevante, relacionado, tanto ao mundo adulto, quanto à finalização da adolescência, podendo então ser considerado como um possível ritual de passagem contemporâneo ou seu substituto.

No entanto, é preciso ampliar o olhar em relação a isso, não se deixando capturar por argumentações econômicas, que embora altamente significativas não são suficientes para uma análise mais profunda dessa questão.

O cientista político Le Ven, trazido por Fonseca (2003), parece apoiar essa argumentação quando afirma que:

É possível [...] fazer do trabalho [...] o espaço da palavra e um espaço público. Vemos assim como os dados da psicologia podem encontrar o que há de mais fundamental na resistência secular que é a reivindicação de ser

conhecido como gente. Trata-se de fazer do trabalho um dos campos de realização humana, como o são a sexualidade e a religião. Trabalhar não é nem o paraíso, nem o inferno. É algo humano, campo de conflito, da liberdade e da auto-realização (p. 31).

Os estudos conduzidos pela ótica da psicanálise também costumam privilegiar outros temas não relacionados ao trabalho. No entanto, desde Freud (1972[1929]), pode-se encontrar indicações da importância do tema:

Não é possível, dentro dos limites de um levantamento sucinto, examinar adequadamente a significação do trabalho para a economia da libido. Nenhuma outra técnica para a conduta da vida prende o indivíduo tão firmemente à realidade quanto a ênfase concedida ao trabalho, pois este pelo menos, fornece-lhe um lugar seguro numa parte da realidade, na comunidade humana. A possibilidade que essa técnica oferece de deslocar uma grande quantidade de componentes libidinais, sejam eles narcísicos, agressivos ou mesmo eróticos, para o trabalho profissional, e para os relacionamentos humanos a ele vinculados, empresta-lhes um valor que de maneira alguma está em segundo plano quanto ao de que goza como algo indispensável à preservação e justificação da existência em sociedade (p 99).

Desse modo, pode-se pensar que os objetivos da presente pesquisa foram alcançados, pois conseguiu descrever, pormenorizadamente, o que os próprios adolescentes pensam sobre os temas pesquisados, ou seja, a representação que eles tinham da adolescência, do adulto, da finalização da adolescência e se esta incluiria rituais de passagem ou substitutos que lhe sirvam de marcadores objetivos dessa passagem. Mais do que qualquer teórico, eles “vivem na pele” as questões estudadas, ou seja, as dificuldades em se tornar adultos e/ou serem reconhecidos como tais pela comunidade da qual fazem parte.

Mas algumas limitações do presente estudo devem ser apontadas. O fato de a escola pública estar situada em bairro nobre da cidade pode ter interferido no discurso dos participantes. Embora o bairro de residência deles configurasse, a princípio, a sua realidade econômica, novos estudos, com uma delimitação mais precisa, devem ser feitos para confirmar ou refutar os dados encontrados. Uma análise por gênero tornou-se impossível de ser feita, considerando que a participação voluntária atraiu, em maior número, participantes do gênero feminino. Nesse sentido, indica-se um estudo

posterior estratificado por gênero. E, embora o número de participantes tenha ultrapassado a recomendação de Bauer e Gaskell (2002) de situar entre 15 e 25 o número de participantes em uma pesquisa qualitativa com entrevistas individuais, este mesmo número pode ser considerado insuficiente para o estudo quantitativo das evocações.

Isso não impediu, no entanto, que o presente estudo levantasse algumas contribuições importantes para o estudo do caminho percorrido pelo adolescente em direção à vida adulta, o que pode ser confirmado por recente reportagem sobre as indicações de políticas públicas para essa camada da população, cujo título – Juventude excluída da agenda política (Fernandes, 2006), confirma a atualidade e relevância da discussão contemplada nesta dissertação.

O referido artigo analisa o programa de governo dos dois candidatos a presidente do país na eleição ainda em curso, destacando que em nenhum deles a juventude é contemplada, aparecendo diluída nos programas apresentados. Segundo Fernandes (2006), o plano de governo para 2007-2010 do presidente Lula, aborda a questão, apenas para garantir a continuidade dos programas existentes. O de Alckmin, por sua vez, traz propostas universais (voltada para toda a população sem distinção de idade, sexo ou cor) na área de educação e emprego, com valorização das escolas técnicas como garantia de formação profissional. Mas não define nenhuma política cultural específica (voltada para determinado segmento) para os jovens.

Alguns políticos, no entanto, parecem estar mais sensibilizados com os 26 milhões de jovens brasileiros, os quais representam 20% dos eleitores. Portugal, relatora do Projeto de Emenda Constitucional, quer incluir a expressão “dos jovens” e “da juventude” no texto constitucional, com o objetivo de “garantir os direitos de quem está transitando entre a adolescência e a vida adulta” (Fernandes, 2006, p. 08).

