

CARLOS EDUARDO SIMONELLI

**A VIVÊNCIA DA AMBIGUIDADE: UM ESTUDO
FENOMENOLÓGICO DA ADOLESCENCIA**

PUC-CAMPINAS

2017

CARLOS EDUARDO SIMONELLI

**A VIVÊNCIA DA AMBIGUIDADE: UM ESTUDO
FENOMENOLÓGICO DA ADOLESCENCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Puc-Campinas, como requisito para obtenção do título de mestre em Psicologia como Profissão para a Defesa da Dissertação de Mestrado.

Orientadora: Profa. Dra. Leticia Lovato Dellazzana-Zanon

PUC-CAMPINAS

2017

Ficha Catalográfica

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e

Informação - SBI - PUC-Campinas

t155.5 **Simonelli, Carlos Eduardo.**
S598v **A vivência da ambiguidade: um estudo fenomenológico da**
 adolescência / Carlos Eduardo Simonelli. - Campinas: PUC-
Campinas,
 2017.
 93p.

Orientadora: Letícia Lovato Dellazzana-Zanon.

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.

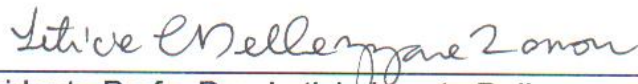
Inclui bibliografia.

1. Adolescentes - Aspectos psicológicos. 2. Exame vestibular. 3. Psicologia fenomenológica. 4. Adolescência. I. Zanon, Letícia Lovato

CARLOS EDUARDO SIMONELLI

**A VIVÊNCIA DA AMBIGUIDADE: UM ESTUDO
FENOMENOLÓGICO DA ADOLESCENCIA**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Profa. Dra. Leticia Lovato Dellazzana Zanon



Profa. Dra. Helena Bazanelli Prebianchi



Profa. Dra. Ticiano Paiva de Vasconcelos

PUC-CAMPINAS

2017

À minha mãe, Vilma Nazaré Sala, pelo apoio e amor incondicional. Se não fosse sua luta na vida, nada disso seria possível. Uma mulher guerreira que abdicou de si pelo filho. Serei eternamente grato por tudo, e, por isso, entendo que cada vitória minha é uma vitória nossa.

Agradecimentos

À minha orientadora, Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, pela disponibilidade, competência e dedicação, bem como pelo incentivo e pela confiança relacionada à minha trajetória metodológica.

Aos professores doutores convidados para a banca examinadora, pela disponibilidade e possibilidade em contribuir com a apreciação deste estudo.

Aos adolescentes participantes e à instituição selecionada, pelo esforço em contribuir com este estudo, ainda que inseridos em seu cotidiano turbulento.

Ao Prof. Dr. Nilton Júlio Faria, à Profa. Dra. Helena Bazanelli Prebianchi e à amiga Íris de Miranda, por contribuírem imensamente com reflexões que tornaram possível a realização deste estudo.

Ao Prof. Dr. Adriano Furtado Holanda, à Profa. Dra. Virginia Moreira, ao Prof. Dr. Mauro Martins AmatuZZi e ao Prof. Dr. Tommy Akira Goto, que me guiaram, mesmo que por seus estudos, na construção metodológica desta pesquisa.

Ao Gustavo Rico Salgueiro e Consuelo Rico Salgueiro, pela paciência, incentivo e suporte em toda a minha trajetória acadêmica.

À Profa. Dra. Cássia Aparecida Bighetti e aos professores do curso de psicologia da Universidade São Francisco, pelo incentivo, pela confiança e pelo apoio.

À amiga Jessica Particelli Gobbo, pelo companheirismo e pela alegria durante esses dois anos de curso de mestrado.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), que me concedeu bolsas de estudo e, conseqüentemente, possibilitou esta pesquisa.

Resumo

Simonelli, Carlos Eduardo. A vivência da ambiguidade: um estudo fenomenológico da adolescência. 2017. 93f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2015.

A concepção de adolescência é permeada pela história e pela cultura da humanidade, vista por diferentes autores em diversos fatores e sujeita a uma complexa e inconstante legislação. O projeto de vida é um conceito, na psicologia, relacionado a essa fase do desenvolvimento. Este estudo buscou compreender a vivência da adolescência, a partir do relato do adolescente que frequenta um curso pré-vestibular, em sua mútua constituição social. Participaram dois adolescentes com idade de dezessete anos, matriculados em um curso pré-vestibular. O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada com pergunta norteadora. A condução e análise dos dados foram realizadas a partir dos direcionamentos da fenomenologia crítica. Os resultados indicaram que a vivência da adolescência se mostrou ambígua no que diz respeito à autonomia e à submissão das expectativas sociais. O projeto de vida se mostrou presente na vivência da adolescência. O adolescente, na elaboração e na ação em relação a esse projeto, compreende que as pressões sociais se mostram ligadas a prejuízos psicológicos. Por sua vez, os sentidos atribuídos a esses projetos se mostram ligados à saúde e ao bem-estar. Além disso, os resultados indicaram que há um entrelaçamento entre sociedade, pressão, autonomia, sentido e projeto de vida na vivência dos participantes. Esse entrelaçamento propõe a impossibilidade de compreender a adolescência isolando um de seus múltiplos contornos. Portanto, sugere-se que novas pesquisas busquem meios para acessar esse fenômeno em sua diversidade.

Palavras-chave: fenomenologia crítica; adolescência; curso pré-vestibular; projeto de vida.

Abstract

Simonelli, Carlos Eduardo. The living of ambiguity: a phenomenological study of adolescence. 2017. 93f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2015.

The conception of adolescence is permeated by the history and the culture of humanity, seen by different authors in diverse factors and subject to a complex and inconstant legislation. Besides that, life project is a concept in psychology and it is related to this phase of development. This study tends to understand the experience of adolescence, from the adolescent report that attends at pre-college course (Pre – SATs), in their mutual social constitution. Two adolescents, with seventeen years of age, enrolled in a pre-college course (Pre – SAT's) participated in this study. The instrument used was a semi-structured interview with triggering question. Critical phenomenology based the conduction and analysis of the data in this study. The results indicated that the experience of adolescence is ambiguous regarding autonomy and submission to social expectations. Life project was present in the experience of adolescence. Planing and doing in relation of this project is understood by the adolescent as a social pressure and it is linked to psychological damage; now the meaning attributed to these projects is linked to health and well-bein. In addition, results showed that in the experience of the participants, the aspects as society, pressure, autonomy, meaning and life project, have an interweaving relationship. This entanglement proposes the impossibility of understanding adolescence by isolating one of its multiple contours. Therefore, it is suggested that new researches should seek ways to access this phenomenon in its diversity.

Keywords: critical phenomenology; adolescence; Pre-vestibular course; Life project.

Lista de figuras

Figura 1. Passos metodológicos.....	38
Figura 2. A influência da sociedade.....	39
Figura 3. Entre a influência e a autonomia.....	43
Figura 4. Autonomia.....	46
Figura 5. Identidade.....	48
Figura 6. Projeto de vida.....	50
Figura 7. O curso pré-vestibular.....	54
Figura 8. O vestibular.....	55
Figura 9. Ação de conscientização.....	58
Figura 10. Entrelaçamentos da vivência da adolescência.....	59
Figura 11. Sentido, experiência, o eu e o mundo.....	63

Sumário

Apresentação	11
1 Introdução	13
1.1 Adolescência	14
1.2 Os múltiplos contornos do projeto de vida	20
1.3 O curso pré-vestibular	25
2 Introdução ao método	27
2.1 A pesquisa qualitativa	27
2.2 A pesquisa em fenomenologia	28
2.3 A fenomenologia crítica	30
2.4 justificativa e objetivo do estudo	32
2.5 Hipoteses	33
3 Método	34
3.1 Participantes	34
3.2 Instrumentos	35
3.3 Procedimento de coleta de dados	35
3.5 Procedimentos de análise de dados	36
3.6 Considerações éticas	37
4 Resultados e Discussão	38
4.1 Influência da sociedade	39
4.2 Entre a influência e a autonomia	43
4.3 Autonomia	45
4.4 Identidade	48
4.5 Projeto de vida	49
4.6 O curso pré-vestibular	52
4.7 O vestibular	55
4.8 Ação de conscientização	58
4.9 O entrelaçamento da vivência da adolescência	59
4.10 A retomada das hipóteses	60
4.11 A visão do pesquisador diante do fenômeno	62

5 Considerações Finais.....	65
Referências.....	67
Anexo A – Roteiro de entrevista.....	73
Anexo B – Termo de autorização da instituição.....	74
Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais/ Responsáveis.....	76
Anexo D – Termo de Assentimento.....	78
Anexo E – Questionário socioeconômico.....	80
Anexo F – Transcrição das entrevistas.....	71
Anexo G – Parecer substanciado do CEP.....	91

Apresentação

O autor deste estudo, em sua trajetória profissional e acadêmica, está ligado a aspectos da psicologia fenomenológica-existencial-humanista e, principalmente, à ideia de que os seres humanos percebem suas experiências de forma consciente. A proposta desta pesquisa, bem como as possibilidades de se pensar a adolescência, surgiu no encontro deste autor com os trabalhos e as pesquisas desenvolvidos por sua orientadora. Nessa relação, apesar da distância metodológica entre mestrando e orientadora, houve um consenso quanto à importância dada às possibilidades do estudo da adolescência e seus benefícios para essa população.

Outro aspecto que motivou este estudo seria um incômodo do autor com a produção científica em geral e, especialmente, a que se refere aos seres humanos. Hoje, de maneira geral, para construir uma compreensão considerada “mais válida”, utilizamos majoritariamente métodos que proporcionam uma visão geral estaticamente comprovada dos fenômenos. Porém, ao realizarmos essa tarefa a partir dessa única ótica, deixamos de compreender diversos aspectos importantes que tornam esses seres humanos. Assim, deixamos escapar o ser subjetivo, temporal, cultural em suas diferentes nuances.

A compreensão e a escolha da metodologia empregada neste estudo se mostraram um desafio. O mestrando possuía um bom contato com a epistemologia fenomenológica que influenciava o fazer clínico na psicologia, mas não apresentava intimidade inicial suficiente em como esses pressupostos fenomenológicos direcionavam os métodos científicos.

Na busca por uma maior clareza metodológica, diversos estudos que se utilizavam da fenomenologia foram analisados. Os achados se apresentaram diversos e uma compreensão profunda dessa diversidade se fez necessária, pois era importante elaborar o que exatamente da adolescência poderia ser acessado pelos métodos fenomenológicos. Além da grande diversidade de possibilidades de se conduzir um estudo fenomenológico, alguns autores não explicam seus referenciais filosóficos e outros não demonstram claramente seus passos metodológicos. Essas lacunas dificultaram a compreensão e a execução metodológica preliminar desta pesquisa.

Inicialmente, pensou-se em acessar a vivência da adolescência na construção e ação em relação a um projeto de vida. Porém, a partir de conversas entre mestrando, orientadora e banca de qualificação, chegou-se à conclusão de que isso seria apenas uma hipótese e que não seria possível acessar um fenômeno dessa forma em pesquisas fenomenológicas. Apoiado

nessa constatação, optou-se por compreender a vivência da adolescência em relação a seus múltiplos contornos.

A leitura conceitual da adolescência na psicologia também foi compreendida como diversa e fragmentada. Diferentes autores apresentam inúmeras concepções sobre a adolescência e os seus constituintes. Assim, o questionamento sobre a suficiência dessas compreensões parciais foi algo que permeou este estudo durante toda a sua realização.

Na visão deste autor, na tentativa de integrar os elementos da adolescência, o método fenomenológico também se mostrava ideal, uma vez que a adolescência poderia ser compreendida a partir da consciência da mesma. Além disso, acredita-se que o fenômeno adolescência, em seus múltiplos contornos, exige múltiplos caminhos metodológicos para que a ciência possa compreendê-lo, o mais próximo possível, em sua totalidade.

É importante ressaltar que a própria realização deste estudo proporciona um crescimento de um amplo alcance. O autor, ao realizar esta pesquisa, cresceu enquanto pessoa, psicólogo e como pesquisador ao se interacionar com a instituição, os participantes, as compreensões teóricas e os procedimentos metodológicos. Os participantes, ao discursarem sobre suas vivências, se apropriaram da sua própria experiência, e, por fim, ao leitor deste estudo, há um convite para que as experiências aqui relatadas possam lhe proporcionar múltiplos sentidos.

1 Introdução

O questionamento que propulsionou esta pesquisa foi: como é a vivência da adolescência sob a perspectiva do adolescente que está frequentando um curso pré-vestibular, em sua mútua constituição social? A constituição social refere-se aos aspectos culturais, históricos e aos saberes da psicologia que podem integrar a vivência da adolescência.

A compreensão psicológica da adolescência na contemporaneidade é uma tarefa difícil. Os saberes científicos construídos sobre esse fenômeno não podem ser entendidos como verdades absolutas, mas como parcialidades inseridas em uma multiplicidade de vivências da adolescência (Frota, 2007).

A crítica de Husserl (1935/2008), mesmo que mais ampla, também assinala essa falha científica. O autor compreende que, quando o mundo é apreendido em um modelo de racionalidade, por meio de uma ideologia ou visão, ele se mostra como um mundo mutilado ou parcial. Com essa atitude objetiva, a razão não é criada pelas circunstâncias do mundo, mas por si mesma.

Husserl (1935/2008) relata que o erro do objetivismo foi esquecer ou desvalorizar o fenômeno humano como fenômeno subjetivo. É uma atitude ingênua reduzir a experiência do ser humano a aspectos empíricos sensíveis do mundo físico. O autor defende que há um processo dialético entre o mundo da ciência e o mundo da vida e que, quando há um empobrecimento do mundo da vida, a ciência deixa de legitimar-se.

Com isso em mente, entre as diversas estratégias da pesquisa, escolheu-se utilizar o método fenomenológico para tentar acessar o fenômeno da adolescência. Ou seja, acessar esse fenômeno a partir de seus aspectos subjetivos que são encontrados quando se observam o mundo da vida e as vivências.

Partindo das concepções supracitadas, o objetivo elaborado para este estudo foi acessar, descrever e compreender a vivência do adolescente em relação à própria adolescência, ao curso pré-vestibular, à sociedade e a outros aspectos que o adolescente compreende como relevantes para este estudo.

No intuito de descrever de forma mais aprofundada as compreensões referidas, a introdução teórica presente neste trabalho foi elaborada e dividida em quatro temas: (a) adolescências, que apresenta a compreensão da adolescência por meio de dados históricos e

culturais e a psicologia (b) os múltiplos contornos do projeto de vida, que apresenta a diversidade teórica sobre esse tema; (c) o curso pré-vestibular, apresentado em seus aspectos sociais e educacionais. Apresenta-se, também, uma introdução ao método que abordou a compreensão sobre pesquisas qualitativas, o método fenomenológico e, especificamente, a fenomenologia crítica. Posteriormente, são apresentadas as justificativas e o objetivo do estudo, as hipóteses, o método, os resultados e a discussão, as referências e, por fim, os anexos.

Adolescência

A palavra adolescência é derivada do latim *adulescens* ou *adolescens* e significa crescer. Porém, a adolescência, entendida como um período particular da vida humana, situado entre a infância e a idade adulta, é recente na história da humanidade (Coutinho, 2009). Essa ideia nasce apenas a partir do século XVIII. Antes dessa compreensão, o indivíduo passava direto da infância para a idade adulta, a partir dos primeiros sinais de independência, e ingressava plenamente no mundo adulto, participando de todas as suas atividades sociais (Ariés, 1981).

Nas sociedades primitivas, a passagem da infância para idade adulta acontecia por meio de rituais (Dias, 1988). Geralmente, esses rituais se relacionavam ao aparecimento da menstruação, nas mulheres, e a testes que comprovavam força e virilidade, nos homens (Cordeiro, 1988). Ou seja, a marca social se dava por meio de aspectos biológicos proporcionados pela puberdade.

A puberdade é entendida como um período no qual ocorre o desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários, a aceleração do crescimento e o aparecimento das funções reprodutivas (Lourenço & Queiroz, 2010). É o estágio universal de transformações físicas, da transição da infância para a idade adulta, com duração de dois a quatro anos (Lourenço & Queiroz, 2010). Porém, diferentemente da puberdade, a adolescência não é universal, é construída culturalmente e surge sob a influência das mudanças sociais dos últimos sessenta anos (Ariés, 1981).

A adolescência, como a conhecemos, nasceu como consequência da complexidade das sociedades modernas industrializadas (Ariés, 1981). Nessas sociedades, o individualismo é o valor fundamental (Dumont, 1993), cada sujeito é livre para construir sua trajetória de vida e escolher o lugar que ocupará socialmente (Coutinho, 2009). Assim, há um rompimento com

tradições e crenças em um ser coletivo, ou seja, o ser humano começa a prevalecer sobre a sociedade e o Estado, não se submetendo a ninguém. Nesse momento, a sua existência é regida por regras pessoais (Dumont, 1993). Assim, o indivíduo passa a ser considerado capaz de exercer a autodeterminação e de se responsabilizar por suas escolhas, ações e realizações (Endo, 2007). Portanto, a partir da consolidação do individualismo, surge a compreensão de que o ser humano é livre, tendo as mesmas possibilidades e a capacidade de construir sua realidade independentemente de seu contexto social (Dumont, 1993).

É nessa realidade, de valorização individual, que se consolida o período da adolescência. No processo de adotar, o sujeito enfrenta conflitos e desafios que são necessários para se tornar um indivíduo autônomo, capaz de se autodeterminar (Matheus, 2008). Cria-se então um período de tempo intermediário entre a infância e a idade adulta, o qual compreende a maturidade bio-fisiológica e a maturidade psicossocial (Ariés, 1981; Abramo, 1994; Coutinho, 2009).

A compreensão da adolescência também aparece fortemente ligada ao período pós Segunda Guerra Mundial (Perrot & Martin-Fugier, 1993). Essa visão estratégica social foi desenvolvida com a finalidade de reascender uma população envelhecida e cansada. Assim, os aspectos relacionados à força física, ao vigor, à coragem e à alegria foram depositados nos adolescentes (Perrot & Martin-Fugier, 1993).

Outros fatores, como o interesse econômico na criança e no adolescente, a urbanização, o surgimento do ensino obrigatório, processos científicos e tecnológicos e o aumento da expectativa de vida, contribuíram para a valorização da adolescência (Gueiros, 2002). Essa realidade trouxe desafios que condicionaram as crianças e os adolescentes a se manterem mais tempo sob a tutela dos pais e inseridos em um processo de escolarização obrigatório. A relação entre longevidade e vagas no mercado de trabalho dita o quanto esse período vai durar: quanto menos ofertas de trabalho, maior o tempo da adolescência (Bock, 1998).

A adolescência, assim, é um período de latência social gerado a partir da sociedade capitalista, relacionada ao ingresso no mercado de trabalho e à necessidade do preparo técnico, ou seja, preparo para a vida adulta (Clímaco, 1991). Acredita-se que, para que isso aconteça, os adolescentes devam desenvolver a capacidade de assumir a liderança da vida humana em relação à família, à comunidade e à sociedade (Coutinho, 2009).

O jovem está apto para a procriação, para a produção social e para o trabalho, mas é tratado de maneira contraditória, ora como criança, ora como adulto (Abramo, 1994). Essa

ambivalência da sociedade faz com que o adolescente adquira um status de ser humano intermediário e provisório (Abramo, 1994).

Ademais, não há consenso sobre os limites de idade que definem a adolescência – a faixa etária varia na legislação, em diretrizes de saúde e em critérios do censo. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (2006), por exemplo, esse período do desenvolvimento ocorre dos 12 anos de idade aos 18 incompletos e, em casos excepcionais, até os 21 anos de idade. Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2007) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) (2007) utilizam como parâmetro a segunda década da vida, ou seja, dos 10 aos 20 anos de idade. Outro exemplo divergente seria a Organização Pan-americana de Saúde (OPAS) (2003), que considera adolescentes meninas dos 9 aos 18 anos de idade e meninos dos 10 aos 18 anos de idade. A OPAS (2003) ainda subdivide esse período, compreendendo e relacionando seus aspectos cronológico, de gênero e de desenvolvimento cerebral, emocional e sexual. Estas subdivisões etárias seriam: (a) Pré-adolescência – de 9 a 12 anos para meninas e de 10 a 13 anos para meninos; (b) Adolescência inicial – de 12 a 14 anos para meninas e de 13 a 15 anos para meninos; (c) Adolescência média – de 14 a 16 anos para meninas e de 15 a 17 anos para meninos; e (d) Adolescência tardia – de 16 a 18 anos para meninas e de 17 a 18 anos para meninos.

No que se refere à legislação brasileira, o ECA (2006) é considerado o conjunto de normas que servem de guia para orientações legais e manejo do adolescente. Dentre suas normatizações, não existe um consenso legal que defina claramente o quanto o adolescente é ou não autônomo, há contradições. Ou seja, no ECA (2006), o limite de idade relacionado à adolescência varia de acordo com a responsabilidade ou dever que é exigido naquele momento e situação. Por exemplo, em casos de estupro de vulnerável, só são considerados adolescentes indivíduos com idade inferior a quatorze anos; já o trabalho é permitido a partir dos dezesseis anos, antes disso, é considerado trabalho infantil. Para outras normatizações, a adolescência do indivíduo se encerra apenas após os dezoito anos de idade.

Além das delimitações etárias, o ECA (2006) também cria uma margem entre a obrigatoriedade da vida adulta e a isenção da infância. Um exemplo disso é que ele reserva um tratamento penal específico para essa idade que se inicia com doze anos e se encerra aos dezoito anos. Ou seja, o adolescente ainda não é completamente responsável por suas ações, mas já é visto com certa autonomia e responsabilidade. Essas diferentes idades e diferentes tratamentos relacionados ao adolescente podem ser um reflexo da própria dificuldade de

definição desse período do desenvolvimento humano: quando ele começa, quando ele termina e que aspectos de desenvolvimento devem ser considerados.

Apesar dos critérios legislativos, socialmente essa fase do desenvolvimento se encerra quando o indivíduo conquista sua independência financeira e maturidade psicossocial para assumir responsabilidades como trabalho, casamento, filhos e outros, e, assim, tem sua identidade firmada (Outeiral, 2008). Porém, as rápidas e frenéticas transformações sociais e culturais evidenciam incertezas e dúvidas que podem comprometer a vivência da adolescência (Outeiral, 2008).

A pluralidade de compreensões supracitada, muitas vezes divergentes, pode ser observada inclusive no entendimento da psicologia do tema da adolescência. Stanley Hall foi um dos primeiros autores a se interessar pelo estudo da adolescência e, no início do século XX, concebeu um dos conceitos iniciais sobre o assunto. Hall (1904) compreendeu a adolescência como uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas ao início da sexualidade, com ênfase nos aspectos biológicos e nas transformações corporais. Para esse autor, a adolescência é uma fase natural de desenvolvimento, marcada por crise, angústia e turbulência, entendida como perigosa e trabalhosa, e que demanda, portanto, proteção (Hall, 1904). Hall propôs que o ser humano em desenvolvimento passaria por estágios universais correspondentes aos que ocorreram na evolução da espécie humana, desde o primitivismo animal até a vida civilizada. Sua teoria teve ampla aceitação e foi corroborada pela psicanálise, pela mídia e pela sociedade da época (Kagan, 1977).