A intenção da referida proposta é viabilizar políticas públicas específicas para jovens de até 29 anos, a fim de garantir formação profissional, acesso ao primeiro emprego e à habitação, lazer e segurança social (Fernandes, 2006).

Nesse sentido, uma advertência se faz necessária, pois não se pode pensar em políticas públicas para adolescentes – incluindo programas de profissionalização – sem considerar o impacto dessas propostas na subjetividade dos jovens ou na construção de sua identidade.

À semelhança dos programas relacionados à gravidez adolescente, não se pode negar a importância e necessidade de informações. Mas elas não são suficientes. Em ambas as situações, torna-se necessário ajudá-los a mudar de posição subjetiva diante de seus projetos de vida. Engravidar é uma opção, mas não a única. Concluir o ensino médio não pode ser o ponto final desses jovens.

Evidencia-se, também, a necessidade de criar – ou repensar – políticas públicas ou mesmo intervenções da sociedade civil que contemplem os jovens adultos nesse atravessamento em direção à vida adulta. O fato de não existirem mais rituais formais de passagem, não deve desimplicar a sociedade deste processo. Ela pode e deve ser convocada a pensar em saídas ou intervenções.

Na verdade, essa prática já vem acontecendo em alguns países como a França, que criou o Serviço de Psiquiatria do Adolescente e do Jovem Adulto, em funcionamento no *Institut Mutualist Monsouris* (Hospital-Dia Geral de Paris), destinado ao atendimento das “patologias do agir” (Jeammet & Corcos, 2005), diante da constatação que:

o suicídio é a segunda causa de mortalidade nessa idade, provavelmente a primeira se nós incluirmos certo número de acidentes, equivalentes suicidas ou efeitos de se colocar em risco de uma forma desmedida (p. 19).

No Brasil, somente a Bahia conta com serviço semelhante, com a inauguração em 2006 do NEPS – Núcleo de Estudos e Prevenção ao Suicídio, ligado ao CIAVE – Centro de informação Anti-Veneno do Hospital Público Roberto Santos.

Desse modo, essa talvez possa ser vista como uma tentativa de solução, como propõe Giddens (1991) ao afirmar que as sociedades possuem mecanismos de “reencaixe”, que, por sua vez, talvez possam ser associados aos mecanismos de “auto-regulação” defendidos por Elias (1994).

Se o jovem foi alçado à posição de modelo cultural, deixando em aberto a vaga de adulto, precisa-se deter a pensar como isso poderia ser revertido ou re-elaborado, em como ajudar esses jovens, individual e/ou coletivamente, a encontrar saídas mais saudáveis para esse atravessamento.

Assim, historiadores, filósofos, antropólogos, sociólogos, economistas, psicólogos, psicanalistas, dentre outros, têm refletido e nos convocado a fazer o mesmo diante desse fenômeno mundial – o prolongamento da adolescência – que, se é antigo, como demonstram os estudos históricos, o que pode, de fato, ser considerado novo são as causas, ou seja, o que está na origem desse processo.

Enquanto nas sociedades antigas o prolongamento da juventude ocorria a partir da deliberação de poderes políticos, religiosos e/ou familiares, agora ocorre como efeitos, ou como propõe Giddens (1991), como uma das *conseqüências da modernidade*, que alcançou a contemporaneidade.

Desse modo, se as representações sociais exerceram o papel de elemento catalisador das áreas de conhecimento estudadas na presente pesquisa, a modernidade, a contemporaneidade e suas conseqüências foram o conteúdo que fez interface entre essas mesmas áreas de conhecimento.

Pois se o indivíduo contemporâneo carrega a bandeira do imprevisível, do inacabado, o adolescente a vive literalmente. Vive ao resistir a amadurecer, a tomar para si os encargos dessa fase que se anuncia tão amarga, vive ao adiar o (des)encontro com as instabilidades das conquistas, vive ao desejar ser único e se descobrir qualquer, vive ao eleger gurus que prevejam o seu futuro, vive ao agarrar-se como um náufrago à posição de dependência infantil, mesmo quando a infância já vai longe...

Chega-se, assim, a novas possibilidades de continuidade para essa pesquisa em um projeto a ser ampliado e redimensionado, que possa articular as imposições externas ao sujeito com o seu próprio movimento no sentido de criar laços ou recusar-se a se mover frente a essas imposições, sem esquecer da importância dada ao trabalho como possível ritual de passagem contemporâneo.

Essas considerações finais apontam então para outras reflexões que o tema exige na atualidade, de acordo com a afirmação lacaniana de que um momento de concluir pode transformar-se em novo instante de ver.

Finda o trabalho, mas não a viagem. Essas foram as paisagens que consegui contemplar nesse trecho da viagem. Foram as primeiras olhadas, rápidas, porém estimulantes. Deixaram a sensação de que é preciso retornar a cada ponto, com mais tempo em cada lugar, para conhecê-los mais profundamente e me apropriar cada vez mais dos costumes da região. O que de todo modo, não me fará um morador do lugar, apenas um visitante curioso por apre(e)nder novas visões. No mais, a impressão de estar no caminho certo...

REFERÊNCIAS

Abramo, H. e Branco, P. P. (2005). (Org). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Abric, J-C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In: A. Moreira e D. Oliveira. **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, p. 27-38.

_____. (2001). **Prácticas sociales e representaciones**. México: Ediciones Coyoacan.

Ago, R. (1996). Jovens nobres na era do absolutismo: autoritarismo paterno e liberdade. In: G. Levi e J. C. Schmitt. **História dos jovens**. Vol. 1 p. 325-366.

Alberti, S. (2004) **O adolescente e o outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Alves-Mazzotti, A. (2000). Trabalho Infante-Juvenil: Representações de meninos trabalhadores. In: A. Moreira e D. Oliveira. (Org) **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB Editora, p.285-302.

_____. & Gewandsznajder, F. (2002). **O Método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Anadón, M. & Machado, P. B. (2003). **Reflexões teóricas-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: UNEB.

André, M. (1995). **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus.

Antunes, R. (2002). **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez.

Apter, T. (2004). **O mito da maturidade**. Rio de Janeiro: Rocco.

Áries, P. (1981). **História Social da família e da criança**. Rio de Janeiro: LTC.

Aristóteles (1966). **Poética**. Porto Alegre: Globo.

Augé, M. (2005). **Não-lugares. Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas, SP: Papirus.

Bardin, L. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

Barreto, A. C.; Fagundes, C.; Ouquires, C.; Baumvol, J.; Costa, J.; Garcia, L.; Oliveira, M. A.; Nascimento, M.L.; Souza, P.A.; Mintegui, S. (2004). A transitoriedade do ser jovem ao ser adulto: repensando políticas de atendimento. In: **Adolescência: um problema de fronteiras**. Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org). Porto Alegre: APPOA. p.09-20.

Barros, A. J. P., & Lehfeld, N. A. S. (1990). **Projeto de pesquisa: Propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bauer, M. (2002). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: M. Bauer & G Gaskel. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 189-217.

_____. & Gaskell, G. (2002). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bee, H. (2003). **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed.

Bernardes, J. (1998). História. In: M. Strey et al: **Psicologia Social Contemporânea**, Petrópolis: Vozes. p. 19-35.

Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998) A pesquisa em Psicologia – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: G. Romanelli e Z. M. M. (Org). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, p. 135-157.

Bourdieu, P. (1983). **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero.

_____. (1998). **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bruckner, P. (1997). **A tentação da inocência**. Rio de Janeiro: Rocco.

Calligaris, C. (1998). A sedução dos jovens. In: **Folha de S. Paulo**. Caderno Mais! São Paulo, 20. set.1998, p. 4.

Camarano, A. A. (2004a). Os caminhos dos jovens em direção à vida adulta. In: **Desafios do desenvolvimento**. Revista do IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada Ano 1- nº 1. Brasília: Globo-Cochrane Gráfica e Editora. p. 59.

_____. ; Mello, J.; Pasinato, M.T. e Kanso, S. (2004b). **Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros**. Texto para discussão nº 1038 publicação do IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>> Acesso em 20.ago. 2004.

Campos, P. H. F. (2000). As Representações Sociais de “Meninos de rua”: proximidade do objeto e diferenças estruturais. In: A. Moreira e D. Oliveira. **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora.

Cardoso, M. R. (2006). Apresentação. In: Cardoso, M. (org.) **Adolescentes**. São Paulo: Editora Escuta, p. 09-13.

Caron, J.C. (1996). Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc XVIII – fim do séc. XIX) In: G. Levi e J. C. Schmitt. **História dos jovens**. Vol. 2 p. 137-194.

Chassaing, J. (1996). Mais tarde... é agora. In: A. I. Corrêa (org.) **Mais tarde... é agora**. Salvador: Ágalma, p. 41-50.

Cintra, E. (2006). Adolescência prolongada. In: Cardoso, M. (org.) **Adolescentes**. São Paulo: Editora Escuta, p. 46-61.

Cole, M. & Cole, S., (2003). **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed.

Costa, J. E. (2003). Ficou mais difícil. In: **Veja**: São Paulo, Abril, 04. jun. 2003.

Crouzet-Pavan, E. (1996). Uma flor do mal: os jovens na Itália medieval. In: G. Levi e J. C. Schmitt. **História dos jovens**. Vol. 1 p. 191-244.

Dadoorian, D. (2000). A gravidez e o desejo na adolescência, um ponto de vista. In: **Congresso internacional de Psicanálise e suas conexões**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud. Tomo II, p. 133-139.