Anna Freud divergiu de Hall em relação à adolescência no que diz respeito ao período inicial da sexualidade, mas concordou com ele em relação à característica dessa fase como sendo um momento de contradições e instabilidades emocionais (Knobel, 1992). Para essa autora, os adolescentes são excessivamente egoístas, materialistas e instáveis devido a um desequilíbrio psíquico em virtude dos conflitos internos associados à maturação sexual (Gallantin, 1978).

Erick Erikson (1968/1976), também influenciado por Hall, focou seus estudos no desenvolvimento humano, ampliando a noção de adolescência para além do biológico ao entender essa fase como uma inter-relação entre dimensões intelectuais, socioculturais, históricas e biológicas. A teoria de Erick Erikson (1968/1976) propõe uma ideia de desenvolvimento em oito estágios psicossociais. Cada um desses estágios é relacionado a uma crise psicossocial que engloba aspectos positivos e negativos.

Erikson (1968/1976) compreende especificamente a adolescência como uma fase de desenvolvimento que envolve uma moratória, confusão de papéis e dificuldades de estabelecer uma identidade própria, porém, a descreve também como um período de possibilidades, oportunidades, escolhas e realizações. É nesse contexto que se consolida a personalidade, os próprios valores e o projeto de vida. Por essa razão, Erikson é reconhecido como o grande responsável pela institucionalização da adolescência como uma fase especial no processo de desenvolvimento (Coutinho, 2009).

Jean Piaget também merece destaque por seus estudos sobre a adolescência. Em sua teoria, ao privilegiar os processos cognitivos do desenvolvimento, ele buscou compreender os mecanismos processuais do pensamento do homem, desde o início da sua vida até a idade adulta (La Taille, 2003). Piaget considera que há dois fatores comuns a todos os homens: (a) invariantes – relacionados à herança biológica, sensorial e neurológica; e (b) variantes – construídos no processo interativo entre o homem e o meio. Esses fatores se inter-relacionam no desenvolvimento do ser humano (La Taille, 2003). Porém, a existência desses fatores não assegura o desencadeamento de um desenvolvimento, que ocorrerá a partir da interação do sujeito com o objeto a conhecer (La Taille, 2003). Piaget define que o desenvolvimento humano ocorre em quatro fases. Essas fases estão relacionadas ao desenvolvimento das capacidades dos fatores variantes e invariantes em relação à faixa etária (La Taille, 2003).

Especificamente sobre a adolescência, Piaget afirma que os comportamentos adolescentes, que geram preocupações aos adultos, têm sua origem nas mudanças da sua forma de pensar, característica do início dessa fase (Inhelder & Piaget, 1958/1976). Com o desenvolvimento do pensamento formal, por meio da assimilação e da acomodação de novas estruturas, o adolescente revela uma maneira própria de compreender a sua realidade e constrói sistemas filosóficos, éticos e políticos como tentativa de se adaptar e de mudar o mundo, ou seja, construir e atuar em um projeto de vida (Inhelder & Piaget, 1958/1976). A passagem da infância para a adolescência é marcada pela mudança de um sentimento de inferioridade e submissão em relação aos adultos, para um sentimento de considerar-se igual, com total reciprocidade ao mundo adulto. Além disso, o adolescente começa a pensar no seu futuro dentro da sociedade, tendo a possibilidade de construir um projeto de vida (Inhelder & Piaget, 1958/1976).

Outro olhar sobre a adolescência seria o da psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica. Vygotsky (1996) é o principal autor dessa escola e afirma que o desenvolvimento ocorre por meio da aprendizagem na vivência em sociedade. Vygotsky (1996) relata que o

que diferencia o ser humano dos animais seriam características relacionadas às funções psicológicas. O desenvolvimento do ser humano é possível a partir da aquisição de funções psicológicas superiores, como a consciência, o planejamento e a deliberação, somadas às funções elementares, que dizem respeito aos reflexos e à atenção involuntária. Esse desenvolvimento ocorre por meio da interação indivíduo e sociedade, em uma reelaboração mediada entre eles.

Os dissidentes do pensamento de Vygotsky conseguiram ampliar a compreensão de adolescência na psicologia sócio-histórica (Novaes & Vannuchi, 2004). Essa ampliação possibilitou o entendimento de que a adolescência é marcada por: (a) uma mudança das cobranças sociais, (b) uma apropriação dos fenômenos da experiência e (c) um desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Aguiar & Ozella, 2008). Assim, a adolescência não é entendida como parte da constituição do indivíduo, mas como uma construção social. Ou seja, quando uma determinada sociedade exige de seus membros uma longa preparação para entrar no mundo adulto, como a nossa, o adolescente passa a ter, de fato, as características psicológicas que definem essa fase (Aguiar & Ozella, 2008). Por um lado, o meio social não aceita que o jovem aja como uma criança e, por outro, o adolescente começa a ter uma opinião mais definida em relação às coisas que o cercam e torna-se mais crítico, pois já se apropriou de muitas informações e possui maior domínio de suas funções psicológicas superiores (Aguiar & Ozella, 2008; Novaes & Vannuchi, 2004).

Assim, a adolescência é compreendida de forma desnaturalizada e construída na dialética objetividade-subjetividade, não havendo uma adolescência natural (Novaes & Vannuchi, 2004; Facci & Souza, 2014). Não se ignora a existência da adolescência, porém, esse período não é entendido como universal e pautado em uma categoria etária biopsicológica, mas como uma compreensão construída no social e cravada em um momento histórico (Aguiar & Ozella, 2008; Novaes & Vannuchi, 2004).

Essa diversidade supracitada de propostas teóricas para a adolescência também é encontrada nas pesquisas brasileiras sobre esse fenômeno. Segundo Bordignon (2015), as principais temáticas de pesquisas brasileiras em psicologia dos últimos dez anos relacionadas a essa fase do ciclo vital foram: (a) desenvolvimento, (b) métodos de pesquisa, (c) saúde e doença, (d) socialização, (e) processos psíquicos, (f) violência e risco, (g) sexualidade e (h) direitos. Além disso, o autor também atenta para o grande e crescente interesse da psicologia brasileira por essa área do conhecimento e para a diversidade de técnicas, métodos e pontos de vista apresentados nas produções científicas.

Considerando as divergências e as convergências teóricas em relação ao desenvolvimento do adolescente, a adolescência é hoje entendida como um período que se inicia com as mudanças corporais da puberdade e termina com a inserção social, profissional e econômica na sociedade adulta (Formigli, Costa & Porto, 2000). Entretanto, mesmo que seu início seja pautado nas mudanças biológicas da puberdade, as transformações puramente biológicas não levam, por si só, o indivíduo a se tornar um adulto (Berger & Thompson, 1997). Para isso, é necessário que haja transformações e adaptações cognitivas, sociais e de perspectiva de vida (Santos, 2005). Para a psicologia, a adolescência hoje é marcada por desafios na construção de projetos futuros, pela busca por novas maneiras de se relacionar amorosa e sexualmente e pelo envolvimento, por vezes problemático, com drogas e situações de violência (Coutinho, 2009).

Peres e Rosenberg (1998), em um estudo fenomenológico, chamam a atenção dos psicólogos para a demanda de reconstrução dos conceitos sobre a adolescência. Esses autores relatam que, muitas vezes de forma mecânica, a psicologia realiza seus trabalhos guiada por pressupostos teóricos restritos, com dada direção, que desconsideram a diversidade de adolescências encontradas nos diversos campos. Portanto, a problemática da adolescência não pode ser simplificada a ponto de sua compreensão se basear apenas em transformações psíquicas e orgânicas, há uma inter-relações fluida entre adolescente, cultura e sociedade (Macedo, Pessoa, Alberto, 2015; Melo & Moreira, 2008; Roso, 2014; Vieira, 2013;). Além disso, o adolescente necessita de um olhar teórico que se interesse não apenas no que ele é, mas sim ajudá-lo a descobrir tudo que ele pode se tornar (Jost, 2000; Macedo & Conceição, 2015).

Hornstein (2007) descreve a adolescência como um período no qual não é mais possível adiar encontros, atos e decisões, sendo o início da noção de temporalidade, sexualidade e relação estabelecida com a realidade. O mesmo autor relata que a adolescência exige que o sujeito reveja seu passado e prospecte seu futuro. Assim, o adolescente é visto como portador do futuro à medida que nele se depositam expectativas de mudança e de continuação social (Steinberg & Lerner, 2004).

Autores da psicologia que se debruçam sobre o tema da adolescência, mesmo que possuam diferentes concepções teóricas, enxergam nesse período do desenvolvimento o início da construção de um projeto de vida (Erick Erikson; Hornstein, 2007 1968/1976; Inhelder & Piaget, 1958/1976). Portanto, com o objetivo de compreender essa diversidade, a seguir, será

apresentada uma sessão na qual serão exibidos os múltiplos contornos do conceito de projeto de vida.

1.3 Os múltiplos contornos do projeto de vida

Os termos utilizados nessa temática, como “projeto(s) de vida”, “projeto vital”, “propósito” e “sentido da vida”, mesmo que com sentidos distintos, têm sido utilizados para se fazer referência a uma parte ou ao todo do projeto de vida. Considerando-se essa diversidade, neste estudo será utilizada a expressão “projeto de vida”.

Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) realizaram uma revisão de literatura com o objetivo de compreender como a produção científica em psicologia brasileira estuda o projeto de vida, especificamente, quais as definições de projeto de vida apresentadas pelos autores. Os resultados desse estudo indicaram que, em função das diferenças entre as perspectivas teóricas adotadas em cada pesquisa, definir projeto de vida é um desafio. No entanto, as autoras concluíram que, apesar da dificuldade de estabelecer esse conceito, existem alguns aspectos comuns ao projeto de vida entre os artigos encontrados. Esses aspectos são: (a) desenvolvimento: a construção do projeto de vida acontece de diferentes modos ao longo de todas as fases do desenvolvimento humano; (b) o sentido da vida: a direção e o significado que a vida pode ter de acordo com a escala de valores do indivíduo; (c) contexto social, ou seja, a ideia de que embora o projeto de vida seja pessoal, ele é construído com base nos valores de uma determinada cultura e de um determinado momento histórico; e (d) inclusão do outro: a possibilidade de inclusão ou não do outro como central na construção do projeto de vida.

Em suas teorias, os autores desenvolvimentistas, humanistas e da psicologia social apresentam uma compreensão do projeto de vida na psicologia. Em relação aos autores desenvolvimentistas, três podem ser destacados: (a) Erikson (1968/1976), (b) Piaget (1969/1980) e (c) Damon (2009). Todos são autores que compreendem o projeto de vida com foco no ciclo vital e, em comum, consideram a adolescência como o período propício do desenvolvimento para que os projetos de vida sejam pensados e construídos.

Erikson (1968/1976), quando define a adolescência como um momento de crise e moratória, também enfatiza que essa crise pode ser superada a partir da emergência de um sistema de valores e comprometimento com papéis sociais. Esses valores são a base para a

eleição de um projeto de vida e para o acontecimento de comportamentos ativos (Erikson, 1968/1976). Na adolescência, as regras da dependência da infância começam a ser questionadas e, assim, o adolescente, por meio de suas respostas e ações, diz ao mundo se as regras antes impostas têm um significado (Erikson, 1968/1976). É nesse período que o ser humano começa a ter a capacidade de renovar, reformar ou se rebelar (Erikson, 1968/1976).

Para Erikson (1968/1976), o projeto de vida tem um papel central na orientação dos objetivos fundamentais de um indivíduo e, por essa razão, é considerado um componente essencial da identidade e do bem-estar individual. Assim, a resolução bem sucedida da crise da adolescência é considerada a base para o estabelecimento do projeto de vida (Erikson 1968/1976).

Na passagem da infância para a adolescência, não é mais o velho que ensina ao jovem o significado individual ou coletivo da vida, é o jovem que, por meio de suas respostas e ações, diz ao adulto se a vida tem significado (Erikson 1968/1976). É o jovem que carrega em si o poder de confirmar aqueles que o confirmam, de renovar e dar nova vida ou de reformar e de se rebelar (Erikson 1968/1976).

Para Erikson (1958/1976), é no final da infância, entre oito e doze anos, que o ser humano começa a organizar autonomamente regras, valores e afirmações da sua vontade. Esses aspectos subordinam-se em um sistema único e pessoal e se exteriorizarão na construção de um projeto de vida. O projeto norteará o indivíduo em sua adaptação ativa à realidade e acontecerá por meio de sua inserção no mundo ou na preparação para ele.

Para Piaget (1969/1980), a partir da capacidade de normatização e constituição de vontade, chamado de pensamento formal, possibilita-se uma base para formação da personalidade e, conseqüentemente, a elaboração de um projeto de vida. Além disso, a própria personalidade se afirma a partir do estabelecimento para si de um projeto de vida. Esse projeto está intimamente relacionado à organização de uma hierarquia de valores afetivos (Piaget, 1969/1980) e acontece quando há um equilíbrio entre o real e os ideais do indivíduo, sendo uma passagem de um plano de ideias para o plano de ações de uma maneira transformadora (Inhelder & Piaget, 1958/1976).

Para Inhelder e Piaget (1958/1976), o projeto de vida pode acontecer graças à constituição da vontade. Para eles, a vontade equivale às operações no plano cognitivo e é entendida como a capacidade operatória que liberta o ser humano das ilusões perceptivas dos desejos e interesses imediatos. Essa capacidade permite ao ser humano constituir planos em longo prazo, ou seja, construir um projeto de vida. O exercício da vontade manifesta-se no

conflito entre duas tendências: quando o dever momentaneamente esmorece diante do desejo, a vontade restabelece a ordem dos valores. Dessa forma, é possível que a tendência inicialmente mais fraca torne-se a mais forte (Inhelder & Piaget, 1958/1976).

O pensamento formal, recém-alcançado pelo adolescente, abre novas possibilidades e, ao mesmo tempo, capacita o sujeito a raciocinar sobre hipóteses (Inhelder & Piaget, 1958/1976). Com essas hipóteses, as finalidades de suas ações ultrapassam as fronteiras do real, dando origem a valores e ideais. Assim, o indivíduo pode superar seus desejos imediatos e a conservação dos valores torna-se possível (Inhelder & Piaget, 1958/1976).

Damon (2009), inspirado pela teoria da psicologia moral de Piaget, considera que ter um projeto de vida é um fator de proteção para o adolescente, à medida que esse projeto pode mantê-lo longe de problemas. Para esse mesmo autor, o projeto de vida é uma relação entre os interesses e potencialidades dos jovens e um engajamento em fazer a diferença, considerando uma postura otimista, persistente e empreendedora para um mundo além do eu.

Um dos maiores problemas sofridos pelos jovens na atualidade é o sentimento de vazio, ou seja, a ausência de um projeto de vida que embase decisões e ações e que contribua, como um aspecto central, para a formação da identidade dos seres humanos (Damon, 2009). Os adolescentes podem construir projetos: (a) desengajados, quando não possuem metas ou ações, são apáticos ou possuem objetivos apenas voltados para o eu; (b) sonhadores, quando há um interesse no projeto, porém, não há ações efetivas para sua concretização; ou (c) superficiais, quando ações são realizadas, porém, há pouca atenção, clareza ou comprometimento com o significado de tais ações. Para Damon (2009), apenas são considerados projetos de vida aqueles nos quais há uma integração dos objetivos e aspirações do sujeito com as ações já realizadas e, também, quando existe uma relação significativa de si e do mundo nesse projeto. Além disso, as próprias relações interpessoais e do bem-estar de outras pessoas influenciam no engajamento em projetos vitais (Pátaro & Arantes, 2014).

A psicologia humanista também possui uma compreensão do conceito de projeto de vida, que é entendido como uma busca de um sentido de vida (Ryff, 1989). Esse sentido é visto como um direcionamento na tentativa de realização de objetivos e de orientação para o futuro, e influi diretamente no bem-estar psicológico (Ryff, 1989). Dar esse sentido auxilia o ser humano a ultrapassar dificuldades encontradas em situações extremas e, mesmo que o ser humano conquiste as realizações socioeconômicas enfatizadas pela sociedade ocidental, se houver um vazio existencial, não haverá felicidade (Frankl, 1946/1989).

Para Frankl (1946/1989), o ser humano é um ser responsável pelas suas decisões, que vai conhecendo a si mesmo à medida que vai cumprindo suas tarefas cotidianas; desse modo, o sentido não é encontrado, é percebido. A necessidade de dar um sentido para a vida é inerente ao ser humano: ele só existe como humano na busca por razões para agir e encontrar sentido nas diversas circunstâncias de sua vida (Xausa, 1986).

O ser humano se interroga na busca de um sentido, pois ele tem expectativas em relação ao seu futuro. Esse sentido pode ser encontrado a partir de uma conduta e de uma moral objetiva (Frankl, 1946/1989). A existência do homem sempre se refere a uma relação, essa que vai além da existência do homem em si mesma. Para Frankl (1946/1989), esses sentidos podem ser encontrados na relação ser-e-mundo, a partir de uma vivência, de uma criação ou do enfrentamento de um sofrimento inevitável. Quando escolhe dar uma resposta à vida, o indivíduo torna-se responsável pelo que vai ser e/ou acontecer no momento seguinte. Dessa forma, a liberdade e a responsabilidade constituem as duas características essenciais dos fenômenos humanos (Frankl, 1978).

Contemplando a relação homem-mundo como primordial para a constituição de sentidos, Frankl (2005/1978) considera ainda que o sentido não pode ser dado a alguém, mas encontrado pela própria pessoa. Desse modo, o ser humano encontra sentidos na relação com o mundo e não em reflexões filosóficas. Apenas a discussão acerca de questões existenciais não promove, por si só, o aumento da sensação de sentido, pois esse só é atingido na consumação dos valores existenciais, sejam esses vivenciais, criativos e/ou atitudinais.

Com enfoques e objetos de pesquisa diversos, os autores da psicologia humanista enfatizam que o homem é um todo único e indivisível e a natureza de cada pessoa é em parte singular e em parte universal (Bugental, 1963). Quando se pensa o ser humano de maneira diferente dessa concepção, chega-se a uma psicologia mutilada, inumana e estéril, que tem pouco ou nenhum significado para o ser humano (Maslow, 1954/1963). Assim, ainda que os autores humanistas não abordem de modo especial a adolescência, pensar o projeto de vida a partir desse enfoque é acessar a totalidade da parte singular e universal desse fenômeno.

No que se refere à perspectiva da psicologia social, aqui representada por Ciampa (1987), o projeto de vida também é um elemento considerado nessa teoria. O projeto de vida está relacionado à construção de uma identidade. Essa construção é compreendida como um processo em permanente metamorfose, que acontece a partir da interação do sujeito com a realidade objetiva das relações sociais. Cada ser humano apresenta uma história e um projeto de vida. O indivíduo não é apenas visto como reprodução do que é dado culturalmente, mas

como possibilidade de mudança e, portanto, de um futuro não reproduzido. Essa mudança é a busca de emancipação, pois ter um projeto de vida faz com que o indivíduo se relacione de forma mais concreta com a sua vivência e adquira uma maior consciência da sua identidade.

A identidade é temporal e construída nas significações produzidas pelas representações do que somos (Ciampa, 1987). É uma articulação entre a diferença e a igualdade, sendo assim, não pode ser encarada como uma unidade imutável, idêntica ou imediata, mas, sim, compreendida como um processo em constante reatualização ou reposição da identidade (Ciampa, 1987).

Falar de projeto é falar de possibilidades de vir a ser, de identidades possíveis em um futuro. Nesse processo, é possível superar a mesmice a partir da expressão de um outro ser que também é ele mesmo, como uma “mesmidade”. Essa superação possibilita a viabilização de projetos de identidade, cujos conteúdos não estão previamente e autoritariamente definidos socialmente (Ciampa, 1987).

De maneira geral, o curso pré-vestibular pode ser considerado como uma instituição em que estão inseridas pessoas que geralmente estão buscando realizar um projeto de vida em relação à escolaridade e ao trabalho. Para que este espaço escolar seja compreendido, a seguir serão apresentadas algumas concepções relacionadas a esse campo.

1.4 O curso pré-vestibular

Esses espaços preparatórios para o vestibular surgiram no Brasil na década de 1920 para contemplar uma nova realidade no Ensino Superior: há mais candidatos que vagas (Guimarães, 1984). Diante disso, se fez necessário um processo seletivo, e, para justificar essa seleção, surgiu a ideia de que seria preciso realizar uma preparação do candidato em relação às disciplinas básicas do curso de graduação a ser seguido (Guimarães, 1984).

Para Whitaker (2010), os cursos pré-vestibulares surgem propulsionados pela elite brasileira e com dois objetivos: para garantir a entrada dos filhos das elites nas universidades e pela lucratividade que estes espaços educacionais poderiam proporcionar. Porém, em outro movimento, com o objetivo de amenizar as desigualdades sociais, surgem também os cursos pré-vestibulares comunitários que são disponibilizados por movimentos sociais (Whitaker, 2010).

Os cursos pré-vestibulares, campo escolhido para o presente estudo, apresentam aspectos controversos. A compreensão teórica desses cursos preparatórios enfatiza sua

característica dupla: sua presença é desvinculada do sistema oficial de ensino e, ao mesmo tempo, ocupa um espaço quase que institucionalizado na educação (Whitaker & Fiamengue, 2001). Mesmo que a maioria dos estudantes brasileiros passe por esses cursos em sua trajetória educacional (Whitaker & Fiamengue, 2001), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996) não contempla essa modalidade educacional. A LDB (1996) entende a composição dos níveis escolares como: (a) Educação Básica – Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio; (b) Educação Profissionalizante; e (c) Educação Superior – graduação e pós-graduação.

Deve-se ressaltar que os cursos pré-vestibulares priorizam a memorização e se utilizam de práticas e metodologias que não contemplam as descobertas científicas sobre educação que direcionam o ensino para além de aspectos da aquisição do conhecimento e memorização (Bourdieu & Passeron, 1975). Sem uma proposta pedagógica regulamentada, essas instituições tendem a não contemplar os princípios propostos na LDB, relacionados ao desenvolvimento pleno do educando, envolvendo liberdade, solidariedade humana, cidadania e qualificação para o trabalho.

Outros aspectos que tendem a ser ignorados nos cursos pré-vestibulares são os em relação à escolha e a informações sobre as profissões que esses alunos pretendem seguir no Ensino Superior (Levenfus & Nunes, 2002; Moura 2002; Paggiaro & Calais, 2009). O momento de escolha profissional envolve conflitos e se inter-relaciona com outras dificuldades próprias da adolescência e da juventude (Moura, 2002; Paggiaro & Calais, 2009). Além disso, esses alunos, muitas vezes, não possuem um bom conhecimento acerca das profissões e, conseqüentemente, tendem a compreender os cursos superiores de forma distorcida (Levenfus & Nunes, 2002; Peruzzo, at al. 2008). Em função disso, pode-se pensar que o curso pré-vestibular poderia ser um espaço no qual aspectos referentes à escolha profissional pudessem ser trabalhados.

A realização da prova do vestibular é um ritual para os jovens brasileiros (Peruzzo, at al. 2008). Ao vivenciar por esse processo, o adolescente passa então a ser considerado adulto. Portanto, ao se preparar para o vestibular o adolescente também sente uma pressão relacionada à competitividade existente em relação ao ingresso na universidade, o número escasso de vagas e a ideia de sucesso ou fracasso (Peruzzo, at al. 2008). Devido a isso, a maioria dos estudantes sofre de estresse nos cursos pré-vestibulares (Peruzzo, at al. 2008). O próprio adolescente relata que a prova do vestibular é um evento estressante (Silva & Zanini,

2011) e, portanto, há a necessidade de um trabalho psicológico com esses alunos (Rodrigues & Pelisoli, 2008).