Debert, G. G. (2004). As classificações etárias e a juventude como estilo de vida. In: **A reinvenção da velhice: Socialização e Processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: Edusp:Fabesp. p. 39-69.

Deluz, A.; Gibello, B.; Hebrard, J.; Mannoni, O. (1999). **A crise da adolescência**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

Diógenes, G. (1997). Rebeldia Urbana. In: M. Herchmann. **Abalando os anos 90**. Rio de Janeiro: Rocco.

Dolto, F. (1990). **A causa dos adolescentes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Dupas, G. (1999). **Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e futuro**. São Paulo: Paz e Terra.

Elias, N. (1994). **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Farr, R. (1995). Representações Sociais: a teoria e sua história. In: P. Guareshi e S. Jovchelovitch. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes. p. 31-62.
- Fernandes, P. (2006). Juventude excluída da agenda política. In: **A Tarde**, Caderno Dez, p. 18, 16.set.2006.
- Figueiredo, L. C. M. (2004). **Revisitando as Psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Flick, U. (2004). **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman.
- Fonseca, J. (2003). **Adolescência e trabalho**. São Paulo: Summus.
- Fonseca, T. (1998). Epistemologia. In: M. Strey. *et al.* **Psicologia Social Contemporânea**, p. 36-48.
- Forbes, J. (2005) Mundo mutante, século XXI: as identidades em crise. In: Forbes, J. ; Reale Junior, M e Ferraz Junior, T. (orgs). **A invenção do futuro: um debate sobre a pós-modernidade e a hipermodernidade**. Barueri-SP: Manole, p. 3-12.
- Fraschetti, A. (1996). O mundo romano. In: G. Levi e J. C. Schmitt. **História dos jovens**. Vol. 1. p. 59-96.
- Freda, H. (1996). O adolescente Freudiano. In: Ribeiro, H. e Pollo, V. (orgs). **Adolescência: o despertar**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, p. 21-30.
- Freud, S. (1974[1905]). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: S. Freud. **Obras Completas**, vol VII. p.129-250. Rio de Janeiro: Imago.
- _____. (1974[1916/17]). Conferência XXI - O desenvolvimento da libido e as organizações sexuais. In: S. Freud. **Obras Completas**, vol XVI. p. 375-396. Rio de Janeiro: Imago.
- _____. (1974[1921]). Psicologia de grupo e análise do ego. In: S. Freud. **Obras Completas**, vol XVIII. p. 89-182. Rio de Janeiro: Imago.
- Furedi, F. (2004). A Síndrome dos Kidults. In **Folha de S. Paulo**. Caderno Mais! São Paulo, 25.jul.2004, p. 4.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In: M. Bauer e G. Gaskell. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. p. 64-89. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gennep, A. (1977). **Os ritos de passagem**. Petrópolis, RJ: Vozes.

Giddens, A. (1991). **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP.

Goldani, A. M. (1999). O regime demográfico brasileiro nos anos 90: desigualdades, restrições e oportunidades demográficas. In: L. Galvão & J. Diaz (orgs). **Saúde sexual e reprodutiva no Brasil**. São Paulo: Hucitec. p. 25-69.

Gomes, R. (1994). A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: M. C. Minayo. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** (p. 67-80). Petrópolis, RJ: Vozes.

Grosso, L.A. (2000). **Juventude: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel.

Guareschi, P. (2000). (Org). **Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética**. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. & Jovchelovitch, S. (1995). (Org) **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, p.17.

Guimarães, N. (2005). Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? In: H. Abramo, e P. P. Branco, (2005) (Org). **Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional**. p. 149-174.

Gutierra, B. C. C. (2003). **Adolescência, psicanálise e educação: o mestre "possível" de adolescentes**. São Paulo: Avercamp.

Hebrard, J. (1999). Deluz, A.; Gibello, B.; Hebrard, J.; Mannoni, O. (1999). **A crise da adolescência: debates entre psicanalistas, escritores, historiadores, lógicos, psiquiatras, pedagogos**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

Horowitz, E. (1996). Os diversos mundos da juventude judaica na Europa. In: G. Levi e J. C. Schmitt. **História dos jovens**. Vol. 1 p. 97-140.

Jahoda, G. & Krewer, B. (1998). History of Cross-Cultural and Cultural Psychology. In: J. Berry; Y. Poortinga e J. Pandey. **Handbook of Cross-Cultural Psychology** second edition vol 1 cap 1 p. 3-42.

Jeammet, P. e Corcos, M. (2005). **Novas problemáticas da adolescência: evolução e manejo da dependência**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Jerusalinski, A. (1991) Infância sem fim. In: **O boletim infantil**, publicação interna da APPOA, Ano II, n.06, p 13.

Jimenez, S. (1996). O declínio da adolescência. In: Ribeiro, H. e Pollo, V. (orgs). **Adolescência: o despertar**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, p. 43-47.

Jodelet, D. (2005). IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais. João Pessoa. (**Comunicação oral, em 11.nov.2005**).

Kehl, M. R. (1998) A teenagização da cultura ocidental. In: **Folha de S. Paulo**, Caderno Mais! São Paulo, 20.set.1998.

Lacadée, P. (2006). **L'éveil et l'exil. Enseignements psychanalytiques de la plus délicate des transitions: l'adolescence**. Lousane:Payot.

_____ (2005[1962-1963]). **A angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1999[1957-1958]). **As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____ (1998[1945]). O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 197-213.

Leite, M & Silva, R. (1996). A Sociologia do trabalho frente à reestruturação produtiva: uma discussão teórica. In: **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. BIB Rio de Janeiro, nº 42. 2º semestre 1996. p. 41-57.

Lerude, M (2005). Haveria Velhos adolescentes? In: **Adolescência** Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, n. 11. Porto Alegre: Artes e Ofícios, p. 52-55.

Levi, G., & Schmitt, J. C. (1996). (Org). **História dos jovens** 1. Da antiguidade à era moderna e 2. A época contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras.

Loriga, S. (1996). A experiência militar. In: G. Levi e J. C. Schmitt. **História dos jovens**. Vol. 2 p. 17-48.

Luzzatto, S. (1996). Jovens rebeldes e revolucionários. In: G. Levi e J. C. Schmitt. **História dos jovens**. Vol. 2 p. 195-258.

Macedo, M. (2004). (Org.). **Adolescência e Psicanálise: interseções possíveis**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

Malvano, L. (1996). O mito da juventude transmitido pela imagem: o fascismo italiano. In: G. Levi e J. C. Schmitt. **História dos jovens**. Vol. 2 p. 259-290.

Mannhein, K. (1982). **Sociologia**. São Paulo: Ática.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas.

- Marinoski, R. (2005). **Crescei e multiplicai-vos: uma abordagem psicossocial da gravidez na adolescência**. Monografia de graduação do curso de Psicologia. Salvador: UNIFACS. [texto não publicado].
- Marques, M. (2002). A redoma de vidro de Sílvia Plath: Diário de uma adolescência? In: **Psicanálise na contemporaneidade** Revista Topos Salvador: Espaço Moebius - Psicanálise.
- Mead, M. (1974[1950]). Adolescência em Samoa. In: R. Muuss **Teorias da adolescência**, Belo Horizonte: Interlivros.
- Melman, C. (1995). Haveria uma questão particular do pai na adolescência? In: **Adolescência** Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, n. 11. Porto Alegre: Artes e Ofícios, p. 7-24.
- Melucci, A. (2001). **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Menezes, W. (1999). A modernidade da flexibilidade do trabalho. In: **Força de trabalho e emprego**. Vol 16 nº01 maio /99. Salvador. Secretaria do Trabalho e Ação Social p.60-65.
- Michaud, E. (1996). Os jovens sob o Terceiro Reich. In: G. Levi e J. C. Schmitt. **História dos jovens**. Vol. 2. p.291-318.
- Minayo, M.C. (1994). (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moreira, A e Oliveira, D. (2000). (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora.
- Moscovici, S. (1995). Prefácio p.7-16 In: R. Farr, **Textos em representações sociais**.
- Muuss, R. (1974). **Teorias da adolescência**. Belo Horizonte, MG: Interlivros.
- Myers, D. (2000). **Psicologia social**. Rio de Janeiro: LTC.
- Nascimento, N. (2002). Adolescente defende preservação da família. **A Tarde** (caderno especial). Salvador: 22. set. 2002.
- Newcombe, N. (1999). **Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen / Nora Newcombe**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Oliveira, F. & Werba, G. (1998). Representações sociais. In: Marlene Strey et al. **Psicologia Social Contemporânea**. p. 104-117.

Oliveira, Pinto e Souza (2003). **Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta**. Temas em Psicologia da SBP-2003 Vol. 11 número 1. Disponível em: <<http://www.sbponline.br>>. Acesso em 27.jun.2006.

Outeiral, J. (2003). **Adolescer: estudos revisados sobre adolescência**. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter.

Ozella, S. (Org.). (2003). A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática. In: Sérgio Ozella **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez. p. 17-40.

Papalia, D., & Olds, S. (2000). **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Pavarino, R. N. (2005). **Psicologia Social e Comunicação Social: afinidades e contribuições**. Resumos. p. 195. 4ª Jornada Internacional sobre Representações Sociais Teoria e abordagens metodológicas. Resumos João Pessoa (PB) Editora Universitária/UFPB.

Peirano, M. (2003). **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Perrot, M. (1996). A juventude operária. In: G. Levi e J. C. Schmitt. **História dos jovens**. Vol. 2 p. 83-136.

Pigozzi, V. (2002). **Celebre a autonomia do adolescente**. São Paulo: Editora Gente.