No entanto, deve-se deixar claro que o objetivo dos alunos em frequentar esses cursos é suprir lacunas básicas da educação e, por meio disso, conquistar uma vaga em uma universidade (Zago, 2006). Ou seja, essa ação envolve as questões de preparação para o trabalho e ocupação de espaços escolares (Zago, 2006).

2 Introdução ao método

São apresentados nesta seção os pressupostos que guiam o método proposto neste estudo. Esse passo se mostrou necessário devido à grande diversidade de técnicas e compreensões metodológicas possíveis para acessar os fenômenos. Esta introdução está organizada nos seguintes tópicos: (a) a pesquisa qualitativa, (b) a pesquisa em fenomenologia e (c) a fenomenologia crítica.

2.1 A pesquisa qualitativa

Em relação à pesquisa qualitativa, podemos encontrar diferentes métodos, cada qual com objetivos e instrumentos específicos, cabíveis dentro de suas propostas. Segundo Moustakas (1994) e Creswell (1998), a pesquisa qualitativa pode ser realizada por meio dos seguintes métodos: (a) bibliográfico; (b) fenomenológico; (c) de teoria fundamentada; e (d) etnográfico. Além de convergirem nesses tópicos, cada um dos autores propõe um método adicional: Creswell (1998), (e) estudo de caso; e Moustakas (1994), (f) hermenêutica.

De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa tem como objeto focar-se nas experiências, interações e documentos investigados em seu contexto original. Suas principais perspectivas podem ser: (a) abordagens dos pontos de vista subjetivos – como o interacionismo simbólico e a fenomenologia; (b) descrição da formação das situações sociais – como a etnometodologia e o construcionismo; e (c) análise hermenêutica das estruturas subjacentes – como a psicanálise e o estruturalismo (Flick, 2009).

No que se refere à análise de dados na pesquisa qualitativa, Amatuzzi (1996) sugere que há três níveis possíveis de análise da experiência humana: (a) análise de conteúdo, com foco no que é expresso; (b) análise do intencional, que busca os sentidos e significados; e (c)

análise do inconsciente, que busca o que se oculta no que é expresso. Porém, independentemente da abordagem metodológica, as pesquisas com seres humanos envolvem a experiência do pesquisador, pois a escolha do método de investigação já é uma maneira específica de colocar como sujeito/pesquisador diante do fenômeno a ser estudado (Holanda, 2002). O pesquisador carrega suas próprias visões de mundo, paradigmas ou conjuntos de crenças para seu projeto de pesquisa (Creswell, 1998). Ele não consegue escapar totalmente do processo de compreensão, pois, como humano, também faz parte da realidade do fenômeno estudado e, mesmo que haja uma estrutura interpretativa teórica como forma de compreensão, pesquisas devem se desenvolver reconhecendo que esses aspectos influenciam sua condução (Creswell, 1998; Holanda, 2002).

2.2 A pesquisa em fenomenologia

A perspectiva fenomenológica é um retorno à filosofia grega, como busca de sabedoria, em oposição à filosofia do final do século XIX, que se limitou a buscar uma compreensão do mundo a partir de experimentos empíricos. Além disso, enfatiza a relação inseparável entre consciência e objeto, entendendo, assim, que a realidade do mundo está de maneira inevitável relacionada à consciência deste (Husserl, 1935/2008). A fenomenologia é uma filosofia vinculada a desdobramentos realizados por múltiplos autores, porém, unidos pela preocupação com a experiência vivida (Creswell, 1998).

A fenomenologia pode ser entendida como um meio de promover a psicologia a uma ciência independente (Holanda & Andrade, 2010). A relação entre psicologia e fenomenologia é algo que está começando a ser definido, algo ainda em construção (Holanda, 2009), mas a psicologia também é um campo fértil de elaboração da Fenomenologia (Holanda, 2016) Este método contribui no sentido de compreender o fenômeno humano em relação às particularidades do fenômeno da realidade (Holanda & Andrade, 2010).

O que diferencia a fenomenologia dos métodos positivistas tradicionais é a proposta de olhar para realidade como ela se apresenta, sem a realização de um recorte ou parcialidade no fenômeno a ser estudado (Holanda, 2002). Deve haver uma relação epistemológica e metodológica própria, não sendo possível, portanto, aproximar essa prática de abordagens quantitativas. Assim, as pesquisas que se propõem a serem fenomenológicas buscam realizar uma análise da experiência (Amatuzzi, 1996). Essa análise é o resgate do vivido, um olhar

para uma percepção do sujeito e uma relação descritiva do próprio fenômeno que surge no material empírico proposto em um estudo (Martins & Bicudo, 1989).

O pesquisador que opta por uma abordagem fenomenológica se interessa por desvelar o significado que os indivíduos atribuem às suas vivências, buscando um conteúdo invariante, uma estrutura essencial ou seu significado central (Creswell, 1998). Esse significado é um olhar amplo, que se utiliza de diferentes medidas e explicações (Moustakas, 1994).

Amatuzzi (2003) descreve dois tipos de pesquisa: as de natureza e as de extensão. Nas pesquisas de natureza, o pesquisador busca descobrir e esclarecer o que é determinado fenômeno, não há o intuito de verificar um conhecimento prévio, mas, sim, de construir uma compreensão de algo. Nas pesquisas de extensão, o interesse é verificar como algo se estende, se distribui, a que atinge ou como se relaciona a determinado aspecto que já está previamente esclarecido, havendo então um compromisso inicial com aspectos teóricos prévios. Os estudos de base fenomenológicas podem ser entendidos como pesquisas de natureza.

A fenomenologia parte do pressuposto de que o homem é intencional, ou seja, que ele busca compreender as suas experiências. Assim, o sujeito atribui múltiplos significados para os objetos e as coisas. Esse direcionamento leva o pesquisador a buscar as descrições dos sujeitos sobre suas experiências e não explicações ou análises de causa e efeito (Creswell, 1998). Ou seja, a fenomenologia é um método que analisa reflexões do indivíduo acerca de suas experiências no mundo da vida e busca expor a estrutura implícita e os significados de tais experiências. É o foco na vivência, que não pode ser revelada pela observação comum e natural (Moustakas, 1994).

A fenomenologia, com o objetivo de ir ao encontro da vivência dos indivíduos, parte de um método de suspensão de juízos na busca pelo real. É uma *epoché*, ou seja, uma tentativa de superação da atitude natural de compreensão do mundo com base em ideias sobre ele (Creswell, 1998). Além disso, é necessário um esforço para que se realize a *epoché* de si mesmo, reduzindo a sua própria experiência no mundo (Gotto, 2007). É um ato de tentar colocar entre aspas as validações exercidas na relação sujeito e mundo objetivo.

Essa ação é chamada de redução fenomenológica e consiste na suspensão das crenças e convicções existenciais do pesquisador para que ele possa estar atento aos interesses da pessoa a ser compreendida, aos fenômenos que emergem das vivências intencionais e à vida realizadora de sentidos (Holanda, 2002). Essa atitude revela as intencionalidades e possibilita o acesso à vida intencional. Ou seja, é olhar para a vida a partir da consciência dela mesma,

compreendendo que o sentido das coisas não está nas coisas, mas na vida psíquica, como fenômenos (Gotto, 2007).

O fenômeno não é produzido pelo sujeito e muito menos é provado pelo pesquisador, ele apenas desvela-se a alguém (Holanda, 2002). A significação dos fenômenos é, ao mesmo tempo, pertencente à realidade e pertencente àquele que busca a sua compreensão. Cabe então, em pesquisas fenomenológicas, entender que o sentido se abre ao pesquisador, não como verdade inteira, mas como intersubjetividade (Holanda, 2002).

2.3 A fenomenologia crítica

Sendo a fenomenologia uma ferramenta vinculada a uma filosofia diversa e com desdobramentos metodológicos realizados por múltiplos autores (Creswell, 1998), não é possível pensar em fenomenologia no singular (Moreira, 2004). Devido a essa diversidade, antes da aplicação dos passos práticos, se faz necessária uma compreensão de alguns pressupostos filosóficos que servem de base para os diferentes pesquisadores que optam por esses métodos (Creswell, 1998).

Este estudo utilizou a fenomenologia crítica como ferramenta metodológica. Esse método foi elaborado por Moreira (2004), com base em sua leitura do pensamento de Merleau Ponty. Inicialmente, Moreira (2004) elabora esse recurso com o objetivo de ampliar a compreensão sobre psicopatologia. Ela propõe um olhar crítico, que entenda a doença mental em seus entrelaçamentos de múltiplos contornos, buscando ir além de categorias gerais pré-determinadas. Esses múltiplos contornos incluem dimensões de ordem psicológica, biológica, política, social, histórica, cultural, entre outras (Moreira, 2014).

A proposta da autora enfatiza que não há uma separação entre indivíduo e mundo, mas, sim, um entrelaçamento (Moreira, 2004). Portanto, utilizar esse recurso metodológico traz um olhar crítico de reelaboração à ciência e permite uma compreensão dos fenômenos, considerando suas ambiguidades e diferentes nuances (Moreira, 2014). Não a busca pela síntese do fenômeno, mas uma dialética cíclica, que nunca se fecha (Moreira, 2014).

Gotto (2007), ainda que esteja se referindo à psicologia fenomenológica de Husserl, também contempla essa visão e destaca que não há possibilidade de separação da autoconsciência (do próprio ser), da heteroconsciência (do que não é o ser) e da consciência das coisas (mundo-si-outro). Essa relação é chamada de mundo da vida, *Lebenswelt*. A partir

dessa ideia, cabe então ao pesquisador não apenas analisar a consciência individual, mas também a social, pois nela repousam as possibilidades de ser ou não ser, viver e não viver, conhecer e não conhecer e tudo aquilo que os sujeitos podem revelar (Gotto, 2007).

Nesse tipo de fenomenologia, o pesquisador pode ter um foco, ou hipótese, vinculada às características culturais e ideológicas do fenômeno estudado (Moreira & Cavalcante, 2008). Porém, mesmo que não seja possível totalmente, a fenomenologia crítica propõe que haja uma redução fenomenológica durante os primeiros passos da pesquisa (Moreira & Cavalcante, 2008), pois só assim o pesquisador acessará os múltiplos significados da experiência. Portanto, o pesquisador deve deixar as hipóteses em segundo plano e ficar atento a todos os fenômenos que emergem no estudo (Moreira, 2004). As hipóteses só são retomadas no último passo da pesquisa e comparadas aos resultados encontrados durante todo o processo de coleta e descrição dos dados coletados (Moreira, 2004). Nessa etapa, o pesquisador se coloca e dialoga com os resultados da pesquisa e, principalmente, posicionando-se frente a esses resultados, evitando o pensamento de sobrevoo na forma de neutralidade científica (Moreira, 2004). Outro pressuposto desse método é que o pesquisador pode também elaborar suas próprias etapas de análise, seguindo as peculiaridades de sua pesquisa, portanto, essas não serão necessariamente iguais para todas as pesquisas (Moreira, 2004).

Um exemplo de um estudo fenomenológico crítico seria a pesquisa realizada por Moreira e Nogueira (2008). As autoras estavam interessadas em compreender a experiência subjetiva das pessoas no processo de envelhecimento em mútua constituição com a realidade sociocultural. Elas partiram da hipótese de que as pessoas sofrem ao se perceberem envelhecendo em virtude não só da aproximação com a questão da finitude, mas também devido ao estigma que o velho carrega na sociedade ocidental contemporânea.

As autoras optaram por dois instrumentos de coleta de dados da experiência: (a) uma entrevista fenomenológica e (b) um trabalho de campo realizado em uma clínica de estética localizada em Fortaleza, que oferece serviços integrados de estética, saúde e medicina estética. Os Participantes foram 12 mulheres e 3 homens que tinham entre 40 a 60 anos de idade (Moreira & Nogueira, 2008).

Os resultados desse estudo mostraram o envelhecimento como uma experiência ambígua e estigmatizada, na medida em que se traduz na identificação com um estereótipo negativo e com a recusa de ser portador de uma marca que inferioriza ou exclui. Observou-se também que envelhecer num cenário marcado pelo culto à juventude e à beleza, que impõe

um padrão estético como ideal a ser conquistado por todos, transforma essa experiência, que é um fenômeno biológico inevitável, em um fenômeno cultural da ordem do indesejável (Moreira & Nogueira, 2008).

2.4 Justificativa e objetivo do estudo

A concepção de adolescência é vista por meio de diversos fatores, diferentes autores e uma complexa e inconstante legislação. Portanto, o adolescente está sujeito a diferentes possibilidades de vivência que dependem dos espaços sociais nos quais ele está inserido. Deve-se ressaltar que cada um desses espaços pode direcionar as possibilidades de ação do adolescente.

Essa multiplicidade de ideias é também verificada no constructo projeto de vida. O projeto de vida é: (a) definido na psicologia de forma variada por múltiplos autores; (b) um aspecto relacionado à adolescência; e (c) uma obrigação social, direcionada pela premissa de que o indivíduo exerce uma autodeterminação e responsabilidade por suas escolhas, ações e realizações. Portanto, realizar um projeto de vida na adolescência pode ser algo complexo, devido à inconstante e ambígua visão social e científica direcionada a essa fase da vida.

O adolescente que busca realizar um projeto de vida educacional e profissional pode ser direcionado a participar dos processos seletivos para a entrada nas universidades, o vestibular. Esse direcionamento acontece devido às mudanças sociais do último século, que condicionaram as crianças e os adolescentes a se manterem em mais um processo de escolarização obrigatório. Os cursos pré-vestibular ocupam um espaço quase que institucionalizado na educação e surgem para que os alunos se preparem para essas provas. Porém, esses cursos tendem a focar em técnicas de memorização. Esse tipo de educação não contempla os direcionamentos da LDB (1996) relacionados ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, à educação para autonomia e vínculo às práticas sociais.

Em meio às divergências relacionadas à adolescência, é pertinente questionar-se: como é a vivência da adolescência de um adolescente que frequenta um curso pré-vestibular? A fim de responder a essa questão, este estudo tem como objetivo identificar, descrever e analisar a experiência vivida por adolescentes que estudam em um curso pré-vestibular, em sua mútua constituição com o contexto sociocultural e os saberes da psicologia. Investigam-se, especificamente, a vivência do adolescente em relação: (a) à própria adolescência; (b) ao

curso pré-vestibular; (c) à sociedade; e (d) a outros aspectos que o adolescente possa achar relevante para este estudo.

Para atingir o objetivo de estudar a adolescência em seus múltiplos contornos, a proposta da fenomenologia crítica se mostra coerente com a tentativa de integrar os diversos aspectos relativos à adolescência e compreendê-la em sua diversidade. O método da fenomenologia crítica direciona este estudo a não apenas elencar os elementos que constituem esse período da vida, mas, sim, a compreender como esses elementos estão integrados à própria vivência da adolescência pelo indivíduo. Nesse método, não há um interesse nas causas e efeitos, ou seja, não há a preocupação em descrever qual estrutura, seja social, psicológica, cultural ou biológica, que define a adolescência, mas compreender esse período da vida a partir de seus aspectos vivenciais.

2.5 Hipóteses

As hipóteses aqui apresentadas foram elaboradas a partir da literatura relacionada ao fenômeno adolescência. É importante destacar que essas só serviram para a discussão dos resultados, ou seja, não foram consideradas na condução das entrevistas ou na análise descritiva dos resultados. Essa postura tenta garantir que os dados surjam sem que haja uma condução no que deveria aparecer.

A primeira hipótese é que a vivência da adolescência seria permeada por uma ambivalência relacionada às suas responsabilidades e dependências. Essa hipótese foi elaborada a partir: (a) da compreensão de Abramo (1994) de que a adolescência é vivida por meio da ambiguidade entre a responsabilidade e a dependência, (b) da diversidade de concepções de adolescências e seus aspectos cronológico, de responsabilidades e liberdades do ECA (2006), OMS (2009), IBGE (2007) e OPAS (2003) e (c) das diversas compreensões psicológicas desse período (Hall, 1904; Inhelder & Piaget, 1958/1976; Erikson, 1968/1976; Vygotsky, 1996).

A segunda hipótese é que a adolescência seria permeada pela vivência da ação e da construção de um projeto de vida. Essa hipótese foi elaborada a partir das compreensões de Erikson (1968/1976), Inhelder e Piaget (1958/1976) e Damon (2009), os quais descrevem a adolescência como um período propício para a construção de um projeto de vida.

3 Método

3.1 Participantes

Nas pesquisas fenomenológicas não há a pretensão de se selecionar uma amostra dita significativa, que supra determinações estatísticas. Portanto, não há necessidade de selecionar uma amostra proporcional em relação ao que será estudado. Pode ocorrer de ser necessário apenas um único participante para alcançar os propósitos da pesquisa, da mesma forma que raramente o número total de participantes é superior a vinte (Gil, 2010).

Com base nessas delimitações, acreditou-se, no início do projeto, que a participação de seis adolescentes seria suficiente para satisfazer os objetivos propostos pela pesquisa, sendo dois para a realização de um estudo piloto e quatro para o estudo propriamente dito. A seleção dos participantes foi feita a partir dos seguintes critérios: (a) ser menor de 18 anos e (b) estar frequentando o curso pré-vestibular na instituição selecionada. Os critérios de exclusão foram: (a) adolescentes que não aceitaram participar da pesquisa; (b) recusa ou falta de autorização dos pais; e (c) impossibilidade de participação na entrevista em horário que não comprometesse o rendimento escolar.

Embora a intenção inicial fosse entrevistar seis adolescentes, isso não foi possível. No período em que foi feito o convite, os potenciais participantes estavam à véspera do Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, portanto, não estavam disponíveis para participar da pesquisa. Em função disso, foi possível entrevistar apenas dois adolescentes. No entanto, a mudança de quatro para dois participantes no estudo final não comprometeu a pesquisa, pois, ao realizar uma avaliação da qualidade dos dados colhidos, das informações pretendidas e da natureza do tópico, os dados coletados se mostraram suficientes para suprir a proposta deste estudo (Gil, 2010). Além disso, ao longo da realização do estudo, verificou-se que a definição de um número específico de participantes *a priori* não faria sentido em um estudo fenomenológico (Gil, 2010).

Assim, participantes deste estudo: (a) Maria, uma adolescente de 17 anos, do sexo feminino, que reside com o pai, a mãe e a irmã de 22 anos e (b) Jose, um adolescente de 17 anos, do sexo masculino, que reside com o pai, a madrasta e a irmã de 15 anos. Deve-se ressaltar que os nomes dos participantes foram trocados para garantir a confidencialidade. Ambos declararam ser estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de escola pública, não realizar atividade laboral e possuir um padrão de vida e de consumo razoáveis, de forma a não apenas suprir suas necessidades de sobrevivência como também a permitir formas variadas de lazer e cultura. Isso os identifica economicamente como pertencentes à classe média.

Este estudo foi realizado em uma instituição educacional privada localizada em Campinas-SP que, além de oferecer aulas o curso pré-vestibular, oferece também pré-colégio técnico, cursos de aprofundamento e cursos de habilidades específicas. Além disso, é uma instituição de ensino privada e está.

3.2 Instrumentos

Para o procedimento de coleta de dados, utilizou-se uma entrevista semiestruturada do tipo fenomenológica. Esse tipo de entrevista é baseado em roteiros compostos por perguntas ou tópicos (Manzini, 2004). Esse instrumento de coleta parte de uma questão norteadora e a relacionada ao objetivo da pesquisa (Dale, 1996). As questões são elaboradas com o intuito de proporcionar ao entrevistado uma reflexão sobre a sua experiência (Dale, 1996). O roteiro utilizado nesta pesquisa (Anexo A) foi inspirado no estudo realizado por Nogueira (2005). Além disso, foi elaborado um questionário sócio econômico (Anexo E) que foi respondido pelos participantes logo antes da realização das entrevistas.

Mesmo que haja uma estrutura, no decorrer da entrevista o pesquisador pode utilizar-se de perguntas que não tenham sido predeterminadas (Dale, 1996). Intervir dessa forma possibilita um aprofundamento do que é relatado (Dale, 1996). Essas intervenções se dão por

meio de retomadas, confirmações e especificações do conteúdo relatado, com o objetivo de elucidar possíveis pontos obscuros durante o relato (Dale, 1996).

As entrevistas não tinham um tempo mínimo ou máximo de duração. Porém acreditava-se que durariam no máximo 60 minutos, pois esse foi o tempo médio necessário para coleta de dados das duas entrevistas realizadas no estudo piloto. A entrevista da Maria durou 45 minutos e do José durou 34 minutos.

3.3 Procedimentos de coleta de dados

Antes do início da coleta de dados propriamente dita, foi realizado um estudo piloto com dois participantes, cujo objetivo foi verificar a adequação do instrumento. Os resultados indicaram que o instrumento foi efetivo em acessar o fenômeno pretendido.

Inicialmente, o pesquisador entrou em contato com uma instituição que oferece cursos preparatórios para o vestibular para informar sobre a realização do estudo e, diante da anuência da mesma, agendou um horário para explicar mais detalhadamente a pesquisa e organizar a coleta de dados. Nessa ocasião, foi solicitada ao diretor do curso pré-vestibular selecionado a autorização da participação dos alunos e, uma vez confirmada, foi lida e assinada a Autorização da Instituição (Anexo B).

Com a finalidade de selecionar participantes, o pesquisador realizou o convite para todos os alunos em sala de aula. Aos alunos que demonstraram interesse, foi entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Anexo C) e o Termo de Assentimento (TA) (Anexo D) para que eles pudessem levá-los para casa, lê-los e assiná-los. Os adolescentes interessados preencheram também uma ficha com seu nome, telefone, e-mail e data de nascimento. Após a entrega desses documentos, foi combinada uma data para que o pesquisador pudesse recolhê-los. Além disso, nessa primeira ocasião, foram supridas quaisquer dúvidas adicionais em relação ao processo da pesquisa como um todo.

Depois do retorno dos termos, os adolescentes foram contatados por telefone para que as entrevistas pudessem ser agendadas. As entrevistas foram realizadas nas dependências da instituição escolhida para seleção dos participantes, em horário que não comprometesse as aulas deles. Antes do início de cada entrevista, informou-se novamente aos adolescentes as questões referentes à sua participação e aos procedimentos éticos e também apresentado e respondido o questionário sócio econômico (Anexo E).

3.4 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados foi inspirada nos passos formulados por Moreira (2001, 2004), a partir de uma releitura do modelo proposto por Giorgi (1985) e do pensamento de Merleau Ponty, os quais são apresentados a seguir:

- (a) Transcrição da entrevista (Anexo E);
- (b) Divisão do texto nativo em movimentos, ou seja, dividir o relato transcrito em unidades menores. Essa divisão acontece quando há uma percepção de mudança de tema, pausa, silêncio, modificação do tom de voz ou interrupções de alguma forma. Dessas divisões, surgem os movimentos nas falas dos participantes;
- (c) Identificação, descrição e compreensão dos movimentos em sentidos. Esses sentidos são os múltiplos significados da experiência vivida em relação ao tema;
- (d) Divisão dos movimentos e sentidos em categorias. Essa divisão foi realizada para auxiliar o próximo momento de análise;
- (e) Retomada das hipóteses. Esta etapa consistiu em uma reflexão, de análise mais teorizada, entrelaçando os resultados obtidos a compreensões de outros pesquisadores ou teóricos;
- (f) A compreensão do pesquisador sobre o fenômeno pesquisado. É uma exposição das ideias e reflexões do autor desta pesquisa diante ao fenômeno estudado.