Reis, A. (1998). Análise metafórico-metonímica do processo de constituição do pensamento da saúde pública acerca da adolescente grávida: os anos 60. In: **Caderno de Saúde pública**, Rio de Janeiro 1998 p.115-123.

Rey, G. (2002). **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira.

Romero, S. M. (2000). A utilização da metodologia dos grupos focais na pesquisa em psicologia. In: H. Scarparo (Org). **Psicologia e pesquisa. Perspectivas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Sulina;

Rouquette (2005). IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais. João Pessoa. (**Comunicação oral, em 10.nov.2005**).

Ruffino, R. (1995). Adolescência: Notas em torno de um impasse. In: **Adolescência** Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, n. 11. Porto Alegre: Artes e Ofícios, p. 41-46.

Sá, C. P. (1996). **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: RJ: Vozes.

_____. (1998). **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Santrock, J. (2003). **Adolescência**. Rio de Janeiro: LTC Editora.

Schindler, N. (1996). Os tutores da desordem: rituais da cultura juvenil nos primórdios da Era Moderna. In: G. Levi e J. C. Schmitt. **História dos jovens**. Vol 1. p. 265-324.

Schnapp, A. (1996). A imagem dos jovens na cidade grega. In: G. Levi e J. C. Schmitt. **História dos jovens**. Vol. 1. p. 19-58.

Sennett, R. (2002). **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record.

Sevcenko, N. (1998). O grande motim. In: **Folha de S. Paulo**, Caderno Mais! São Paulo, 20.set.1998; p. 5.

O significado maior do Bar – Mitzvá. Disponível em:

<http://www.morasha.com.br/conteudo/artigos/artigos_view.asp?a=605&p=0

> Acesso em: 01.jul.2006.

Silva, A. (1996) Jovens europeus: retrato de diversidade. In: Tempo Social: Revista de Sociologia da USP. Disponível em:

<<http://cjuvenis.ces.uc.pt/detalhesNotasLeitura.aspx?id=97>> Acesso em

02.jul.2006.

Silva, R. (2001). As raízes do neoliberalismo. In: **Revista da FAEBA**, nº 15. p.157-168. jan/jun/2001 . Salvador.

Tavares, E. (1995). O futuro de uma esperança. In: **Adolescência**. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, n. 11. Porto Alegre: Artes e Ofícios, p. 56-62.

Teixeira, L. C. (2003). Sentido subjetivo da exploração sexual para uma adolescente prostituída. In: Sérgio Ozella (Org). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. p 105-136.

Turato, E. R. (2003). **Tratado da metodologia clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes.

Vergès, P. (2005). **Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations: Manuel versoin juillet 2005**. Laboratoire Méditerranée en Sociologie, Aix-en-Provence.

Versiani, I.(1998). Adultescência. In: **Folha de S. Paulo**, Caderno Mais! p. 5 20.set.1998.

Wagner, W. (2000). Sócio- gênese e características das representações sociais. In: A. Moreira e D. Oliveira. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, p 03-26.

Ilustração das capas da dissertação e capítulos: Getty Images.

9 ANEXOS

9.1 Solicitação de autorização do Comitê de Ética – Protocolo de pesquisa;

9.2 Declaração;

9.3 Termo de compromisso;

9.4 Termo de consentimento informado.

9.5 Roteiro de entrevista e teste de evocação

ANEXOS

9.1 SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PROTOCOLO DE PESQUISA

Título do Projeto

Como acaba a adolescência contemporânea°

Pesquisador Responsável

Marisa Cunha Marques - mestranda
RG: 125174454

CPF: 241628255-72

Endereço para Correspondência

Rua/Av: Rua Tenente Fernando Tuy
Bairro: Pituba
Cidade: Salvador
Telefone: (71) 3358-1352
e-mail: marisamarquesba@terra.com.br

No. 131/1702
CEP: 41830-498
Estado: Bahia
Fax: -

Demais responsáveis

Antônio Marcos Chaves - orientador

Patrocinador

Assinatura do Chefe de Departamento ou responsável pela instituição e/ou organização onde a pesquisa será realizada.

Protocolo de Pesquisa:

1. Local da Pesquisa

Será realizada na cidade de Salvador, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia – Mestrado – da Universidade Federal da Bahia.

2. Instituições Colaboradoras

3. Detalhar as instituições, centros comunitários, comunidades e instituições nas quais serão desenvolvidas as várias etapas da pesquisa.

Instituições escolares públicas e privadas.

4. **Data de início:** 15/05/2005

Data de Término: 15/06/2005

5. Participantes da pesquisa

Crianças ()

Adolescentes (x)

Homens ()

Mulheres ()

Número da amostra: 30

Deficientes físicos ()

Deficientes mentais ()

Idosos (> 65 anos) ()

outros _____ ()

6. Expor as razões para utilização de grupos vulneráveis

7. Identificar as fontes do material de pesquisa (registros e dados a serem obtidos de seres humanos)

As entrevistas, gravadas e transcritas, serão de tipo semi-estruturadas, permitindo aos participantes a livre expressão sobre os tópicos de interesse da pesquisa, a saber:

a) definição do adolescente;

b) definição do adulto;

c) definição do fim da adolescência;

d) identificação de ritual (s) de passagem contemporâneo (s).

Será explicitado que o objetivo pretendido diz respeito à posição particular de cada um. Após a realização da entrevista será realizado um teste de evocação, onde se pede ao entrevistado que cite as três primeiras palavras

que lhe ocorrerem relacionadas a cada uma das palavras indutoras (adolescente, adulto, final da adolescência e ritual de passagem), como complementação e confirmação das respostas obtidas.

8. Descrever, clara e sucintamente os propósitos e/ou hipóteses a serem testadas.

Este trabalho tem como propósito pesquisar as Representações Sociais que os adolescentes atuais têm da finalização da adolescência, incluindo possíveis rituais de passagem contemporâneos com o objetivo de trazer algum esclarecimento sobre a finalização da adolescência, ou mais precisamente, a identificação do que estaria contribuindo para o alargamento desta fase, considerando que estudos que avaliam a situação demográfica no Brasil e analisam esse fenômeno, afirmam que o seu ápice deverá ser atingido entre 1995 e 2005⁶.

9. Comentar antecedentes científicos e dados que justifiquem a pesquisa.

Vários campos do saber têm se detido no fenômeno contemporâneo da adolescência prolongada, tentando entendê-lo.

O sociólogo Elias⁷ considera que o repertório completo de padrões sociais de auto-regulação que o indivíduo tem que desenvolver ao crescer e se transformar em um indivíduo único, são específicos de cada geração e conseqüentemente específicos de cada sociedade.

É ele também quem salienta a importância de não pensarmos somente nos adultos quando se quer compreender uma sociedade:

Só se pode chegar a uma compreensão clara entre indivíduo e sociedade quando nela se inclui o perpétuo crescimento dos indivíduos dentro da sociedade, quando se inclui o processo de individualização na teoria da sociedade. A historicidade de cada indivíduo, o fenômeno do crescimento

⁶ FONSECA, J. F. (2003) **Adolescência e trabalho**. São Paulo: Summus.

⁷ ELIAS, N. (1994). **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

até a idade adulta, é a chave para a compreensão do que é a “sociedade” (p. 30).

Até pouco antes da primeira guerra, os sistemas sociais eram transmitidos de maneira constante, muitas vezes rígida, entre as gerações.

Com o desenvolvimento industrial e a conseqüente aceleração na transmissão de informações, a tarefa do adolescente ficou ainda mais complicada. Se por um lado ganhou espaço ao perder a rigidez de outrora, por outro perdeu certos códigos pré-estabelecidos, referências culturais que lhe davam sentido ao marcar as etapas de passagem.

Dessa forma, o adolescente conta cada vez menos com o apoio das comunidades social e familiar, essas também modificadas pelas novas constituições da modernidade, confirmando a idéia de Sherif (1947), citada por Muuss⁸, de que as sociedades em rápida mudança social dificultam ainda mais o trabalho do adolescente, na medida em que ele deve ajustar-se não apenas a seus próprios problemas, mas também aos da sociedade.

O psicanalista Ruffino⁹ afirma que os rituais de iniciação, presentes no passado e em outras culturas, facilitavam o acesso à posição de adulto. Para ele, a ausência atual de rituais traria grandes dificuldades ao adolescente, que vendo-se diante de uma tarefa muito mais longa e solitária, correria o risco de se perpetuar na busca dessa passagem. Nesse mesmo texto, faz uma espécie de provocação ao propor que se pense o que hoje para os adolescentes substitui os ritos de iniciação do passado.

A Psicologia Social, e mais especificamente Wagner¹⁰, contribui com essa discussão quando, ao delimitar os campos de pesquisa em representações sociais, distingue três áreas, a saber: a) a abordagem original das representações sociais como conhecimento popular das idéias científicas

⁸ MUUSS, R (1974). **Teorias da adolescência**. Belo Horizonte: Interlivros, 1974.

⁹ RUFFINO, R. Adolescência: notas em torno de um impasse. In **Adolescência**. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, nº 11. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

¹⁰ WAGNER, W. (1998) Sócio-gênese e características das representações sociais. In **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora.

socializadas; b) os objetos culturalmente construídos ao longo da história e de seus equivalentes modernos (os rituais de passagem ou substitutos não estariam aí incluídos?); c) as condições e eventos sociais e políticos, onde prevalecem representações que têm um significado a curto prazo para a vida social. Ele também se refere diretamente aos ritos como melhor exemplo para ilustrar as características holomórficas das representações sociais, pois para ele, a interação ritual dependeria de se saber mutuamente que comportamento esperar dos co-autores, ou seja, haveria a presença de uma idéia compartilhada pelos participantes.