3.5 Considerações éticas

Este estudo seguiu as diretrizes definidas na resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e na resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, as quais dispõem sobre a realização de pesquisa com seres humanos. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (número do parecer: 1575 900, Anexo G) credenciado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, que garante os direitos e deveres relativos à comunidade científica e aos participantes.

4 Resultados e Discussão

Inicialmente, leu-se exaustivamente as entrevistas com o objetivo de dividi-las em movimentos e compreender os sentidos de cada um deles. Em um segundo momento, os movimentos e seus sentidos foram também lidos exaustivamente a fim de identificar similaridades entre os mesmos. Os movimentos e sentidos similares deram origem a subcategorias que, por sua vez, deram origem às categorias. Esses passos metodológicos podem ser observados na Figura 1:

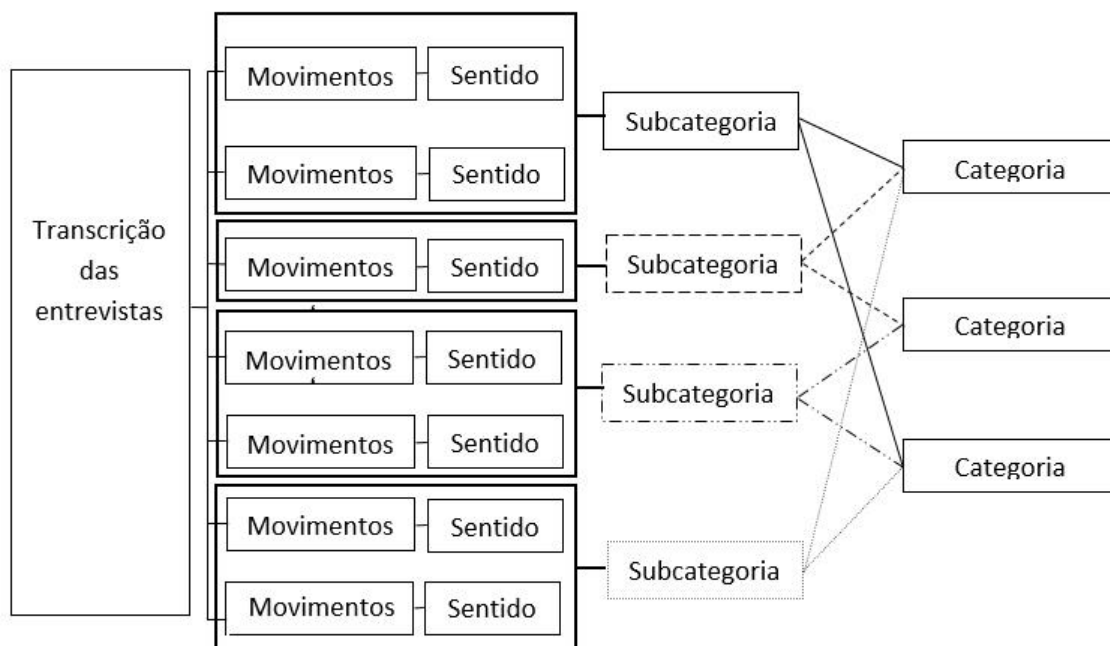


Figura 1. Passos metodológicos.

Com o objetivo de apresentar os resultados e demonstrar de forma clara os caminhos metodológicos propostos neste estudo, eles são descritos em três momentos. No primeiro momento, são apresentados os resultados, ou seja, todas as divisões das entrevistas transcritas em movimentos junto aos seus sentidos inseridos em suas respectivas categorias. Os movimentos e os sentidos, se pertencentes a mais de uma categoria, podem se repetir. Isso acontece devido à vivência estudada ser entrelaçada entre seus movimentos e sentidos. No início de cada categoria, serão apresentadas, de maneira resumida, as subcategorias que a compõem e seus entrelaçamentos. Para facilitar a sua visualização, são apresentados esquemas que as demonstram. No segundo momento, os resultados apresentados são discutidos à luz das hipóteses do estudo e, finalmente, no terceiro momento, são demonstradas as compreensões do pesquisador frente o fenômeno estudado.

Estabeleceram-se oito categorias: (a) influência da sociedade, (b) entre a influência e a autonomia, (c) autonomia, (d) identidade, (e) projeto de vida, (f) curso pré-vestibular, (g) vestibular e (h) ação de conscientização. A seguir são apresentados os resultados referentes a cada uma das categorias. Antes de apresentar esse momento metodológico, é importante ressaltar que os trechos das entrevistas são apresentados a partir dos pseudônimos: (a) José, para participante do sexo masculino e (b) Maria, para a participante do sexo feminino.

4.1 Influência da sociedade

Nessa categoria, incluíram-se os resultados referentes à vivência da influência social que os participantes mencionaram sofrer. Conforme pode ser visto na Figura 2, essa vivência se mostrou ligada a uma sensação de cobrança e pressão para que o adolescente construa e aja em um projeto de vida considerado adequado pela sociedade. Além disso, essa cobrança sentida passa do social para o pessoal e é acompanhada de um sentimento de insegurança. O adolescente tenta lidar com essas questões a partir de sua própria vivência e do acesso à informação.

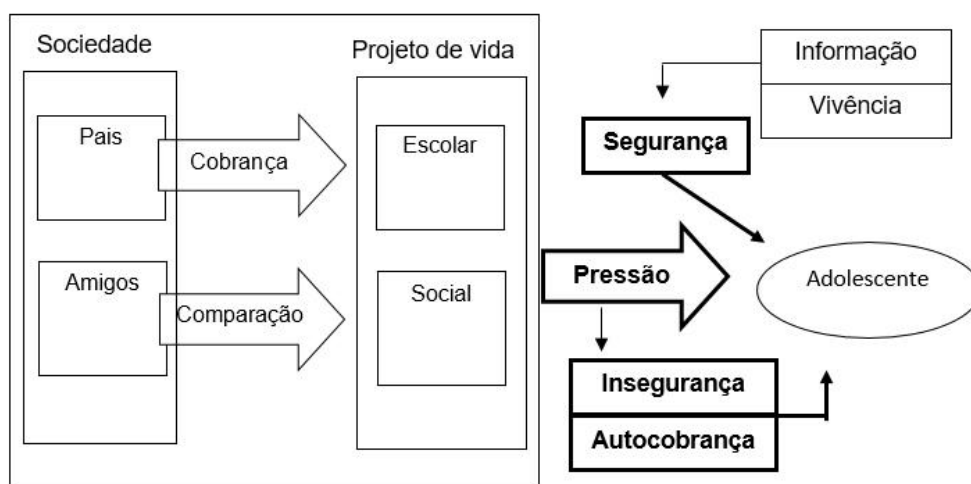


Figura 2. A influência da sociedade.

Há um direcionamento familiar para o adolescente entrar em uma faculdade logo após o Ensino Médio.

Minha família inteira, principalmente minha irmã, fala “saiu do ensino médio vai pra faculdade, não espera, nem nada, faz o vestibular, logo de cara, se der pra passar, você vai”. Então, é um estímulo desde sempre, fazer, se esforçar, pra ir bem na prova, pra passar no vestibular. (Maria)

A pressão é sentida mesmo quando a família não exerce essa cobrança. Na escolha desse projeto, aspectos relacionados à felicidade e à satisfação são enfatizados.

Eu acho também que há muita pressão da sociedade em a gente escolher o que quer pra vida. Meus pais não me cobram, mas eu vejo muitos amigos que são cobrados e

eles não ficam bem. Acho que cada um tem seu tempo, imagina você escolher só para agradar os outros e no fim você se arrepender? Eu me preocupo bastante em escolher algo que realmente me deixe feliz, algo que eu goste de fazer, de estudar, de trabalhar. (José)

Observou-se que há uma crítica em relação aos pais que fazem cobranças sobre decisões do adolescente quanto ao futuro. No entanto, ainda que o adolescente não se sinta cobrado por seus pais, há uma sensação de autocobrança. O adolescente acredita que se o tempo de cada um fosse respeitado, viver a adolescência seria mais fácil.

Mas minha família me apoia muito, eu acho que esse sentimento, essa cobrança, é muito minha, meus pais nunca me cobram para eu decidir, eles dizem que eu tenho meu tempo. Eu acho que eu tenho muita sorte nisso, vejo muito amigos sofrendo muito mais por ter essa cobrança dos pais deles. Eu acho também que cada um tem seu tempo e se todo mundo pensasse assim seria muito mais fácil passar pela adolescência. (José)

Essas cobranças relacionadas aos projetos de vida não se direcionam apenas a fazer alguma coisa, elas também podem estar relacionadas a dificultar o acesso do adolescente a alguns espaços. Um exemplo disso é que não há incentivo ou informação sobre como um estudante adolescente pode participar de espaços políticos. Nesse sentido, a sociedade tende a não reconhecer a participação política dessa faixa etária.

É, então, tipo, o adolescente ainda é muito julgado, pouco representado, digamos assim, não sei, eu acho que as decisões dos adolescentes na política não são tão fortes, por exemplo, a união dos estudantes secundaristas, eu fui conhecer só agora pela família do meu namorado, que é desse meio, então eu conheci um pouco mais, mas, antes disso, eu nunca tinha ouvido falar, sabe? Um espaço de estudantes, um grupo de estudantes que se juntam pra discutir, sabe? Diversos assuntos que até hoje eu não sei que tantos assuntos assim onde eu posso me incluir como estudante, adolescente, essas coisas. (Maria)

A esfera social de amigos também é um espaço em que há cobranças. A vivência desta cobrança se dá por meio do contato e a comparação com outros adolescentes que demonstram ter mais segurança em relação a seus planos e projetos. Essa percepção da segurança nas outras pessoas gera um sentimento de insegurança e também a cobrança de estar fazendo escolhas certas.

Vejo muitos amigos que não sabem ainda o que querem e outros que já sabem. Às vezes, me identifico com esses que tem dúvida, outras vezes, me sinto cobrado, me comparando com os que já são mais decididos. (José)

Também é possível perceber que a constatação de que os amigos ou outras pessoas estão agindo em um projeto é uma forma de pressão para que o adolescente siga seu exemplo e mude sua atitude. Assim, pode-se perceber que a pressão não precisa ser necessariamente falada, mas a percepção de ser diferente pode pressionar o adolescente.

Eu acho que isso é o pior da adolescência, a falta de certeza, eu vejo que os adultos sabem o que querem, até alguns amigos sabem melhor que eu e eu fico me comparando com essas pessoas, será que eu estou fazendo as escolhas certas pro meu futuro? Sabe, não sei se eu consegui explicar, é confuso pra mim. É isso que me preocupa, é isso que me deixa com um sentimento ruim, um sentimento de que eu não estou certo. (José)

Aí, meus amigos também começaram a fazer cursinho, eu pensava em fazer, só de seis meses, como eu tinha feito antes, mas meus amigos começaram a fazer desde o começo do ano. Então, assim, eu também fui bastante levada por eles e um pouco pela pressão: “Aí, eles estão fazendo cursinho, eles estão estudando todo dia, revendo toda a matéria e eu em casa”, sabe? Esperando só eu começar ainda. Então não foi uma coisa “Ah, quero fazer”, mas, tipo, botaram a ideia na minha cabeça, então “Ah, é assim, vamos fazer cursinho, vamos passar no vestibular”. (Maria)

A realidade se mostra de formas variadas, os direcionamentos sociais não são consensuais e optar por seguir um projeto é um processo que pode gerar muitas dúvidas. Essas dúvidas aumentam com opiniões provenientes do grupo social. Diante delas, há uma busca por certezas e uma preocupação em não perder tempo com escolhas erradas.

Eu tenho bastante dúvida, já pensei em fazer biologia, já pensei em fazer matemática, agora, mesmo perto do vestibular, eu ainda tenho bastante dúvida. E todo mundo tem uma sugestão, todo mundo tem uma opinião e eu fico perdido nisso, sabe? Parece que todo mundo sabe o que é melhor pra fazer, mas será que isso funciona pra mim? Eu queria ter mais certeza, não uma certeza cem por cento, mas uma certeza maior. É, eu queria escolher algo que me desse uma segurança, uma segurança de estar tomando a decisão certa, de que não fizesse eu perder tempo com coisas que eu vou desistir ou não vou gostar. (José)

A pressão que o adolescente sofre da sociedade torna-se também uma pressão própria.

Isso, essa pressão [uma pressão social para fazer cursinho e passar na prova do vestibular] também cai sob o psicológico, eu me boto pressão também pra passar e tudo mais. (Maria)

Essa pressão pode ser amenizada ou, ao menos, questionada quando há uma percepção do adolescente sobre sua própria vivência.

Não sei, de questões sobre a adolescência, não sei, mas eu acho que é mais um conselho que eu queria dar, não sei se vai ajudar, mas muita gente, não é só na família, mas também bastante gente tem a pressão, de tipo, tá terminando o ensino médio e vai fazer cursinho, vai fazer faculdade, vai passar direto, tanto é que minha sala inteira, até, está nesse contexto. E, antes eu podia até concordar [em passar do ensino médio direto para a faculdade], antes de começar a fazer cursinho, assim, eu podia até concordar, antes de cair na pressão do vestibular, mas agora é uma realidade que desgasta muito, sabe? (Maria)

Há uma pressão para que o adolescente termine o Ensino Médio e, logo após, entre na faculdade. Antes de realizar essa tarefa, o adolescente concorda com esse projeto. Mas quando se encontra nessa realidade, considera essa vivência desgastante. O adolescente acredita que teria mais autonomia para tomar decisões se pudesse escolher a partir de uma compreensão própria e não de uma pressão.

Eu acho que tem que ter um limite [na pressão em relação ao estudo], se preocupar com o limite entre a importância de passar na faculdade até onde isso te atinge de forma negativa, sabe? Por isso que eu falo que agora, se eu pudesse fazer de um jeito mais tranquilo, tudo isso, eu faria. Isso afetou bastante. (Maria)

O adolescente acredita que a pessoa que o pressiona para o estudo e para passar no vestibular não pode fazer isso sem levar em conta os prejuízos causados pelo excesso do estudo. Se o adolescente soubesse desses prejuízos antes entrar no processo de vestibular, mudaria as suas escolhas. A vivência do cotidiano é percebida como algo que alivia a pressão.

Eu, no meio de tudo isso, eu não sei nem se eu lido com essa pressão, eu sempre coloquei bastante pressão em cima de mim, eu sempre me cobrei bastante, eu ainda faço isso, mas, às vezes, você se olha no espelho e não pensa em como vai ser no dia da prova, eu estou estudando das sete às nove horas, que é o meu horário de aula, então eu não fico botando pressão a mais em cima de mim. (Maria)

4.2 Entre a influência e a autonomia

Essa categoria engloba movimentos que demonstram, de maneira evidente, a ambiguidade entre as pressões sociais que o adolescente sofre e à autonomia permitida pela sociedade. São movimentos em que o próprio adolescente faz uma reflexão sobre sua autonomia e sobre a influência que sofre. O adolescente percebe que a sociedade pressiona na direção de um padrão em relação a comportamentos, estética corporal e projeto de vida, mas,

ao mesmo tempo, a sociedade também permite que ele construa sua identidade e participe de novos espaços sociais. As pressões sociais estão ligadas a questionamentos e dúvidas. Essa relação pode ser observada na Figura 3.

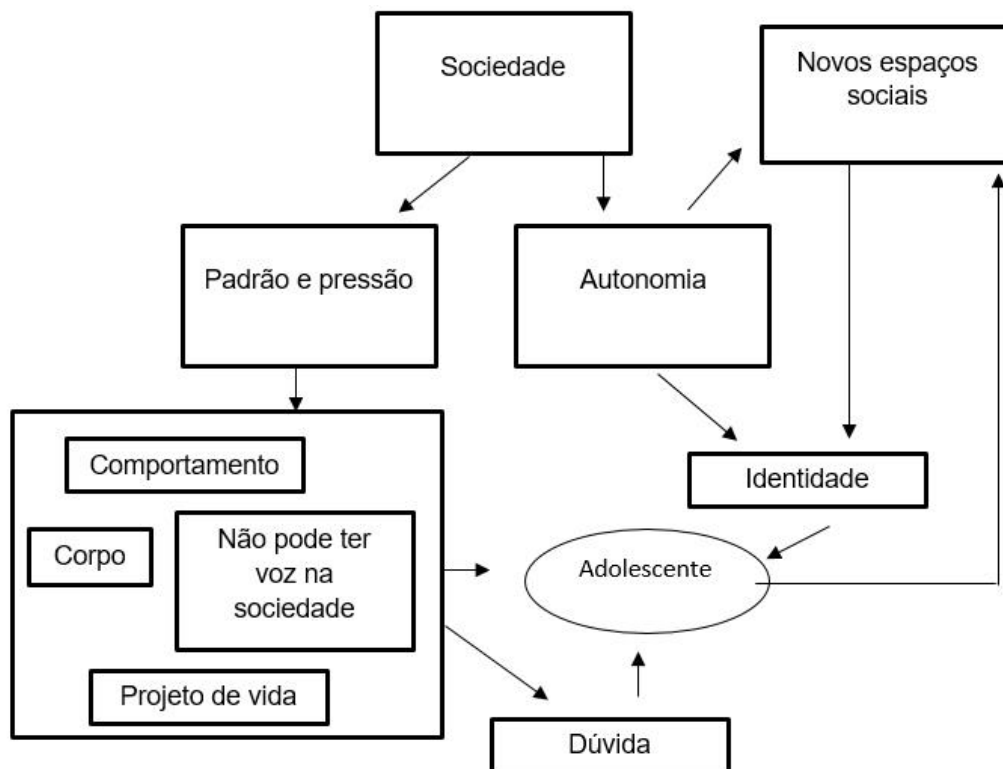


Figura 3. Entre a influência e a autonomia.

Há uma sensação dupla e antagônica em relação à forma como a sociedade compreende o adolescente. Por um lado, a sociedade parece ser aberta, por outro, ela parece cobrar um padrão corporal.

Na nossa sociedade eu acho que o adolescente tem oportunidade, não é tão privado, não é tão rígida a sociedade. Eu não acho que é algo tão ruim, mas tem vários padrões, principalmente do corpo e do comportamento. Para você ser aceito tem que ter o corpo de um jeito, tem que se comportar de outro jeito. (José)

Há a possibilidade de entrar em contato com pessoas que vivem adolescências distintas e isso dá ao sujeito uma maior possibilidade de descobrir novas afinidades. Por outro lado, o adolescente percebe que a sociedade tende a desconfiar dos motivos que o levam a participar de manifestações políticas.

Por exemplo, quando eu entrei na escola, no ensino médio, abriu muito o mundo para mim, conheci pessoas muito diferentes e foi assim que eu vi que ser adolescente é ver todos os jeitos diferentes e se descobrir onde você tem mais afinidade. Mas eu acho ainda, por mais que seja mais libertador, está mais livre ser adolescente, mas a gente ainda tem pouca voz, sabe? Muita gente ainda pensa que, por exemplo, em manifestações, que agora está tendo bastante, as ocupações das escolas, muita gente acha que é só para não ter aula, que é vagabundo e todas essas coisas. Desculpa a palavra. (Maria)

Um dos aspectos que exemplificam a ambiguidade sofrida pelo adolescente é que, mesmo com a ampliação de possibilidades, autonomia e crescimento, a adolescência também é vivida como um período de cobranças. Essas cobranças estão relacionadas a decisões e definições para o futuro.

Mas, ao mesmo tempo [junto a percepção da adolescência como fase de descobertas e crescimento], eu vejo que a adolescência é uma fase de muita dúvida, eu por exemplo, não tenho muita certeza do que eu quero fazer na minha vida adulta e me sinto bastante cobrado em decidir o que eu “quero ser quando crescer” sabe? (José)

A autonomia aparece ligada à escolha das relações sociais e em relação à construção de sua identidade, porém, quando envolve uma ação de transformação da sociedade, a autonomia é pressionada a não existir. Portanto, o adolescente se vê em um momento histórico complexo: ele sente que tem mais autonomia que seus pais tiveram em sua adolescência, que não é visto mais como criança, mas ainda não tem autonomia suficiente para ser ouvido.

E, mas é isso, eu acho que está, o adolescente antes era muito mais limitado, visto como criança, “eu sou o adulto, eu mando”. Hoje ele ainda tem um pouco mais de liberdade, mas ainda é pouca, sabe? Não tão representativo, significativo, não sei. Antes, não por ter ouvido alguém falando que era difícil, mas antes era mais difícil pelas histórias que eu ouço da minha família, da época deles, que era uma coisa muito fechada, sabe? Criança é criança, e é isso, e adulto que sabe, tipo, depois 18 anos, ainda os pais tem autoridade sob os filhos pra sempre, uma autoridade, é, não sei dizer, bem forte assim. (Maria)

Observou-se que há julgamento em relação ao que o adolescente faz, mas não há mais proibição. Para o adolescente, aqueles que julgam são as pessoas que viveram adolescências de maneira mais autoritária.

Também há a percepção de que hoje a adolescência está em um período histórico e cultural entre a autoridade e a liberdade: “[pessoas] que ainda reprimem, está na mudança, na

transição assim. A sociedade daqui a alguns anos vai ser mais, bem mais, mente aberta” (Maria).

Pensar sobre a própria adolescência é uma reflexão que proporciona uma clareza dessa vivência, mas, ao mesmo tempo, se relaciona a aspectos de comparação a um padrão pré-estabelecido. Pensar sobre a própria adolescência é questionar se se está vivendo essa fase de forma correta, de acordo com esse padrão.

Eu acho legal, pensar em como é minha adolescência, em como eu vivo a minha adolescência, mas, ao mesmo tempo, é estranho ficar pensando se eu tô vivendo certo a minha adolescência, eu acho meio estranho isso, é pensar se eu estou vivendo a adolescência do jeito certo, se eu estou seguindo um padrão. (José)

4.3 Autonomia

Os movimentos que deram origem a esta categoria estão relacionados à vivência da autonomia. Esses englobam aspectos de percepção da possibilidade social de escolha de viver experiências com diferentes grupos. Ao escolher esses grupos, o adolescente entra em contato com outras possibilidades de existência e, com isso, constroem a própria identidade. Isso pode ser observado na Figura 4:

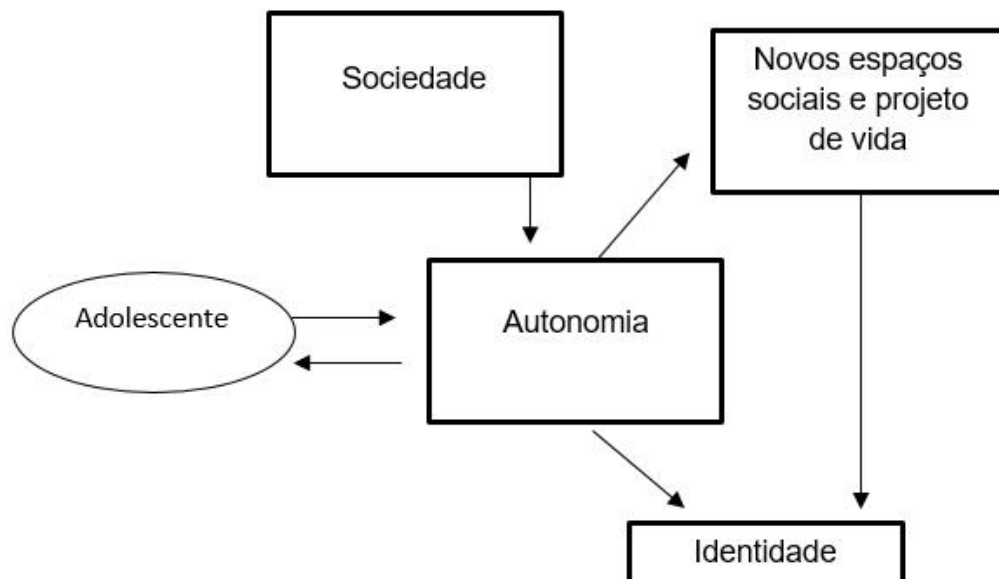


Figura 4. Autonomia.