Assim, para Oliveira e Werba¹¹, estudar as representações sociais é buscar conhecer o modo de como um grupo constrói um conjunto de saberes que expressam a identidade de um grupo social, as representações que ele forma sobre uma diversidade de objetos, próximos e/ou remotos, e principalmente, o conjunto dos códigos culturais que definem, em cada momento histórico, as regras de uma comunidade. Adiante, no mesmo texto, ainda aponta que uma das principais vantagens dessa teoria é sua capacidade de descrever, mostrar uma realidade, um fenômeno que existe, do qual muitas vezes não nos damos conta, mas que possui grande poder mobilizador e explicativo.

10. Analisar criticamente os riscos e os benefícios

Não há possibilidade de riscos. Os benefícios podem ser muitos, em diversas áreas, tais como educação, psicologia e planejamento de políticas públicas para o adolescente, dentre outras.

11. Descrever os planos para o recrutamento de participantes e os procedimentos a serem seguidos. Fornecer critérios de inclusão e exclusão.

Selecionadas as instituições escolares, serão recrutados voluntários. Serão

¹¹ OLIVEIRA, F. e WERBA, G. (1998) In **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis: Vozes.

incluídos estudantes de ambos os sexos, entre 18 e 24 anos. Serão excluídos aqueles que por qualquer razão decidirem interromper sua participação na pesquisa.

12. Explicitar os critérios utilizados para suspender ou encerrar a pesquisa.

A pesquisa será encerrada após a finalização da coleta de dados, análise das informações coletadas e elaboração do relatório final (dissertação).

9.2 DECLARAÇÃO

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que os dados coletados serão utilizados para fins de pesquisa, bem como, depois de analisados, serão arquivados na Coordenação do mestrado em Psicologia (UFBA).

Salvador, 15 de abril de 2005

Mestranda _____

Orientador _____

9.3 TERMO DE COMPROMISSO

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Marisa Cunha Marques, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade federal da Bahia (matrícula 200416863) declaro estar comprometida e ciente de minha responsabilidade frente à pesquisa, conforme indicado no Regimento Interno do Comitê de Ética desta universidade.

Salvador, 15 de abril de 2005

Mestranda _____

9.4 TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

PROJETO DE PESQUISA

Da adolescência à vida adulta: um estudo em representações sociais.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Marcos Chaves

Mestranda: Marisa Cunha Marques

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Pelo presente documento, declaro ter conhecimento dos objetivos e dos métodos deste estudo, que me foram apresentados pelo pesquisador abaixo assinado, e conduzido pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia - Mestrado da Universidade Federal da Bahia - PPGPSI/UFBA. Estou informado (a) de que, se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos adotados durante a condução da pesquisa, tenho total liberdade para questionar ou mesmo me recusar a continuar participando da investigação.

Meu consentimento, fundamentado na garantia de que as informações apresentadas serão respeitadas, assenta-se nas seguintes restrições:

- a) não serei obrigado (a) a realizar nenhuma atividade para a qual não me sinta disposto (a)/apto(a)/capaz;
- b) não participarei de qualquer atividade que possa me trazer qualquer prejuízo;
- c) o meu nome e o dos demais participantes da pesquisa não serão divulgados;

- d) todas as informações individuais terão o caráter estritamente confidencial;
- e) os pesquisadores estão obrigados a me fornecer, quando solicitados, as informações coletadas;
- f) posso, a qualquer momento, solicitar aos pesquisadores que os meus dados sejam excluídos da pesquisa;
- g) não receberei nenhum tipo ou forma de pagamento por ter participado desta pesquisa.

Ao assinar esse termo, passo a concordar com a utilização das informações para os fins a que se destina, salvaguardando as diretrizes universalmente aceitas da ética na pesquisa científica, desde que sejam respeitadas as restrições acima elencadas.

A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa, é a mestranda Marisa Cunha Marques, que pode ser contatada pelo (s) telefone (s) (71) 9962-3849/3358-1352 e/ou pelo e-mail marisamarquesba@terra.com.br.

Salvador, 31 de agosto de 2005.

Nome do participante:

Assinatura: _____

Mestranda: Marisa Cunha Marques

Mat: 200416863

9.5 ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1 Como você define o adolescente?
- 2 Como você define o adulto?
- 3 Como você define o final da adolescência?
- 4 Você identifica algum ritual de passagem na atualidade?

TESTE DE EVOCAÇÃO

Diga as três primeiras palavras que vierem à sua cabeça a partir da palavra:

- 1 Adolescente
- 2 Adulto
- 3 Final da adolescência
- 4 Ritual de passagem