Observou-se, inicialmente, que há uma percepção de que a sociedade está acolhendo mais o adolescente: “É, olha, pensando em um aspecto geral, incluindo política e pensamentos antigos e tudo mais, eu acho que melhorou bastante, ser adolescente, está todo mundo com a mente bem mais aberta.” (Maria).

Diferentemente da infância, na adolescência novas experiências são possíveis. Essas experiências são menos restritas e mais autônomas. O indivíduo se sente mais autônomo para decidir sobre suas relações sociais e sobre os espaços onde quer estar.

Na infância, você fica mais em casa se você sai, por exemplo, é com seus pais, então tá ali o que seus pais te mostram, na adolescência, você tem um campo maior, um espaço a mais para você conhecer. (José)

Quando eu era criança, eu era bem menos independente, fazia várias coisas junto com minha vó e com meu pai, não tinha autonomia para decidir onde eu queria ir, não tinha nenhum contato com as pessoas que eu escolhia, sabe? Eram sempre as pessoas que eles queriam que eu tivesse contato. (José)

Também há uma maior oportunidade de que as experiências sociais se ampliem no que diz respeito a sua qualidade e a sua quantidade.

Quando eu entrei na adolescência, eu fui pra escola pública e tal. Eu vi que eu comecei a sair mais, conhecer melhor as coisas, tipo, mudou muita coisa. Eu morava com a minha vó, eu não tinha tanta oportunidade, assim, vou naquele lugar, é uma experiência de expansão, de conhecer coisas novas, de fazer coisas novas. (José)

A possibilidade de poder escolher com quem vai se relacionar confere ao adolescente uma sensação de liberdade, uma sensação de estar construindo suas relações sociais.

Hoje eu consigo conhecer gente nova, me aproximar mais delas ou deixar elas mais de lado. Hoje eu escolho com quem quero ter uma amizade ou um namoro, antes não. Então eu consigo ficar perto de quem me faz bem, não que antes isso não era assim, mas hoje as amizades são mais verdadeiras, não verdadeira, mas mais reais e construídas, sabe? Não sei se eu consegui explicar. (José)

Uma maior autonomia nas relações sociais é sentida como agradável e entendida como uma possibilidade de se aproximar de outras pessoas.

Isso, hoje eu construo, hoje eu sou responsável por elas [relações sociais] e posso me aproximar mais. Eu gosto muito dessa liberdade de escolha. Gosto muito de ter autonomia em algumas coisas. (José)

O contato com novas experiências sociais transforma as compreensões do próprio adolescente sobre si. Essa possibilidade se dá a partir dessas novas interações. Isso ocorre de modo ativo: o adolescente faz uma escolha, faz uma seleção.

Você consegue aprender muito mais coisa, conhece muito mais gente, vive muito mais coisa e consegue ir formando a sua personalidade a partir das influências. São tantas ideias e jeitos diferentes que as pessoas têm, que você consegue escolher quem você quer ser. Consegue crescer mais sabe? Conhecimento nunca é demais. Consigo me construir, me definir, consigo ver que o mundo é maior do que quando eu era criança, que tem muito mais coisa que eu nem imaginava. (José)

A adolescência é entendida como um período da vida agradável, no qual há descobertas e mudanças relacionadas à visão que o adolescente tem de si. Essas mudanças acontecem por meio de novas experiências e de novos contatos sociais.

Eu acho que é, significa mudança e descobrir tudo, assim, é onde você, é a fase da vida que você vai saber, não se definir, você vai mudar pra vida inteira, mas é onde você vai ver todo os tipos e jeitos que você pode ser e, a partir disso, você vai identificar o que você gosta mais e o que você não gosta. E eu gosto bastante de ser adolescente, é uma fase cheia de experimentação e tudo mais e é muito divertido, muito legal. Se desse pra ser adolescente pra sempre seria muito legal. (Maria)

O resultado de ampliar possibilidades, de se reconhecer e de se definir é positivo e gratificante, porém, ao mesmo tempo, esse processo contém aspectos relacionados à insegurança, considerados ora positivos, ora negativos.

Se encontrar não é negativo, mas não é algo que você vai falar “nossa, isso é maravilhoso, eu me descobri agora quem eu sou, meu Deus, isso é maravilhoso”, mas é só tipo, é um processo que, conforme a vida passa, vai surgindo inseguranças e tudo mais e não é o melhor processo de todos, pra você se vangloriar pro resto da vida, mas é gostoso, sabe? É bom se conhecer, é bom saber, sabe? É mais pra você conseguir interagir, conseguir formar uma opinião, ter uma personalidade e tudo mais, é bom, é gostoso, sabe? Gratificante saber “não, eu sou assim, eu sei que eu sou assim, e tá bom assim”. Perto da infância, eu tenho mais opinião, mais experiência. A insegurança é algo que me preocupa, mas não atrapalha minha vida. (Maria)

Observou-se que se afastar de grupos sociais é uma possibilidade. Esse afastamento permite ao adolescente lidar sozinho com suas dúvidas em relação a seu futuro escolar e profissional.

Eu fico mais calado, tento não demonstrar que eu sinto isso [sentimento relacionado a cobranças sobre a definição de uma decisão para o futuro], tento resolver isso sozinho,

mas, até agora, eu não sei exatamente o que eu quero da minha vida, principalmente em relação à faculdade. Será que eu vou gostar do curso? Será que eu vou me encontrar? (José)

4.4 Identidade

O grupo de movimentos que possibilitou a criação dessa categoria está relacionado à compreensão do adolescente de que sua identidade se desenvolve a partir da interação com a diversidade social. Esse contato com diferentes pessoas proporciona uma mudança de si mesmo. Essas relações podem ser observadas na Figura 5:

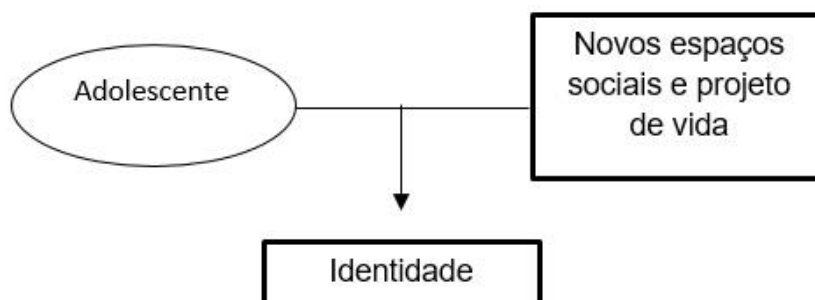


Figura 5. Identidade.

A construção da identidade ocorre a partir de novas influências, descobertas, afinidades e compreensões de si e do mundo, o que proporciona acesso a novas ideias e pensamentos.

É estar na fase da vida de mudanças, assim, por exemplo, é uma fase que você está na escola, você tem conhecimento, você tem mais influência de um grande número, por exemplo, professores, você está conhecendo o mundo mesmo, como é a política, como é a sociedade. É um momento do descobrimento. É a parte que você tem mais amigos, vai muito em festas. (José)

Por exemplo, quando eu entrei na escola, no ensino médio, foi uma, abriu muito o mundo para mim, conheci pessoas muito diferentes e foi assim que eu vi que ser adolescente é ver todos os jeitos diferentes e se descobrir onde você tem mais afinidade. (Maria)

Quando eu vejo alguém falando sobre política, religião, namoro, eu posso mudar minha opinião, eu posso ver de outro jeito as coisas que já estavam na minha cabeça. Isso é muito legal. (José)

Vendo novas pessoas, eu me vejo muito diferente do que eu era como criança, me vejo mais seguro, conheço muito mais coisa. (José)

Eu acho que é, significa mudança e descobrir tudo, assim, é onde você, é a fase da vida que você vai saber, não se definir, você vai mudar pra vida inteira, mas é onde você vai ver todo os tipos e jeitos que você pode ser e, a partir disso, você vai identificar o que você gosta mais e o que você não gosta. (Maria)

A transformação das compreensões do próprio adolescente sobre si mesmo acontece por meio de novas interações sociais. Mas isso não acontece de maneira passiva, há uma escolha, uma seleção.

Eu acho que é, significa mudança e descobrir tudo, assim, é onde você, é a fase da vida que você vai saber, não se definir, você vai mudar pra vida inteira, mas é onde você vai ver todo os tipos e jeitos que você pode ser e, a partir disso, você vai identificar o que você gosta mais e o que você não gosta. (Maria)

4.5 Projeto de vida

Essa categoria foi construída a partir de movimentos que estão relacionados ao projeto de vida. Esses movimentos desmontaram que há uma pressão social que direciona o adolescente a agir em um projeto. A vivência dessa pressão gera dúvidas. Além disso, o adolescente tenta inserir nesses projetos cobrados seus gostos e vontades. Essas relações podem ser observadas na Figura 6:

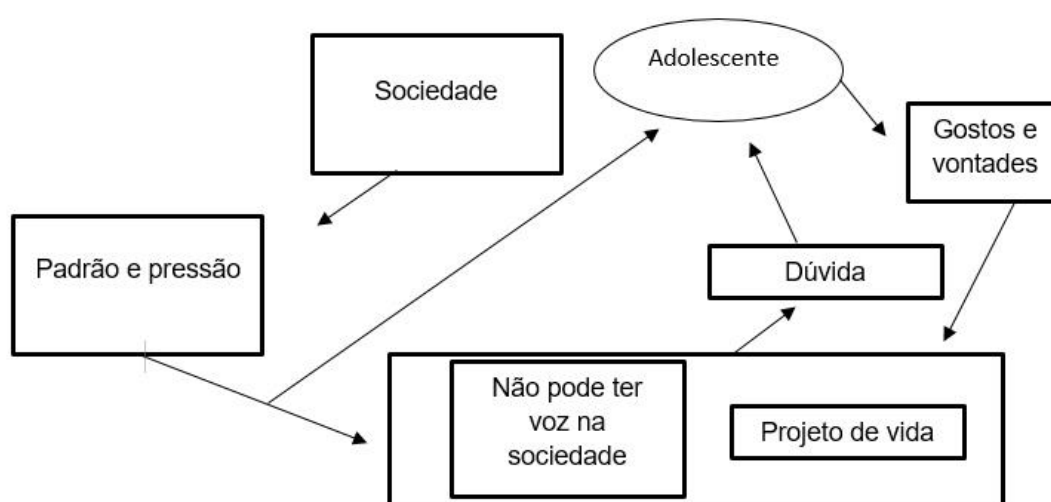


Figura 6. Projeto de vida.

A adolescência é entendida como uma vivência de experimentar e traçar planos. Existe uma preocupação com uma tomada de decisão considerada correta em relação ao futuro: “Eu

quero me encontrar eu quero tentar saber o que eu quero da minha vida. Eu gosto muito do que eu vivo hoje, eu curto muito, mas e o amanhã?” (José).

Há uma tentativa de traçar planos que englobem satisfação pessoal e sucesso financeiro. No entanto, esses aspectos são entendidos como opostos, o que torna a decisão em relação a um projeto de vida difícil.

Será que eu sei exatamente o que eu quero? Será que eu vou conseguir conquistar as coisas que eu quero? Eu fico nessa dúvida, eu quero encontrar uma coisa que eu seja bom e, ao mesmo tempo eu goste. Quero encontrar algo que me dê sucesso, mas que me deixe feliz. Isso que é complicado, parece que você tem que escolher um ou outro. Ser feliz ou ter dinheiro. (José)

Para atender aos padrões sociais quanto à escolha profissional, o adolescente se sente cobrado a ter um projeto relacionado ao trabalho e ao estudo: “não tenho muita certeza do que eu quero fazer na minha vida adulta e me sinto bastante cobrado em decidir o que eu “quero ser quando crescer” sabe?” (José).

A pressão social é sentida mesmo quando a família não a exerce. Na escolha desse projeto, aspectos relacionados à felicidade e à satisfação são enfatizados.

Eu acho também que há muita pressão da sociedade em a gente escolher o que quer pra vida. Meus pais não me cobram, mas eu vejo muitos amigos que são cobrados e eles não ficam bem. Acho que cada um tem seu tempo, imagina você escolher só para agradar os outros e no fim você se arrepender? Eu me preocupo bastante em escolher algo que realmente me deixe feliz, algo que eu goste de fazer, de estudar, de trabalhar. (José)

Escolher um projeto de vida profissional é um processo que gera dúvidas. Essas dúvidas aumentam com as opiniões provenientes do grupo social. Diante delas, há uma busca por certezas e uma preocupação em não perder tempo com escolhas erradas.

Eu tenho bastante dúvida, já pensei em fazer biologia, já pensei em fazer matemática, agora, mesmo perto do vestibular, eu ainda tenho bastante dúvida. E todo mundo tem uma sugestão, todo mundo tem uma opinião e eu fico perdido nisso, sabe? Parece que todo mundo sabe o que é melhor pra fazer, mas será que isso funciona pra mim? Eu queria ter mais certeza, não uma certeza cem por cento, mas uma certeza maior. É, eu queria escolher algo que me desse uma segurança, uma segurança de estar tomando a decisão certa, de que não fizesse eu perder tempo com coisas que eu vou desistir ou não vou gostar. (José)

Por um lado, o adolescente se identifica com a dúvida percebida em outros adolescentes. Por outro, ele se cobra quando se comparara com outros que demonstram ter mais segurança em relação a seus planos e projetos de futuro.

Vejo muitos amigos que não sabem ainda o que querem e outros que já sabem. Às vezes, me identifico com esses que tem dúvida, outras vezes, me sinto cobrado, me comparando com os que já são mais decididos. (José)

A percepção da segurança nas outras pessoas gera um sentimento de insegurança e também a cobrança de estar fazendo escolhas certas em seu projeto de vida.

Eu acho que isso é o pior da adolescência, a falta de certeza, eu vejo que os adultos sabem o que querem, até alguns amigos sabem melhor que eu e eu fico me comparando com essas pessoas, será que eu estou fazendo as escolhas certas pro meu futuro? Sabe, não sei se eu consegui explicar, é confuso pra mim. É isso que me preocupa, é isso que me deixa com um sentimento ruim, um sentimento de que eu não estou certo. (José)

Constatar que os amigos estão agindo em um projeto escolar funciona como uma forma de pressão para que o adolescente siga seu exemplo, se influencie e mude seu projeto.

Acho que é um medo de não passar na faculdade [fazer cursinho], de chegar na hora e não saber nada, assim, eu sempre vi todo mundo fazer cursinho e fui na influência, achei que ia dar uma melhorada, perder um pouco o medo do vestibular. (José)

Há um direcionamento familiar para o adolescente agir em um projeto educacional.

Minha família inteira, principalmente minha irmã, pra “saiu do ensino médio vai pra faculdade, não espera, nem nada, faz o vestibular, logo de cara, se der pra passar, você vai”. Então, é um estímulo desde sempre, fazer, se esforças, pra ir bem na prova, pra passar no vestibular. (Maria)

Há uma crítica em relação aos pais dos amigos que fazem cobranças sobre decisões quanto ao futuro. No entanto, mesmo que não se sinta cobrado por seus pais, há uma sensação de autocobrança. Se o tempo de cada um fosse respeitado, viver a adolescência seria mais fácil.

Mas minha família me apoia muito, eu acho que esse sentimento, essa cobrança, é muito minha, meus pais nunca me cobram para eu decidir, eles dizem que eu tenho meu tempo. Eu acho que eu tenho muita sorte nisso, vejo muito amigos sofrendo muito mais por ter essa cobrança dos pais deles. Eu acho também que cada um tem seu

tempo e se todo mundo pensasse assim seria muito mais fácil passar pela adolescência. (José)

A pressão para a ação em projeto educacional passa do âmbito social para o pessoal: “Isso, essa pressão [uma pressão social para fazer cursinho e passar na prova do vestibular] também cai sob o psicológico, eu me boto pressão também pra passar e tudo mais” (Maria).

Antes de vivenciar o processo de vestibular, o adolescente concorda com esse projeto. Mas quando se encontra nesta realidade, considera esta vivência desgastante.

Não sei, de questões sobre a adolescência, não sei, mas eu acho que é mais um conselho que eu queria dar, não sei se vai ajudar, mas muita gente, não é só na família, mas também bastante gente tem a pressão, de tipo, tá terminando o ensino médio e vai fazer cursinho, vai fazer faculdade, vai passar direto, tanto é que minha sala inteira, até, está nesse contexto. E, antes eu podia até concordar [em passar do ensino médio direto para a faculdade], antes de começar a fazer cursinho, assim, eu podia até concordar, antes de cair na pressão do vestibular, mas agora é uma realidade que desgasta muito, sabe? (Maria)

O adolescente entende que a pressão que direciona a estudar e passar no vestibular não pode ser feita sem levar em conta os prejuízos causados pelos excessos. Se o adolescente soubesse desses prejuízos antes, mudaria suas escolhas.

Eu acho que tem que ter um limite [na pressão em relação ao estudo], se preocupar com o limite entre a importância de passar na faculdade até onde isso te atinge de forma negativa, sabe? Por isso que eu falo que agora se eu pudesse fazer de um jeito mais tranquilo, tudo isso, eu faria. Isso afetou bastante. (Maria)

Já em relação a um projeto de ações políticas, a pressão social se mostra como uma barreira para que o adolescente se engaje nesse projeto. Não há incentivo ou informação sobre como um estudante adolescente pode participar da política.

A gente ainda tem pouca voz, sabe? Muita gente ainda pensa que, por exemplo, em manifestações, que agora está tendo bastante, as ocupações das escolas, muita gente acha que é só para não ter aula, que é vagabundo e todas essas coisas. Desculpa a palavra. (Maria)

A sociedade tende a não reconhecer a participação política desta faixa etária. Ela tende a desconfiar dos motivos que levam o adolescente a participar da política.

É, então, tipo, o adolescente ainda é muito julgado, pouco representado, digamos assim, não sei, eu acho que as decisões dos adolescentes na política não são tão fortes, por exemplo, a união dos estudantes secundaristas eu fui conhecer só agora pela

família do meu namorado, que é desse meio, então eu conheci um pouco mais, mas, antes disso, eu nunca tinha ouvido falar, sabe? Um espaço de estudantes, um grupo de estudantes que se juntam pra discutir, sabe? Diversos assuntos que até hoje eu não sei que tantos assuntos assim onde eu posso me incluir como estudante, adolescente, essas coisas. (Maria)

O adolescente considera importante sua inserção nas questões sociais: “É importante ter consciência de que a realidade do jovem é meio que uma realidade conturbada, mas ele é importante na sociedade (Maria).

4.6 O curso pré-vestibular

Essa categoria surgiu com base em movimentos que estão relacionados ao curso pré-vestibular. Esses movimentos indicam que o curso pré-vestibular é um espaço frequentado a partir da pressão social para que o adolescente aja em um projeto de vida educacional e para que esteja mais seguro em relação à prova do vestibular. Essas relações podem ser observadas na Figura 7:

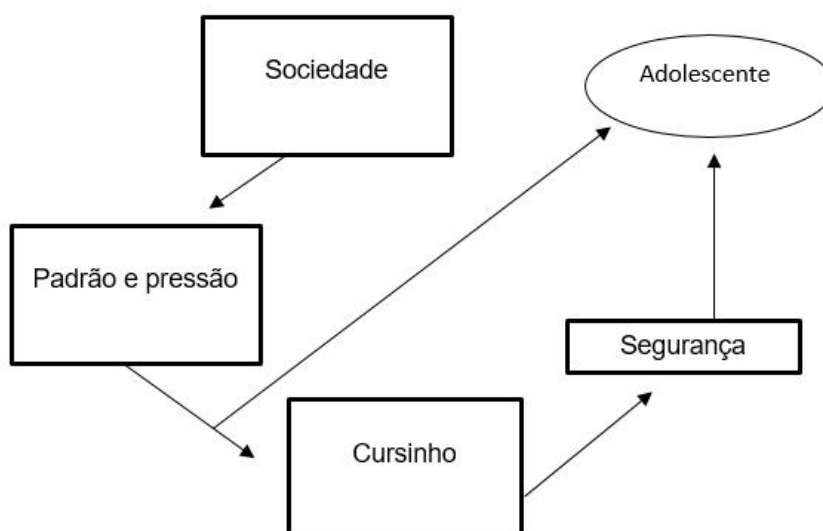


Figura 7. O curso pré-vestibular.

Matricular-se em um curso pré-vestibular é buscar se preparar academicamente para a prova do vestibular, mas, também, é um padrão a seguir.

Acho que é um medo de não passar na faculdade [fazer cursinho], de chegar na hora e não saber nada, assim, eu sempre vi todo mundo fazer cursinho e fui na influência, achei que ia dar uma melhorada, perder um pouco o medo do vestibular. (José)

Constatar que os amigos estão estudando em um curso pré-vestibular também é uma forma de pressão para que o adolescente siga seu exemplo e mude a sua atitude.

Aí, meus amigos também começaram a fazer cursinho, eu pensava em fazer, só de seis meses, como eu tinha feito antes, mas meus amigos começaram a fazer desde o começo do ano. Então, assim, eu também fui bastante levada por eles e um pouco pela pressão “Aí, eles estão fazendo cursinho, eles estão estudando todo dia, revendo toda a matéria e eu em casa, sabe? Esperando só eu começar ainda. Então não foi uma coisa “Ah, quero fazer”, mas, tipo, botaram a ideia na minha cabeça, então “Ah, é assim, vamos fazer cursinho, vamos passar no vestibular” (Maria).

Para o adolescente, o ideal seria poder se preparar de forma gradual para o vestibular. A vivência do curso pré-vestibular, em que tudo acontece muito rápido, aumenta a sensação de pressão.

Mas, não sei, lidar com essa pressão é uma coisa muito difícil pra mim, sempre foi muito difícil. Quanto mais tranquilo pudesse ser esse processo, mas é, gradual, ia ser muito melhor, ia ser muito mais produtivo, eu acho, chega no dia da prova é tanta pressão que a pessoa fica doente, acontece alguma coisa e é um dia na vida que se você não for bem, você perdeu tudo. Se fosse uma coisa mais gradual e você fosse aprendendo todo esse conteúdo aos poucos, pra você ter tempo de fazer exercício, de gravar, de lembrar, de revisar tranquilamente, sem precisar ser uma coisa muito corrida, muito cansativa, ia ser muito mais produtivo. (Maria)

O curso pré-vestibular também é percebido como uma ajuda na preparação para o vestibular e o resultado, em experiências de avaliações como o ENEM, proporcionam segurança para a realização de outras avaliações futuras e para o próprio vestibular.

Isso [frequentar o cursinho proporciona segurança], acho que se eu estudar mais eu consigo ir melhor nas provas de vestibular, eu fiz o ENEM e fui melhor por estar estudando no cursinho, acho que eu não iria tão bem se tivesse estudando sozinho. Se bem que eu não sei se fui bem, ainda não saiu o gabarito, mas, pelos gabaritos que saíram na internet eu fui bem, sabe? Os gabaritos não oficiais. Se eu realmente fui bem no ENEM, eu vou ter mais segurança na hora do vestibular. (José)

4.7 O vestibular

Os movimentos que originaram essa categoria estão relacionados à prova e a preparação para o vestibular. Esses movimentos indicam aspectos que envolvem a pressão social para a entrada na faculdade e o consequente desgaste, esforço, ansiedade e depressão para atender essa demanda. Essas relações podem ser observadas na Figura 8.

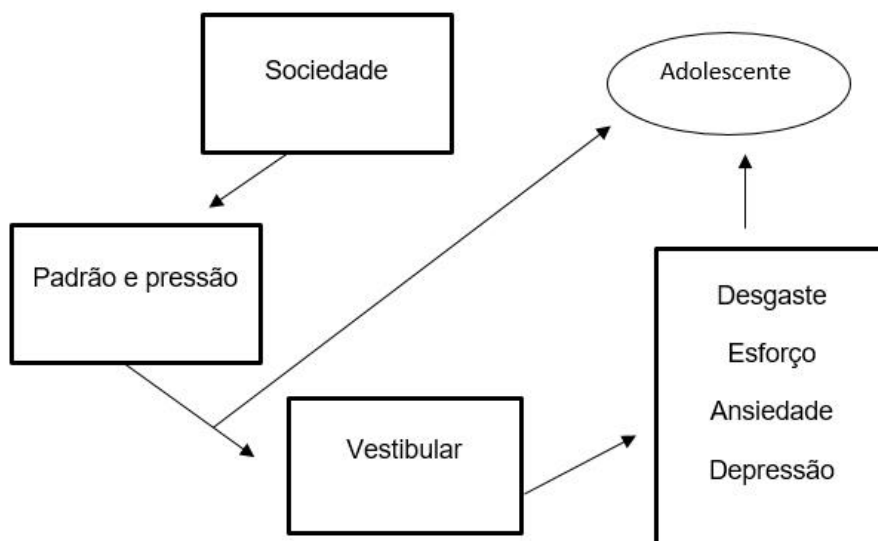


Figura 8. O vestibular.

Há uma pressão para que o adolescente ingresse na faculdade logo após o término do Ensino Médio.

Não sei, de questões sobre a adolescência, não sei, mas eu acho que é mais um conselho que eu queria dar, não sei se vai ajudar, mas muita gente, não é só na família, mas também bastante gente tem a pressão, de tipo, tá terminando o ensino médio e vai fazer cursinho, vai fazer faculdade, vai passar direto, tanto é que minha sala inteira, até, está nesse contexto. (Maria)

Antes de estar inserido no processo de vestibular, o adolescente concorda com esse projeto. Mas quando se encontra nessa realidade, considera essa vivência desgastante.

E, antes eu podia até concordar (em passar do ensino médio direto para a faculdade), antes de começar a fazer cursinho, assim, eu podia até concordar, antes de cair na pressão do vestibular, mas agora é uma realidade que desgasta muito, sabe? (Maria)

Quanto mais próximo da realização do vestibular, mais o adolescente se sente pressionado e mais se pressiona: “Aí, agora no começo deste ano, que é o ano de vestibular, caiu uma pressão bem maior, desde que virou o ano, eu também me coloco uma pressão bem maior, em cima de mim” (Maria).

O nervosismo surge apenas nos momentos que antecedem a prova do vestibular, mas o apoio dos amigos ajuda a lidar com a pressão do mesmo.

Então, eu acho que, em questão de nervosismos, eu estou bem mais tranquila, sabe? O nervosismo bate uma hora antes da prova, alguma coisa assim, mas ainda dá pra

controlar um pouco, se tiver ajuda dos amigos do lado pra apoiar e tudo mais, ajuda bastante, dá pra viver, sabe? (Maria)

Não ter sucesso em provas como o ENEM interfere na forma como adolescente lida com o vestibular.

Agora que eu fiz o ENEM, uma grande parte dos meus amigos, inclusive eu, está cabisbaixo por achar que não foi bem, vi os gabaritos extraoficiais e não fiquei contente com a nota. Então, isso mexe bastante, sabe? (Maria).

A pressão de passar no vestibular passa do social para o pessoal: “Isso, essa pressão [uma pressão social para fazer cursinho e passar na prova do vestibular] também cai sob o psicológico, eu me boto pressão também pra passar e tudo mais” (Maria).

Há uma dúvida em relação a esse projeto de vida escolar. Há uma ambivalência em relação à decisão de ingressar na faculdade logo após o término do Ensino Médio. Embora seja um projeto almejado, envolve muito esforço.

Mas eu acho difícil fazer cursinho e estudar junto, é difícil estudar o dia todo. Eu entro na escola à tarde e à noite faço cursinho. E de manhã eu estudo em casa. Acho que é demais. É legal sair do Ensino Médio e já entrar em uma faculdade, mas eu não sei se é tão legal assim. Será que eu deveria fazer isso mesmo? Será que eu não poderia esperar mais? (José)

O adolescente entende que não haveria problema em estudar para passar no vestibular se não houvesse um desgaste que prejudique a saúde, porém, o desgaste é inerente ao processo.

Quem quer fazer, que quer passar direto [do ensino médio para a faculdade], quem quer estudar, quem não vai ficar das sete às nove horas, como eu estou só estudando, pra passar, algo que não vá te prejudicar absurdamente, sabe? Alguém que tenha um sistema imunológico de ferro pra isso, pode estudar, pode fazer, não sou contra passar direto, nem nada disso, tanto é que eu quero, todo mundo quer passar, mas é que esse sistema de vestibular é uma coisa que te desgasta muito. (Maria)

A pressão em estudar e passar no vestibular não pode ser feita sem levar em conta os prejuízos causados pelos excessos. Se o adolescente soubesse desses prejuízos antes, mudaria suas escolhas.

Eu acho que tem que ter um limite [na pressão em relação ao estudo], se preocupar com o limite entre a importância de passar na faculdade até onde isso te atinge de forma negativa, sabe? Por isso que eu falo que agora se eu pudesse fazer de um jeito mais tranquilo, tudo isso, eu faria. Isso afetou bastante. (Maria)

Com o objetivo de conquistar a vaga para o vestibular, o adolescente se vê em meio a excessivas atividades de estudo. Esse excesso afeta negativamente a sua qualidade de vida.

Fazer escola, fazer cursinho, estudar no período fora de aula ainda pra ir bem, pra passar, fazer revisão de dez horas pra ENEM, que alguns cursinhos oferecerem é uma coisa muito desgastante que eu, pelo menos, senti bastante na minha saúde mesmo. Tanto no psicológico também que isso afeta, sei lá, autoestima, afeta alimentação, que tipo os horários são bem desregulados e tudo mais. (Maria)

O adolescente atribui ansiedade e depressão à vivência da pressão pela aprovação no vestibular.

Muita gente está tendo crise de ansiedade e depressão que é muito por causa disso, eu acho, essas doenças estão atingindo muito a adolescência por causa de toda essa pressão envolvida e tudo mais. (Maria)

4.8 Ação de conscientização

Essa categoria apresenta os movimentos em que os adolescentes demonstram ter preocupação ou cuidado para outros adolescentes. Há uma tentativa de mudar a sociedade a partir de ações de conscientização sobre aceitação das diferenças, conforme pode ser visto na Figura 9:

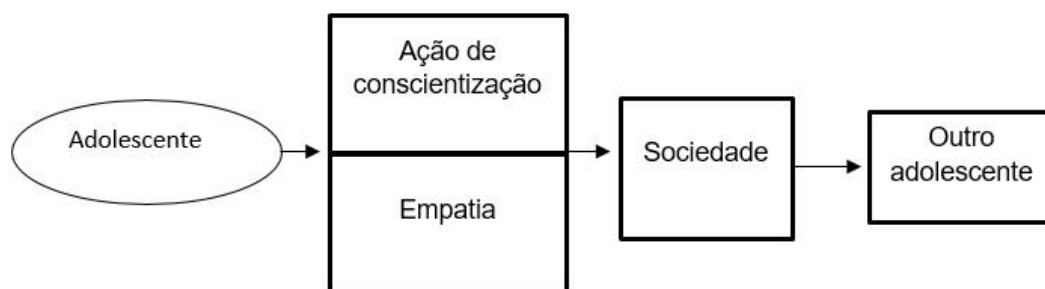


Figura 9. Ação de conscientização.

A sociedade é percebida como algo construído que pode ser modificado pelo próprio adolescente.

Eu tento ser contra, conversar com meus amigos sobre machismo, sobre bullying, sempre dou “um toque” quando vejo alguma coisa errada. Temos que mudar isso. Não dá pra viver excluindo as pessoas. (José)

Há uma preocupação de que a exposição dos seus pensamentos possam prejudicar outros adolescente no sentido de confundi-los: “Pensando aqui no que eu falo [fala que será publicada no estudo], não sei se isso pode atingir alguém, se pode causar muito, muito negativo, muita discórdia” (Maria).

Há uma crítica em relação aos pais dos amigos que fazem cobranças sobre decisões quanto ao futuro.

Vejo muito amigos sofrendo muito mais por ter essa cobrança dos pais deles. Eu acho também que cada um tem seu tempo e se todo mundo pensasse assim, seria muito mais fácil passar pela adolescência. (José)

4.9 O entrelaçamento da vivência da adolescência

Como pode ser percebido na descrição dos resultados, há um entrelaçamento entre os movimentos e sentidos. Na compreensão geral dos mesmos, revela-se que a sociedade é um espaço vivido como: (a) pressões relacionadas ao comportamento, estética corporal e projeto de vida que afetam negativamente a saúde psicológica do adolescente; (b) autonomia para a construção da identidade; e (c) fonte de informação e vivência que proporciona segurança ou insegurança. Já o adolescente age socialmente a partir de: (a) sua identidade que proporciona autonomia; (b) uma ação de conscientização e empatia com o objetivo de mudar a sociedade; e (c) gostos e vontades que auxiliam na construção de um projeto de vida. Isso pode ser visto na Figura 10:

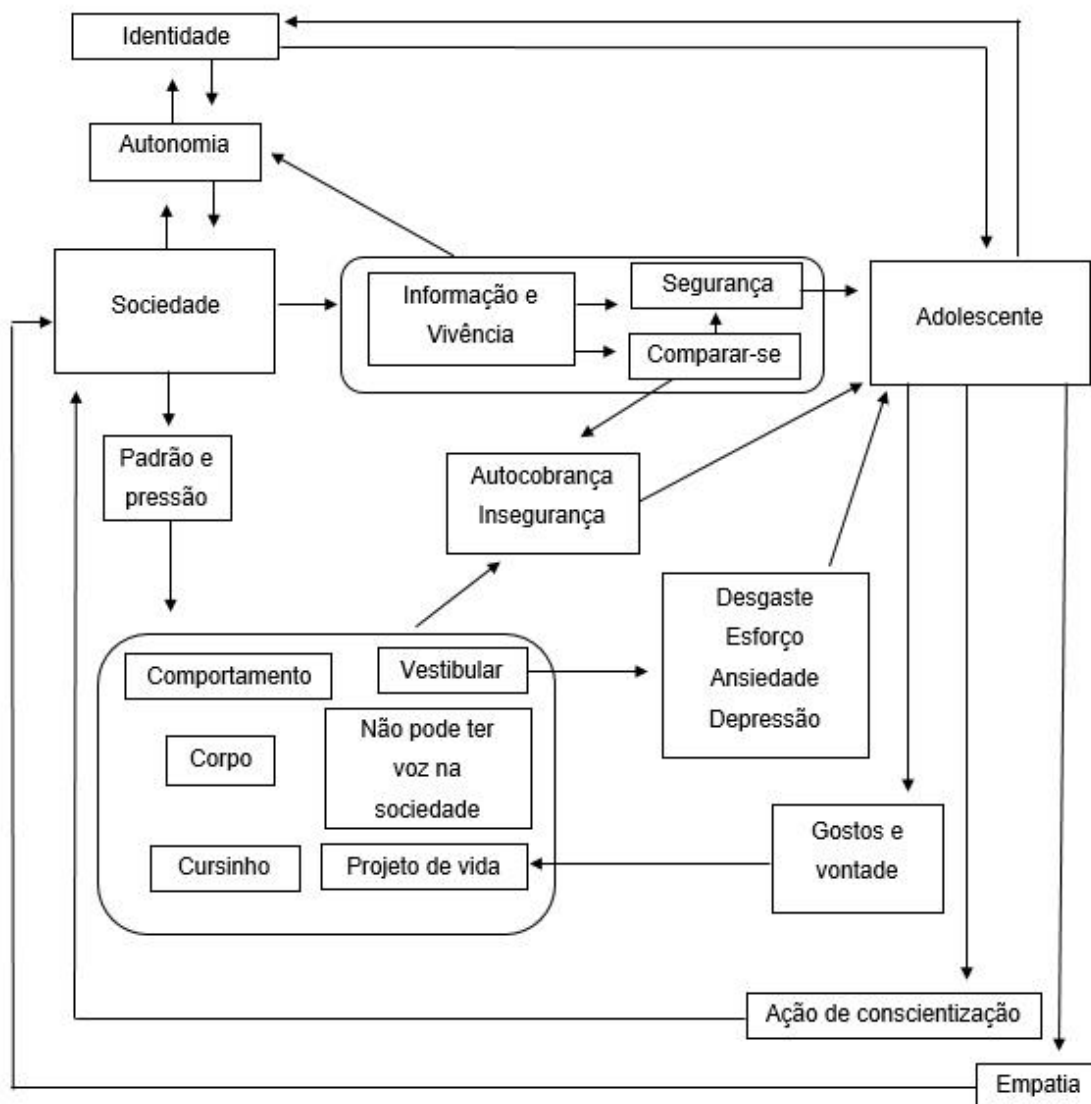


Figura 10. Entrelaçamentos da vivência da adolescência.

4.10 A retomada das hipóteses

A partir desse momento, as hipóteses serão retomadas e comparadas aos resultados, como proposto por Moreira (2001, 2004) no método da fenomenologia crítica. É importante ressaltar que o objetivo desse método não é o de chegar às essências do fenômeno e nem o de discutir a sua totalidade, mas, sim, o de aprofundar uma pequena parte do que se apresenta.

A partir da hipótese inicial, esperava-se que a vivência do adolescente fosse permeada pela confusão entre responsabilidade e dependência. Portanto, esperava-se que o adolescente vivesse uma dificuldade em compreender seu papel na sociedade e a si mesmo. Além disso, acreditava-se que ele relataria sua vivência como permeada por uma confusão em relação à dependência e às responsabilidades. Esperava-se que a adolescência seria entendida pelo

próprio adolescente como um período ambíguo em relação aos limites da infância e às responsabilidades e liberdades do mundo adulto.

Porém, as vivências apresentadas pelos participantes não indicaram tal confusão. Eles relatam ter clareza do período que estão vivendo, dos seus limites e das suas possibilidades. Além disso, a vivência da adolescência foi apresentada de forma positiva, no sentido em que nesse período é possível experimentar coisas novas, se relacionar com outras pessoas e, por fim, se descobrir. Eles também vivenciam sua adolescência de maneira a se responsabilizar pelos seus atos, ou seja, não se colocando como dependentes.

Os resultados revelaram que há uma vivência ambígua, mas não da forma como era esperado. A ambiguidade se apresentou não em relação à dependência e à responsabilidade, mas, sim, entre a autonomia e a submissão às expectativas sociais. Na percepção dos participantes, a sociedade permite que eles sejam autônomos em relação à construção de suas identidades, porém, o direcionam em relação aos seus comportamentos e à ação de um projeto de vida. Esse direcionamento conduz o adolescente a pensar o projeto de vida a partir de um espectro restrito de possibilidades educacionais e profissionais.

Outra hipótese inicial seria que o projeto de vida seria algo vivido na adolescência, o que de fato aconteceu. Porém, em relação a isso, os relatos dos participantes contrariam a compreensão de Dumont (1993), de que o adolescente contemporâneo constrói sua realidade independentemente de seu contexto social. Esses mesmos relatos não se relacionam a ideia de Coutinho (2009) de um sujeito que é livre para construir sua trajetória de vida e escolher o lugar que ocupará socialmente. E também não parecem corroborar a compreensão de Endo (2007) sobre um indivíduo contemporâneo que é capaz de exercer a autodeterminação em relação às suas escolhas, ações e realizações. Os adolescentes não parecem ter essa autonomia de construção da sua realidade, liberdade e autodeterminação que esses autores relatam. Os resultados mostram que a pressão da sociedade limita os adolescentes na construção e ação em seu projeto de vida.

Essa pressão sentida pelo adolescente o leva a seguir projetos sem considerar um sentido pessoal ou uma relação com a sua identidade. Mas ele busca introduzir aspectos próprios, gostos pessoais e um sentido de vida nos projetos. Além disso, conforme relatam os participantes do estudo, eles ainda estão construindo a própria identidade e acabam seguindo os projetos impostos pela sociedade, independentemente de se identificarem com eles. Essa pressão é entendida pelo adolescente como negativa, relacionada a desgaste, dúvida, ansiedade e depressão. Pode-se pensar que esses resultados vão ao encontro das ideias de

Frankl (1946/1989), o qual compreende que essa ausência de sentido nos projetos de vida proporciona ao indivíduo um vazio existencial que prejudica o alcance da felicidade.

A relação entre identidade e projeto de vida relatada pelos participantes vai ao encontro do que os autores da psicologia indicam. Para Erikson (1968/1976), Ciampa (1987) e Damon (2009), o projeto de vida é um componente na formação da identidade. Porém, para Frankl (1946/1989) e Ryff (1989), é a identidade que proporciona ao indivíduo realizar seus objetivos e o orienta para o futuro. Assim, pode-se pensar que a experiência relatada pelos adolescentes está mais ligada a ideia de Frankl (1946/1989) e Ryff (1989), pois revela que os adolescentes buscam primeiro construir sua identidade para depois elaborar um projeto de vida próprio.

Os resultados em relação à vivência dos adolescentes do seu projeto de vida se aproximam mais do modelo capitalista descrito por Clímaco (1991). Nesse modelo, o autor compreende que a adolescência é um período relacionado ao ingresso no mercado de trabalho e à necessidade do preparo técnico. As pressões sociais relatadas pelos participantes direcionam o adolescente a construir um projeto de vida que busque contemplar esses aspectos de preparo escolar e, conseqüentemente, profissional, relacionados ao ingresso na universidade.

Os participantes compreendem que a sociedade tende a pressionar mais a realização de projetos de vida ligados à entrada na universidade. Essa cobrança se dá a partir de um direcionamento ativo, ou seja, quando outrem cobra uma ação do adolescente, ou passivo, quando o adolescente observa outras pessoas realizando esse projeto específico e se sente direcionado a fazer o mesmo. Para Damon (2009), esse tipo de projeto não pode ser considerado um projeto de vida, pois para haver um projeto de vida deve existir uma integração dos objetivos e aspirações do sujeito e uma relação significativa de si e do mundo nesse projeto. Ciampa (1987) também não compreenderia esse relato como projeto de vida. Para esse autor, um projeto é uma possibilidade de vir a ser onde se supera os direcionamentos que estão previamente e autoritariamente definidos socialmente.

Na ação em relação a esse projeto de vida escolar, os resultados deste estudo mostraram que, na busca por essa realização, os cursos pré-vestibulares são entendidos como uma de suas etapas obrigatórias. Esses dados corroboram as ideias de Whitaker e Fiamengue (2001) relacionadas aos cursos pré-vestibulares. Esses autores indicam que, mesmo que desvinculados do sistema oficial de ensino, esses cursos ocupam um espaço quase que

institucionalizado na educação. Esse espaço preparatório também é frequentado para buscar segurança em relação à realização da prova do vestibular.

Na preparação e realização da prova do vestibular, os participantes também relataram que sofrem com as pressões sociais supracitadas. Diante dessas pressões, o adolescente recebe um direcionamento da sociedade e começa a se autocobrar. Na compreensão desses movimentos, é possível recorrer às ideias de Frankl (1978/2005). O autor considera que um sentido não pode ser dado a alguém, mas, sim, encontrado pela própria pessoa. Esses sentidos surgem a partir de uma vivência, de uma criação ou do enfrentamento de um sofrimento inevitável.

4.11 A visão do pesquisador diante do fenômeno

Nesse momento final, evitando o pensamento de sobrevoo, apresenta-se uma possível leitura do fenômeno da vivência da adolescência. Esse passo da pesquisa fenomenológica, orientado por Moreira (2001, 2004), está relacionado a como o pesquisador se coloca diante do fenômeno pesquisado por meio de suas compreensões. Devido aos resultados já terem sido acima descritos e discutidos, essa compreensão é apresentada de forma mais objetiva.

Percebeu-se neste estudo que o sentido, o projeto de vida, a identidade e as pressões são questões centrais nas vivências relatadas pelos participantes. Esses elementos se interacionam e, devido a isso, não podem ser compreendidos sozinhos. Suas aproximações e distanciamentos resultam em vivências distintas da adolescência. Portanto, compreender a configuração dessas inter-relações se faz necessário.

O sentido é o elemento que se integra na vivência como transformador da identidade, da sensação de pressões e do construir e agir em um projeto de vida. Ele é a percepção de si e mundo em uma ação, é vontade e motivo. É o elemento buscado, entendido como saudável e como um aspecto primordial. É possível entender que o sentido dá ao sujeito a possibilidade de selecionar e agir de maneira autônoma e, conseqüentemente, proporcionar a segurança tão enfatizada pelos adolescentes. O sentido surge na experiência, na relação entre o mundo e percepção de si mesmo. Esse sentido também transforma e é transformado pela experiência que o indivíduo tem de si e do mundo. Essa relação pode ser observada na Figura 11:

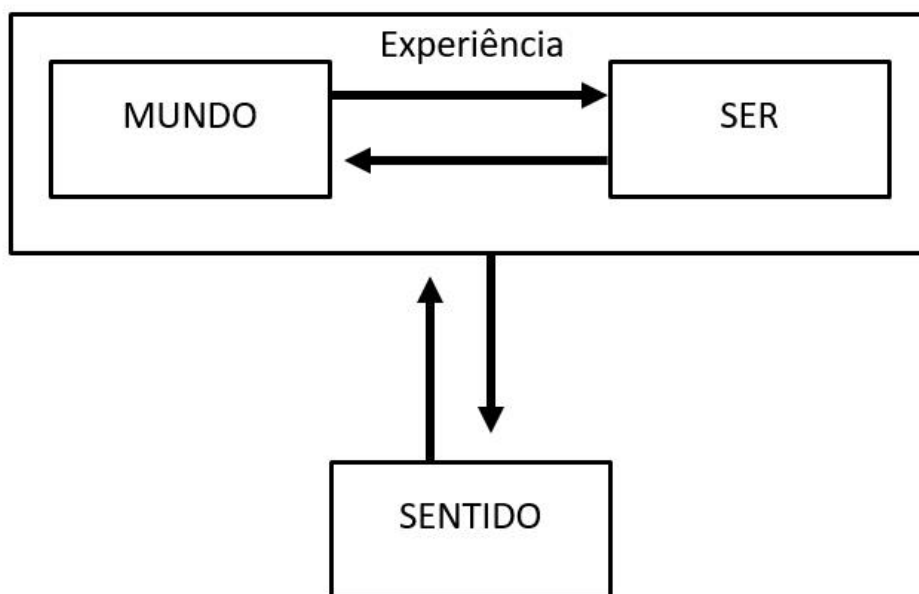


Figura 11. Sentido, experiência, o eu e o mundo.

Essa relação entre si e mundo se modifica a cada interação, pois uma experiência modifica o sentido e o próprio sentido modifica o experienciar. Portanto, a compreensão de um mundo, si mesmo e de sentidos constantes não se mostra possível e influenciará diretamente na compreensão do conceito de projeto de vida.

O projeto de vida, por mais constante que seja em seus objetivos e ações, não possuirá exatamente um mesmo sentido durante sua realização, a própria realização o transformará. Portanto, o conceito de projeto de vida deve ser entendido como uma ideia em ação, qualquer que seja, na busca de realizar algo. Ou seja, não pode ser descrito apenas como algo duradouro.

Porém, projetos realizados sem um sentido pessoal, orientados por uma pressão, tendem a ignorar as mudanças proporcionadas pelas experiências. Acredita-se que, como consequência disso, esses projetos trazem consigo muitas dúvidas, questionamentos e efeitos negativos na vida dos adolescentes. Apenas possuir um projeto não proporcionará saúde. É necessário que haja abertura para a percepção de um sentido fluido, atribuído pelo indivíduo, ao agir em um projeto e, conseqüentemente, isso influirá no seu bem-estar psicológico.

Um exemplo disso é que, para esses participantes, o projeto que possui um sentido pessoal é o de construir a própria identidade. Em seus relatos, eles demonstraram satisfação nessa construção. Também foi possível perceber que esse não é um projeto fácil e muito menos um projeto que tem uma definição de começo, meio e fim, mas é algo que surge de

uma vivência em uma ação guiada pelo sentido. Ou seja, a satisfação não está relacionada à conquista final e nem à conveniência desse projeto, mas à ação ligada em um sentido percebido na experiência do adolescente.

Fazendo uma comparação com o projeto de vida escolar, é possível perceber que há também um valor atribuído e uma ação direcionada a ele, porém, esses são artificiais, surgindo de pressões. O adolescente não nega a importância social desse projeto, mas relata que gostaria de ter um valor próprio que precederia a ação em relação a um projeto. Como consequência de colocar em prática esse projeto, os adolescentes relatam sofrer consequências psicológicas negativas.

A partir deste estudo, supõe-se que qualquer proposta interventiva, familiar ou profissional, que tenha como foco os adolescentes, deve contemplar estratégias que levem em conta os sentidos atribuídos do adolescente a si e ao mundo. Acredita-se que, apenas pela transformação ou aquisição de sentidos, é possível proporcionar mudanças nas ações e compreensões dos adolescentes de maneira saudável.

5 Considerações Finais

Este estudo cumpriu seus objetivos no que diz respeito a acessar a vivência da adolescência em seus múltiplos contornos. O método se mostrou eficaz e supriu as expectativas. Os resultados indicaram que pressões, autonomia, identidade, sentido e projetos de vida se apresentam inter-relacionados na vivência relatada pelos participantes. A configuração dessas inter-relações pode ou não proporcionar saúde e bem estar ao adolescente.

Esta pesquisa apresentou duas hipóteses iniciais. A primeira hipótese seria que a vivência da adolescência seria permeada por aspectos ambíguos em relação à responsabilidade e à dependência, o que não foi observado nos resultados. Porém, é necessária uma reflexão a respeito da idade do adolescente participante deste estudo. A OMS (2007), o ECA (2006) e a OPAS (2003) indicam que o indivíduo com dezessete anos estaria no fim de sua adolescência. E, especificamente, segundo a OPAS (2003), essa idade enquadraria o sujeito na classificação de uma adolescência tardia. Talvez um adolescente de dezessete anos não passe mais por essa ambiguidade. A suspeita seria que um adolescente com uma idade inferior a dos participantes desta pesquisa pode apresentar uma vivência desse tipo.

A segunda hipótese está relacionada ao projeto de vida. Esperava-se que a vivência do projeto de vida permearia a adolescência, o que foi observado. No relato dos participantes, foi possível perceber que há projetos de vida escolares e para o trabalho, na construção da identidade e nas ações de mudança social. Porém, é importante ressaltar que a inserção do adolescente em um curso pré-vestibular pode ter sido um aspecto que proporcionou os resultados desse estudo. Estar nesse espaço, em tese, é agir em um projeto de vida.

O sentido que o adolescente dá a si e ao mundo foi algo bastante evidente nos resultados. Porém, é importante considerar que, talvez, isso tenha se sobressaído devido à própria experiência profissional do autor deste estudo. Em seu trabalho como psicólogo, esse se utiliza de conceitos e posturas propostas na Gestalt-Terapia. Esse direcionamento propõe que as vivências só podem ser significadas pelo próprio sujeito vivente. Ou seja, o destaque dado aos sentidos buscados na adolescência podem ter sido tendenciados pelo próprio pesquisador.

Os resultados encontrados, de maneira geral, dão a possibilidade de compreender que a adolescência não pode ser estudada sem considerar a inter-relação de elementos que permeiam essa vivência. Isolando qualquer um dos elementos, ele perde totalmente a sua compreensão. Ou seja, sugere-se que novos estudos terão mais sucesso se tiverem como objetivo tentar compreender a adolescência interagindo a vivência de uma maneira mais global.

Muitas questões relacionadas à adolescência ainda ficaram em aberto. O material colhido possibilita diversos olhares e temas a serem abordados e refletidos. Deve-se ressaltar que o objetivo deste estudo não é enquadrar a adolescência em uma compreensão universal. Porém, acredita-se que pelo menos uma pequena parte dessas possibilidades tenha sido devidamente aprofundada e que, essa construção, auxilie na compreensão do fenômeno da adolescência.

Referências

- Abramo, H. (1994). *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Escrita.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-124.
- Amatuzzi, M. M. (1996). Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica. *Estudos de psicologia*, 12(1) 5-10.
- Amatuzzi, M. M. (2003). Pesquisa Fenomenológica em psicologia. In M. A. T. Bruns, & A. F. Holanda (Orgs.). *Psicologia e Fenomenologia* (pp. 17-25). Campinas, SP: Alínea.
- Aries, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora S.A.
- Berger, K. S., & Thompson, R. A. (1997). *El desarrollo de la persona desde la niñez a la adolescencia* (4th ed.). Madrid: Medica Panamericana.
- Berni, V. L., & Roso, A. (2014). A adolescência na perspectiva da psicologia social crítica. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 126-136.
- Bock, A. M. B. (1998). Discutindo a concepção de adolescência. *RE-criação*, 3(1), 57-60.
- Bordignon, J. C. (2015). *Psicologia e adolescência: o que revelam as pesquisas?* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Borges, R. C. P., & Coutinho, M. C. (2010). Trajetórias juvenis: Significando projetos de vida a partir do primeiro emprego. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 189-200.
- Bugental, J. (1963). Humanistic Psychology: A new breakthrough. *American Psychologist*, 18(9), 563-567.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8a ed.). São Paulo: Cortez.
- Ciampa, A. C. (1987). *A estória do Severino e a história da Severina: Um ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense.
- Clímaco, A. A. S. (1991). *Repensando as concepções de adolescência* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Coutinho, L. G. (2009). Adolescência, cultura contemporânea e educação. *Estilos da Clínica*, 14(27), 134-149.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Dale, G. A. (1996). Existencial phenomenology: emphasizing the experience of the athlete in sport psychology research. *The Sport Psychologist*, 10(1), 307-321.
- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. (J. Valpassos, Trad.) São Paulo: Summus.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. (2003). The Development of Purpose During Adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119-128.
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. L. (2015). Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação em Psicologia*, 19(2), 281-292.
- Dias, C. J. C. (1988). *Os adolescentes por dentro*. Lisboa: Edições Salamanca.
- Diehl, A. A. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall.
- Dumont, L. (1993). *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Endo, P. C. (2007). Criação e destruição. Mente e Cérebro. *O olhar adolescente: Espelhos da Sociedade*, (4), 62-69.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise* (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Obra original publicada em 1968)
- Estatuto da criança e do adolescente (2006). Curitiba: Ed. Imprensa Oficial do Estado.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, Artmed.
- Formigli, V. L. A., Costa, M. C. O., & Porto, L. A. (2000). Evaluation of a comprehensive adolescent health care service. *Cadernos de Saúde Pública*, 16(3), 831-841.
- Frankl, V. E. (1989). *Psicoterapia e sentido da vida* (A. de Castro, Trad., 3th ed) São Paulo: Editora Quadrante. (Obra original publicada em 1946)
- Frankl, V. E. (2005). *Um sentido para a vida: Psicoterapia e humanismo* (V. H. Lapenta, Trad., 11th ed.) Aparecida, SP: Editora Santuário. (Obra original publicada em 1978)
- Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 0-0.
- Gallatin, J. E. (1978). *Adolescência e individualidade: uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência*. São Paulo: Harbra.
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre, UFRGS.
- Gil, A. C. (2010). *O projeto de pesquisa fenomenológica*. Rio Claro, SP: Anais do IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos.
- Goto, T. (2007). *A (re)constituição da psicologia fenomenológica em Edmund Husserl* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

- Gueiros, D. A. (2002). Família e Proteção Social: questões atuais e limites da solidariedade familiar. *Serviço Social e Sociedade*, 16(3), 831-841.
- Guimarães, S. (1984). *Como se faz a indústria do vestibular*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (Vol. 2). New York: Appleton and Company.
- Holanda, A. F. (2002). *O resgate da fenomenologia de Husserl e a pesquisa em psicologia* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Holanda, A. F. (2009). Fenomenologia e Psicologia: diálogos e interlocuções. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 15 (2), 87-92.
- Holanda, A. F., & Andrade, C. C. (2010). Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, 27(2), 259-268.
- Holanda, A. F.. (2016). Fenomenologia e Psicologia no Brasil: aspectos históricos. *Estudos de Psicologia*, 33(3), 383-394
- Hornstein, M. C. R. (2007). *Adolescências: trayectorias turbulentas*. Buenos Aires: Paidós.
- Husserl, E. (2008). *A crise da humanidade europeia e a filosofia* (3th ed. U. Zilles, Trad.). Porto Alegre: Edipucrs. (Obra original publicada em 1935).
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança a lógica da adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais*. (D. M. Leite, Trad.). São Paulo: Pioneira. (Obra original publicada em 1958)
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2007). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 jul. 2015.
- Jost, M. C. (2010). Fenomenologia das motivações do adolescente em conflito com a lei. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 099-108.
- Kagan, G. (1977). *Desenvolvimento e personalidade da criança* (Prefácio, pp. 1-104). São Paulo: Harper e Row do Brasil.
- Knobel, M. (1992). *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico* (10th ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- La Taille, Y. (2003). *A construção do real na criança*. (3a ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Leal, Z. F.R.G., Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (2014) *Adolescência em foco: Contribuições para a Psicologia e para a Educação*. Maringá: EDUEM,
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96.

- Levenfus, R. S., & Nunes, M. L. T. (2002). Principais temas abordados por jovens centrados na escolha profissional In: R.S. Levenfus., & D.H.P. Sorares (Orgs.), *Orientação vocacional ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. (pp. 61-78). Porto Alegre, Artmed.
- Lourenço, B., & Queiroz L. B. (2010). Crescimento e desenvolvimento puberal na adolescência. *Rev Medica*, 89(2), 70-75.
- Macedo, E. O. S., & Conceição, M. I. G. (2015). Significações sobre Adolescência e Saúde entre Participantes de um Grupo Educativo de Adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1059-1073
- Macêdo, O. J., Pessoa, M. C, & Alberto, M. F. Pereira. (2015). Atuação dos Profissionais de Psicologia Junto à Infância e à Adolescência nas Políticas Públicas de Assistência Social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(3), 916-931.
- Manzini, E. J. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In M. C. Marquezine, M. A. Almeida, & S. Omote (Orgs.), *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial* (pp. 11-25). Londrina, PR: Eduel.
- Martins, J., & Bicudo, M. A. V. (1989). *A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes/EDUC.
- Maslow, A. (1963). *Motivacion y Personalidad* (J. Garí, Trad.). Barcelona: Sagitário. (Obra original publicada em 1954)
- Matheus, T. C. (2002). *Ideais na adolescência: falta (d)e perspectivas na virada do século*. São Paulo: Annablume/Fapesp.
- Melo, A. K. S., & Moreira, V. (2008). Fenomenologia da queixa depressiva em adolescentes: um estudo crítico-cultural. *Aletheia*, 1(27), 51-64.
- Moreira, V. (2001). *Mas allá de la persona: Hacia una psicoterapia fenomenológica mundana*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Moreira, V. (2004). O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. *Psico. Reflexão e Crítica*, 17(3), 447-456.
- Moreira, V. (2014). Merleau-Ponty and the experience of anxiety in humanistic phenomenological psychotherapy. *An International Journal of Humanistic Psychology*, 41(3), 75-81.
- Moreira, V., & Cavalcante, J. F. S. (2008). O método fenomenológico crítico (ou mundano) na pesquisa em psico(pato)logia e a contribuição da etnografia. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 8(2), 0-0.
- Moreira, V., & Nogueira, F. N. N. (2008). Do indesejável ao inevitável: a experiência vivida do estigma de envelhecer na contemporaneidade. *Psicologia USP*, 19(1), 59-79.
- Moura, C.B. (2002). Orientação profissional sob o enfoque da análise do comportamento: avaliação de uma experiência. *Estudos de Psicologia*, 19(4), 5-14.

- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Muuss, R. E. (1978). *Teorias da adolescência* (5a ed.). Belo Horizonte: Interlivros.
- Nogueira, F. N. N. (2005). *A vivência estigmatizada do envelhecimento na contemporaneidade: do indesejável ao inevitável* (Dissertação de mestrado). Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE, Brasil.
- Novaes, R., & Vannuchi, P. (2004). *Juventude e Sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Organização Mundial da Saúde (2010). *Problemas de la salud de la adolescencia. Informe de un comité de expertos de la O.M.S.* Genebra: Informe técnico n° 308.
- Outeiral, J. (2008). *Adolescer*. (3a ed.). Rio de Janeiro: Revinter.
- Paggiaro, P. B. S., & Calais, S. L. (2009). Estresse e escolha profissional: um difícil problema para alunos de curso pré-vestibular. *Contextos Clínicos*, 2(2), 97-105.
- Pátaro, C. S. O., & Arantes, V. A. (2014). A dimensão afetiva dos projetos vitais: um estudo com jovens paranaenses. *Psicologia em Estudo*, 19(1), 145-156.
- Peres, F., & Rosenburg, C. P. (1998). Desvelando a concepção de adolescência/adolescente presente no discurso da saúde pública. *Saúde e sociedade*, 7(1), 53-86.
- Perrot, M., & Martin-Fugier, A. (1993). *Da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Peruzzo, A. S., Cattani, B. C., Guimarães, E. R., Boechat, L. C., Argimon, I. I. L., Scarparo, H. B. K., (2008). Estresse e vestibular como desencadeadores de somatizações em adolescentes e adultos jovens. *Psicol. Argumentos*. 26(55), 319-327.
- Piaget, J. (1980). *Psicologia e pedagogia* (D. A. Lindoso & R. M. R. Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Forense-Universitária. (Obra original publicada em 1969)
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Rodrigues, D. G., & Pelisoli, C. (2008) Ansiedade em vestibulandos: um estudo exploratório *Rev Psiq Clín*, 35(5), 171-7
- Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 57-66.
- Sarriera, J. C., Câmara, S. G., & Berlin, C. S. (2006). *Formação e orientação ocupacional: manual para jovens à procura de emprego*. Porto Alegre: Sulina.
- Steinberg, L., & Lerner, R. M. (2004). The scientific study of adolescence: A brief history. *The Journal of Early Adolescence*, 24(1), 45-54.

- Silva , L. S. D., & Zanini, D. S. (2011). Coping e saúde mental de adolescentes vestibulandos *Estudos de Psicologia*, 16(2), 147-154
- Vera, A. A. (1979). *Metodologia da pesquisa científica*. Porto Alegre: Globo.
- Vergara, S. C. (2005). *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Vieira, R. C. (2013). O olhar do adolescente sobre a liberdade na escola: um estudo fenomenológico-compreensivo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(1), 41-62.
- Vygotsky L. S. (1996). *A formação social da mente*. (5a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Whitaker, D. C. A., & Fiamengue, E. (2001). *A heterogeneidade socioeconômica dos vestibulandos dos diferentes cursos da UNESP a partir de algumas variáveis de capital cultural*. São Paulo: Fundação Vunesp.
- Xausa, I. A. M. (1986). *A psicologia do sentido da vida*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226-237.

Anexo A – Roteiro de entrevista

1. O que significa ser adolescente para você?
2. O que te faz frequentar este curso pré-vestibular?
3. Qual a sua percepção sobre ser adolescente em nossa sociedade?
4. Como se sente falando deste assunto neste momento?
5. Teria algo, que não tenha sido falado, que você acredita ser importante para entender melhor a sua experiência como adolescente?

Anexo B – Termo de autorização da instituição

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu, Carlos Eduardo Simonelli, mestrando de Psicologia em Profissão e Ciência da PUC-Campinas, e minha orientadora, Prof. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, da PUC-Campinas, estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de compreender a experiência dos adolescentes em relação a sua própria adolescência. A amostra será composta por seis adolescentes, de ambos os sexos, e que sejam estudantes de um curso pré-vestibular.

Gostaríamos de convidar esta instituição a participar do projeto de pesquisa A VIVÊNCIA DA AMBIGUIDADE: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO DA ADOLESCÊNCIA, que se propõe descrever e analisar a experiência de ser adolescente de adolescentes que sejam estudantes de um curso pré-vestibular.

Os dados para o estudo serão coletados por meio de uma entrevista a ser aplicada aos alunos. A participação nesse estudo é voluntária e o adolescente que decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Deve-se ressaltar que não existem riscos psicológicos previstos no processo, pois o relato na entrevista será espontâneo e iniciado com uma pergunta relacionada à própria experiência do adolescente.

Em qualquer etapa do estudo, os participantes e a Instituição terão acesso ao pesquisador responsável para o esclarecimento de eventuais dúvidas e terão o direito de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade da instituição e do participante será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-los(as). Os dados coletados estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos.

O material e os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista nesta pesquisa. Além disso, caberá ao pesquisador manter em arquivo, sob sua guarda, por cinco anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente vocês estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Assim, considerando-se o exposto, solicitamos o consentimento desta Instituição para o contato com os Sujeitos de Pesquisa.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas

Rod. Dom Pedro I, km 136 – Parque das Universidades - Campinas / SP – CEP 13086-900 - F: (19) 3343-6777 / e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br. Horário de funcionamento de segunda à sexta-feira, das 8 às 17hs.

Atenciosamente,
Carlos Eduardo Simonelli
Mestrando em Psicologia da Puc-Campinas
Orientadora Prof. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon
Email: edusimonelli@gmail.com
Telefone: (19) 994458172

Declaro que li e entendi os objetivos deste estudo e que as dúvidas que tive foram esclarecidas pelo pesquisador. Estou ciente que a participação da instituição e dos sujeitos de pesquisa é voluntária, e que, a qualquer momento, ambos tem o direito de obter outros esclarecimentos sobre a pesquisa e de retirar-se da mesma, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Nome do Representante Legal da Instituição:

Assinatura do Representante Legal da Instituição:

Declaro que expliquei ao Responsável pela Instituição os procedimentos a serem realizados neste estudo, seus eventuais riscos/desconfortos, possibilidade de retirar-se da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.

Campinas, _____ de _____ de _____.

Carlos Eduardo Simonelli

Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais/ Responsáveis e dos Adolescentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Eu, Carlos Eduardo Simonelli, mestrando de Psicologia em Profissão e Ciência da PUC-Campinas, e minha orientadora Prof. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, da Puc-Campinas, estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de compreender a experiência dos adolescentes em realizar e construir os seus projetos de vida. A amostra será composta por dois adolescentes, de ambos os sexos e que sejam estudantes de um curso pré-vestibular.

Gostaríamos de convidar esta instituição a participar do projeto de pesquisa A VIVÊNCIA DA AMBIGUIDADE: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO DA ADOLESCÊNCIA, que se propõe descrever e analisar a experiência de ser adolescente de adolescentes que sejam estudantes de um curso pré-vestibular.

O adolescente será envolvido neste estudo com sua participação em uma entrevista que será em áudio, realizada de maneira individual e terá duração aproximada de uma hora.

A participação do adolescente nesse estudo é voluntária e o adolescente que decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Deve-se ressaltar que não existem riscos psicológicos previstos no processo, pois os relatos nas entrevistas serão espontâneos e iniciados com uma pergunta relacionada à própria experiência do adolescente.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade do participante será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-los(as). Os dados coletados estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente vocês estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Agradecemos desde já a sua colaboração e nos colocamos a dispor para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários. Salienta-se que o presente projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, o qual poderá ser consultado em caso de dúvidas éticas.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas

Rod. Dom Pedro I, km 136 – Parque das Universidades - Campinas / SP – CEP 13086-900 - F: (19) 3343-6777 / e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br. Horário de funcionamento de segunda à sexta-feira, das 8 às 17hs.

Atenciosamente,
Carlos Eduardo Simonelli
Mestrando em Psicologia da Puc-Campinas
Orientadora Prof. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon
Email: edusimonelli@gmail.com
Telefones: (19) 994458172

Eu,abaixo assinado,
declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada e autorizo a participação de meu filho (a) na mesma.

Data:..... Assinatura:.....

Nome completo do(a) adolescente: _____

Assinatura do(a) adolescente: _____

Desejo receber os resultados desta pesquisa no endereço eletrônico:

.....

Declaro que expliquei ao adolescente e seu responsável os procedimentos a serem realizados neste estudo, seus eventuais riscos/desconfortos, possibilidade de retirar-se da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.

Campinas, _____ de _____ de _____.

Carlos Eduardo Simonelli

Anexo D – Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

Prezado(a) participante:

Eu, Carlos Eduardo Simonelli, mestrando de Psicologia em Profissão e Ciência da PUC-Campinas, e minha orientadora, Prof. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, da Puc-Campinas, estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de compreender a experiência dos adolescentes em realizar e construir seus os projetos de vida. A amostra será composta por dois adolescentes, de ambos os sexos e que sejam estudantes de um curso pré-vestibular.

Gostaríamos de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa A VIVÊNCIA DA AMBIGUIDADE: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO DA ADOLESCÊNCIA, que se propõe descrever e analisar a experiência de ser adolescente de adolescentes que sejam estudantes de um curso pré-vestibular.

O seu envolvimento neste estudo se dará a partir de uma entrevista que será em áudio, realizada de maneira individual e terá duração aproximada de uma hora.

A sua participação nesse estudo é voluntária e se decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, terá absoluta liberdade de fazê-lo. Deve-se ressaltar que não existem riscos psicológicos previstos no processo, pois os relatos nas entrevistas serão espontâneos e iniciados com uma pergunta relacionada à própria experiência do adolescente.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Os dados coletados estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Agradecemos desde já a sua colaboração e nos colocamos a dispor para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários. Salienta-se que o presente projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, o qual poderá ser consultado em caso de dúvidas éticas.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas

Rod. Dom Pedro I, km 136 – Parque das Universidades - Campinas / SP – CEP 13086-900 - F: (19) 3343-6777 / e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br. Horário de funcionamento de segunda à sexta-feira, das 8 às 17hs.

Atenciosamente,
Carlos Eduardo Simonelli
Mestrando em Psicologia da Puc-Campinas
Orientadora Prof. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon
Email: edusimonelli@gmail.com
Telefones: (19) 994458172

Eu,abaixo assinado,
declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada e me declaro voluntário a participar

Data:..... Assinatura:.....

Nome: _____

Desejo receber os resultados desta pesquisa no endereço eletrônico:

.....

Declaro que expliquei ao adolescente e seu responsável os procedimentos a serem realizados neste estudo, seus eventuais riscos/desconfortos, possibilidade de retirar-se da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.

Campinas, _____ de _____ de _____.

Carlos Eduardo Simonelli

Anexo E – Questionário socioeconômico

Questionário socioeconômico

- 1) Sexo: Masculino ()
Feminino ()

- 2) Qual a sua idade?

- 3) Você realiza alguma atividade labora? Se sim, qual?

- 4) Você estuda em outra instituição além do curso pré-vestibular? Se sim, qual instituição e curso frequenta?

- 5) Assinale a frase que você considera que qualifica seu padrão de vida e de consumo.

A) ruim, não supre minhas necessidades de sobrevivência. ()

B) razoáveis, de forma a não apenas suprir minhas necessidades de sobrevivência, como também me permite formas variadas de lazer e cultura. ()

C) excelentes, de forma a suprir todas as minhas necessidades. Além disso, possuo um status social elevado. ()

D) outra, qual? _____

- 6) Descreva os membros de sua família que residem com você (Números de pessoas, grau de parentesco e irmãos, se houver, com suas respectivas idades).

Anexo F – Transcrição das entrevistas

Entrevista 1: participante José (nome fictício), 17 anos

Pesquisador: O que significa ser adolescente para você? Como é viver como adolescente?

José: É estar na fase da vida de mudanças, assim, por exemplo, é uma fase que você está na escola, você tem conhecimento, você tem mais influência de um grande número, por exemplo, professores, você está conhecendo o mundo mesmo, como é a política, como é a sociedade. É um momento do descobrimento. É a parte que você tem mais amigos, vai muito em festas. Na infância você fica mais em casa; se você sai, por exemplo, é com seus pais, então tá ali o que seus pais te mostram, na adolescência, você tem um campo maior, um espaço a mais para você conhecer. Você consegue aprender muito mais coisa, com muito mais gente, vive muito mais coisa e consegue ir formando a sua personalidade a partir das influências. São tantas ideias e jeitos diferentes que as pessoas têm que você consegue escolher quem você quer ser. Consegue crescer mais sabe? Conhecimento nunca é demais.

Pesquisador: É ter mais experiências que ajuda você a se construir?

José: Isso, consigo me construir, me definir, consigo ver que o mundo é maior do que quando eu era criança, que tem muito mais coisa que eu nem imaginava. Quando eu vejo alguém falando sobre política, religião, namoro, eu posso mudar minha opinião, eu posso ver de outro jeito as coisas que já estavam na minha cabeça. Isso é muito legal. Mas, ao mesmo tempo, eu vejo que a adolescência é uma fase de muita dúvida, eu, por exemplo, não tenho muita certeza do que eu quero fazer na minha vida adulta e me sinto bastante cobrado em decidir o que eu “quero ser quando crescer”, sabe? Eu fico mais calado, tento não demonstrar que eu sinto isso, tento resolver isso sozinho, mas, até agora, eu não sei exatamente o que eu quero da minha vida, principalmente em relação a faculdade. Será que eu vou gostar do curso? Será que eu vou me encontrar? Vejo muito amigos que não sabem ainda o que querem e outros que já sabem. Às vezes, me identifico com esses que tem dúvida, outras vezes, me sinto cobrado, me comparando com os que já são mais decididos.

Pesquisador: É uma fase de mudança e conhecimento, mas, ao mesmo tempo, há dúvidas e cobranças para você decidir algumas coisas.

José: Isso é, ao mesmo tempo, bom e ruim. Mas eu acho que tem mais coisas boas. Eu me vejo muito diferente do que eu era como criança, me vejo mais seguro, conheço muito mais coisa. Quando eu entrei na adolescência, eu fui pra escola pública e tal. Eu vi que, eu comecei a sair mais, conhecer melhor as coisas, tipo mudou muita coisa. Eu morava com a minha vó, eu não tinha tanta oportunidade, assim, vou naquele lugar, é uma experiência de expansão, de conhecer coisas novas, de fazer coisas novas. Quando eu era criança eu era bem menos independente, fazia várias coisas junto com minha vó e com meu pai, não tinha autonomia para decidir onde eu queria ir, não tinha nenhum contato com as pessoas que eu escolhia sabe? Eram sempre as pessoas que eles queriam que eu tivesse contato. Hoje, eu consigo conhecer gente nova, me aproximar mais delas ou deixar elas mais de lado. Hoje, eu escolho com quem quero ter uma amizade ou um namoro, antes não. Então, eu consigo ficar perto de quem me faz bem, não que antes isso não era assim, mas hoje as amizades são mais verdadeiras, não verdadeira, mas mais reais e construídas, sabe? Não sei se eu consegui explicar.

Pesquisador: Hoje você constrói as relações, antes elas já estavam lá?

José: Isso, hoje eu construo, hoje eu sou responsável por elas e posso me aproximar mais. Eu gosto muito dessa liberdade de escolha. Gosto muito de ter autonomia em algumas coisas.

Pesquisador: E como é ser adolescente na nossa sociedade?

José: Na nossa sociedade eu acho que o adolescente tem oportunidade, não é tão privado, não é tão rígida a sociedade. Eu não acho que é algo tão ruim, mas tem vários padrões, principalmente do corpo e do comportamento. Para você ser aceito tem que ter o corpo de um jeito, tem que se comportar de outro jeito. Eu tento ser contra, conversar com meus amigos sobre machismo, sobre *bullying*, sempre dou “um toque” quando vejo alguma coisa errada. Temos que mudar isso. Não dá pra viver excluindo as pessoas.

Eu acho também que há muita pressão da sociedade em a gente escolher o que quer pra vida. Meus pais não me cobram, mas eu vejo muitos amigos que são cobrados e eles não ficam bem. Acho que cada um tem seu tempo, imagina você escolher só para agradar os outros e no fim você se arrepender? Eu me preocupo bastante em escolher algo que realmente me deixe feliz, algo que eu goste de fazer, de estudar, de trabalhar. Eu tenho bastante dúvida, já pensei em fazer biologia, já pensei em fazer matemática, agora, mesmo perto do vestibular, eu ainda tenho bastante dúvida. E todo mundo tem uma sugestão, todo mundo tem uma opinião e eu

fico perdido nisso sabe? Parece que todo mundo sabe o que é melhor pra fazer, mas será que isso funciona pra mim? Eu queria ter mais certeza, não uma certeza cem por cento, mas uma certeza maior.

Pesquisador: Você busca uma certeza maior.

José: É, eu queria escolher algo que me desse uma segurança, uma segurança de estar tomando a decisão certa, de que não fizesse eu perder tempo com coisas que eu vou desistir ou não vou gostar. Eu acho que isso é o pior da adolescência, a falta de certeza, eu vejo que os adultos sabem o que querem, até alguns amigos sabem melhor que eu e eu fico me comparando com essas pessoas, será que eu estou fazendo as escolhas certas pro meu futuro? Sabe, não sei se eu consegui explicar, é confuso pra mim.

Pesquisador: Você enxerga, em algumas pessoas, uma certeza que você não tem?

José: Isso, é isso que me preocupa, é isso que me deixa com um sentimento ruim, um sentimento de que eu não estou certo. Mas minha família me apoia muito, eu acho que esse sentimento, essa cobrança, é muito minha, meus pais nunca me cobram para eu decidir, eles dizem que eu tenho meu tempo. Eu acho que eu tenho muita sorte nisso, vejo muito amigos sofrendo muito mais por ter essa cobrança dos pais deles. Eu acho também que cada um tem seu tempo e se todo mundo pensasse assim, seria muito mais fácil passar pela adolescência.

Pesquisador: Outra coisa que eu gostaria de saber é “Como você decidiu fazer cursinho?”

José: Acho que é um medo de não passar na faculdade, de chegar na hora e não saber nada, assim, eu sempre vi todo mundo fazer cursinho e fui na influência, achei que ia dar uma melhorada, perder um pouco o medo do vestibular.

Pesquisador: O cursinho serve para te dar mais segurança.

José: Isso, acho que se eu estudar mais, eu consigo ir melhor nas provas de vestibular, eu fiz o ENEM e fui melhor por estar estudando no cursinho, acho que eu não iria tão bem se tivesse estudando sozinho. Se bem que eu não sei se fui bem, ainda não saiu o gabarito, mas, pelos gabaritos que saíram na internet, eu fui bem. Sabe? Os gabaritos não oficiais. Se eu realmente fui bem no ENEM, eu vou ter mais segurança na hora do vestibular. Mas eu acho difícil fazer cursinho e estudar junto, é difícil estudar o dia todo. Eu entro na escola à tarde e à noite faço cursinho. E de manhã eu estudo em casa. Acho que é demais. É legal sair do ensino médio e

já entrar em uma faculdade, mas eu não sei se é tão legal assim. Será que eu deveria fazer isso mesmo? Será que eu não poderia esperar mais?

Pesquisador: Como você se sente, agora, falando sobre sua adolescência?

José: Eu acho legal, pensar em como é minha adolescência, em como eu vivo a minha adolescência, mas, ao mesmo tempo, é estranho ficar pensando se eu tô vivendo certo a minha adolescência, eu acho meio estranho.

Pesquisador: Falar agora sobre isso é se perguntar se você está vivendo certo a adolescência?

José: Isso, é pensar se eu estou vivendo a adolescência do jeito certo, se eu estou seguindo um padrão. Mas eu penso que eu vivo a adolescência como qualquer pessoa, eu curto a adolescência, saio, me divirto, conheço coisas novas. Mas eu quero me encontrar, eu quero tentar saber o que eu quero da minha vida. Eu gosto muito do que eu vivo hoje, eu curto muito, mas e o amanhã? Será que eu sei exatamente o que eu quero? Será que eu vou conseguir conquistar as coisas que eu quero? Eu fico nessa dúvida, eu quero encontrar uma coisa que eu seja bom e, ao mesmo tempo, eu goste. Quero encontrar algo que me dê sucesso, mas que me deixe feliz. Isso que é complicado, parece que você tem que escolher um ou outro. Ser feliz ou ter dinheiro.

Pesquisador: É buscar algo de sucesso e que traga a felicidade ao mesmo tempo.

José: Isso, exatamente isso.

Pesquisador: Você gostaria de falar algo a mais sobre a sua adolescência que você acha importante, algo que não falamos?

José: Eu acho que não, acho que eu falei tudo.

Pesquisador: Certo, agradeço a sua disponibilidade e encerramos a entrevista.

Entrevista 2: participante Maria (nome fictício), 17 anos

Pesquisador: O que significa ser adolescente para você? Como é viver como adolescente?

Maria: Eu acho que é, significa mudança e descobrir tudo, assim, é onde você, é a fase da vida que você vai saber, não se definir, você vai mudar pra vida inteira, mas é onde você vai ver todo os tipos e jeitos que você pode ser e, a partir disso, você vai identificar o que você gosta mais e o que você não gosta. E eu gosto bastante de ser adolescente, é uma fase cheia de experimentação e tudo mais e é muito divertido, muito legal. Se desse pra ser adolescente pra sempre seria muito legal.

Se encontrar não é negativo, mas não é algo que você vai falar “nossa, isso é maravilhoso, eu me descobri agora quem eu sou, meu Deus, isso é maravilhoso”, mas é só tipo, é um processo que, conforme a vida passa, vai surgindo inseguranças e tudo mais e não é o melhor processo de todos, pra você se vangloriar pro resto da vida, mas é gostoso, sabe? É bom se conhecer, é bom saber, sabe? É mais pra você conseguir interagir, conseguir formar uma opinião, ter uma personalidade e tudo mais, é bom, é gostoso, sabe? Gratificante saber “não, eu sou assim, eu sei que eu sou assim, e tá bom assim”. Perto da infância, eu tenho mais opinião, mais experiência. A insegurança é algo que me preocupa, mas não atrapalha minha vida.

Pesquisador: Como é ser adolescente na nossa sociedade?

Maria: Nossa, essa pergunta é difícil, na sociedade brasileira você está falando? Incluindo família, essa coisa? É, olha, pensando em um aspecto geral, incluindo política e pensamentos antigos e tudo mais, eu acho que melhorou bastante, ser adolescente, está todo mundo com a mente bem mais aberta, por exemplo, quando eu entrei na escola, no ensino médio, foi uma, abriu muito o mundo para mim, conheci pessoas muito diferentes e foi assim que eu vi que ser adolescente é ver todo os jeitos diferentes e se descobrir onde você tem mais afinidade. Mas eu acho ainda, por mais que seja mais libertador, está mais livre ser adolescente, a gente ainda tem pouca voz, sabe? Muita gente ainda pensa que, por exemplo, em manifestações, que agora está tendo bastante, as ocupações das escolas, muita gente acha que é só para não ter aula, que é vagabundo e todas essas coisas. Desculpa a palavra.

Pesquisador: Fique à vontade com as palavras.

Maria: É, então, tipo, o adolescente ainda é muito julgado, pouco representado, digamos assim, não sei, eu acho que as decisões dos adolescentes na política não são tão fortes, por exemplo, a união dos estudantes secundaristas eu fui conhecer só agora pela família do meu namorado, que é desse meio, então eu conheci um pouco mais, mas, antes disso, eu nunca tinha ouvido falar, sabe? Um espaço de estudantes, um grupo de estudantes que se juntam pra discutir, sabe? Diversos assuntos que até hoje eu não sei que tantos assuntos assim onde eu posso me incluir como estudante, adolescente, essas coisas. E, mas é isso, eu acho que está, o adolescente antes era muito mais limitado, visto como criança, “eu sou o adulto, eu mando”. Hoje, ele ainda tem um pouco mais de liberdade, mas ainda é pouca, sabe? Não tão representativo, significativo, não sei. Antes, não por ter ouvido alguém falando que era difícil, mas antes era mais difícil pelas histórias que eu ouço da minha família, da época deles, que era uma coisa muito fechada, sabe? Criança é criança, e é isso, e adulto que sabe, tipo, depois 18 anos, ainda os pais tem autoridade sob os filhos pra sempre, uma autoridade, é, não sei dizer, bem forte assim.

Pesquisador: Hoje você sente que a sua experiência é diferente?

Maria: É bem diferente, por exemplo, meu pai ele teve uma criação. É, eu estou pensando bastante no aspecto de sexualidade também, eu pego bastante esse exemplo, tipo, meu pai teve uma criança muito fechada e, por exemplo, até de usar aliança, que hoje eu uso aliança e, quando eu ganhei a aliança, foi um choque até pra minha irmã, minha irmã tem vinte anos e foi um choque até pra ela, nem ela é acostumada com o jovem, os mais jovens de hoje, que trocam esses costumes, sabe? E aliança era só quando você fosse casar e namorar era só dando a mão e qualquer coisa do tipo, sabe? Era bem fechado. As coisas agora, a gente tem mais possibilidade de fazer muito mais coisa.

Pesquisador: Você sente que tem oportunidade, mas tem algumas pessoas que se espantam com algumas atitudes dos adolescentes?

Maria: Que ainda reprimem, está na mudança, na transição assim. A sociedade daqui a alguns anos vai ser mais, bem mais, mente aberta.

Pesquisador: Outra coisa que eu queria saber é “Como você decidiu fazer cursinho?”

Maria: Minha família inteira, principalmente minha irmã, pra “saiu do ensino médio vai pra faculdade, não espera, nem nada” faz o vestibular, logo de cara, se der pra passar, você vai”.

Então, é um estímulo desde sempre, fazer, se esforçar, pra ir bem na prova, pra passar no vestibular. Eu já tinha feito um cursinho antes pra entrar no ensino médio, nas escolas técnicas e ajudou bastante e tudo mais, foi uma experiência muito boa, mas eu fiz por seis meses só e eu estudava só até meio dia, então foi, assim, foi gostoso, foi uma experiência boa, eu sempre gostei de estudar. Aí, agora no começo deste ano, que é o ano de vestibular, caiu uma pressão bem maior, desde que virou o ano, eu também me coloco uma pressão bem maior, em cima de mim. Aí, meus amigos também começaram a fazer cursinho, eu pensava em fazer, só de seis meses, como eu tinha feito antes, mas meus amigos começaram a fazer desde o começo do ano. Então, assim, eu também fui bastante levada por eles e um pouco pela pressão “Aí, eles estão fazendo cursinho, eles estão estudando todo dia, revendo toda a matéria e eu em casa, sabe? Esperando só eu começar ainda. Então não foi uma coisa “Ah, quero fazer”, mas, tipo, botaram a ideia na minha cabeça, então “Ah, é assim, vamos fazer cursinho, vamos passar no vestibular”. Não foi algo imposto pra mim “você vai ter que fazer cursinho, vai fazer”, tipo, eu não tenho nada contra fazer, estudar eu acho válido, fazer pra quem quer passar direto do ensino médio para a faculdade, mas, não foi uma, se eu pudesse fazer tudo com mais calma eu faria.

Pesquisador: Você sente que há uma pressão para você fazer assim e você está seguindo ela?

Maria: Isso, essa pressão também cai sob o psicológico, eu me boto pressão também pra passar e tudo mais.

Pesquisador: Outra coisa que eu também gostaria de saber é “Como você se sente falando disso?”

Maria: Boa pergunta! Eu gosto de falar disso, eu acho que é importante. É bastante importante eu pensar na realidade do jovem, mas não vinda do tipo, isso pode me prejudicar, ou isso vai abrir a minha mente pra muitos caminhos, não sei, não sei se isso é grandioso demais, pensando aqui no que eu falo, não sei se isso pode atingir alguém, se pode causar muito, muito negativo, muita discórdia. Eu acho que só é importante conversar, é importante ter consciência de que a realidade do jovem é meio que uma realidade conturbada, mas ele é importante na sociedade. Eu não sei como dizer, é uma coisa boa, sabe? Nossa, perdi a palavra agora, mas é, não sei, é uma coisa cotidiana, na verdade, é pra ser cotidiana, é uma coisa sossegada de conversa e é uma coisa que me interessa bastante. Faz pensar bastante também, faz refletir.

Pesquisador: Tem algo que não falamos que você acha importante falar, que eu não tenha perguntado, ou que faltou falar sobre a sua adolescência?

Maria: Não sei, de questões sobre a adolescência, não sei, mas eu acho que é mais um conselho que eu queria dar, não sei se vai ajudar, mas muita gente, não é só na família, mas também bastante gente tem a pressão, de tipo, tá terminando o ensino médio e vai fazer cursinho, vai fazer faculdade, vai passar direto, tanto é que minha sala inteira, até, está nesse contexto. E antes eu podia até concordar, antes de começar a fazer cursinho, assim, eu podia até concordar, antes de cair na pressão do vestibular, mas agora é uma realidade que desgasta muito, sabe? Fazer escola, fazer cursinho, estudar no período fora de aula ainda pra ir bem, pra passar, fazer revisão de dez horas pra ENEM, que alguns cursinhos oferecerem é uma coisa muito desgastante que eu, pelo menos, senti bastante na minha saúde mesmo. Tanto no psicológico também que isso afeta, sei lá, autoestima, afeta alimentação, que tipo os horários são bem desregulados e tudo mais. Eu acho que tem que ter um limite, se preocupar com o limite entre a importância de passar na faculdade até onde isso te atinge de forma negativa, sabe? Por isso que eu falo que agora se eu pudesse fazer de um jeito mais tranquilo, tudo isso, eu faria. Isso afetou bastante.

Quem quer fazer, que quer passar direto, quem quer estudar, quem não vai ficar das sete às nove horas, como eu estou só estudando, pra passar, algo que não vá te prejudicar absurdamente, sabe? Alguém que tenha um sistema imunológico de ferro pra isso, pode estudar, pode fazer, não sou contra passar direto, nem nada disso, tanto é que eu quero, todo mundo quer passar, mas é que esse sistema de vestibular é uma coisa que te desgasta muito. Agora que eu fiz o ENEM, uma grande parte dos meus amigos, inclusive eu, está cabisbaixo por achar que não foi bem, vi os gabaritos extra oficiais e não fiquei contente com a nota. Então, isso mexe bastante, sabe? Muita gente está tendo crise de ansiedade e depressão que é muito por causa disso, eu acho, essas doenças estão atingindo muito a adolescência por causa de toda essa pressão envolvida e tudo mais.

Eu, no meio de tudo isso, eu não sei nem se eu lido com essa pressão, eu sempre coloquei bastante pressão em cima de mim, eu sempre me cobrei bastante, eu ainda faço isso, mas, às vezes, você se olha no espelho e não penso em como vai ser no dia da prova, eu estou estudando das sete às nove horas, que é o meu horário de aula, então eu não fico botando pressão à mais em cima de mim. Então eu acho que, em questão de nervosismos, eu estou bem mais tranquila, sabe? O nervosismo bate uma hora antes da prova, alguma coisa assim,

mas ainda dá pra controlar um pouco, se tiver ajuda dos amigos do lado pra apoiar e tudo mais, ajuda bastante, dá pra viver, sabe? Mas, não sei, lidar com essa pressão é uma coisa muito difícil pra mim, sempre foi muito difícil. Quanto mais tranquilo pudesse ser esse processo, mas é, gradual, ia ser muito melhor, ia ser muito mais produtivo, eu acho, chega no dia da prova é tanta pressão que a pessoa fica doente, acontece alguma coisa e é um dia na vida que se você não for bem, você perdeu tudo. Se fosse uma coisa mais gradual e você fosse aprendendo todo esse conteúdo aos poucos, pra você ter tempo de fazer exercício, de gravar, de lembrar, de revisar tranquilamente, sem precisar ser uma coisa muito corrida, muito cansativa, ia ser muito mais produtivo.

Pesquisador: Certo, teria algo mais que você gostaria de colocar?

Maria: Não sei, acho que é isso.

Pesquisador: Ok, obrigado, e encerramos a entrevista.

Anexo G – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A vivência da adolescência e o projeto de vida: um estudo fenomenológico

Pesquisador: Carlos Eduardo Simonelli

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54868516.6.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.575.900

Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretende analisar a experiência de construção do projeto de vida de adolescentes que estudam em um cursinho preparatório para o vestibular. Os critérios de seleção dos participantes prevê : (a) ter 17 anos, (b) estar frequentando o curso preparatório para o vestibular na instituição selecionada. Ela acontecerá a partir dos seguintes passos: (a) entrevistas com pergunta disparadora (b) transcrição do material coletado; (c) leitura global do material; (d) seleção de trechos; (e) novo encontro com o sujeito participante; (f) possível edição do material a partir do segundo encontro com o participante; (g) leitura dos trechos com compreensão e elaboração de palavras-chave; (h) formulação da síntese a partir da compreensão e das palavras-chave e (i) síntese do pesquisador, respondendo como ele está diante ao fenômeno, ou seja, suas conclusões.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é identificar, descrever e analisar a experiência de construção do projeto de vida de adolescentes que estudam em um cursinho preparatório para o vestibular, através de uma abordagem fenomenológica da consciência dos adolescentes sobre sua própria vivência da adolescência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Por se tratar de uma pesquisa em que as atividades serão realizadas dentro de sala de aula, em

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136	
Bairro: Parque das Universidades	CEP: 13.086-900
UF: SP	Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777	Fax: (19)3343-6777
	E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 1.575.900

horário combinado previamente com a direção da escola e professor, a pesquisa visa oferecer o menor prejuízo acadêmico possível aos alunos. A entrevista que será realizada é sobre o cotidiano dos adolescentes e sua percepção sobre estes e não se espera que este procedimento resulte em algum tipo de desconforto emocional aos participantes. No entanto, caso seja observado que algum adolescente manifestou alguma alteração comportamental ou emocional em virtude da participação no estudo, o pesquisador propõe dar todo o suporte necessário. Com o intuito de minimizar estes riscos, serão tomadas as seguintes medidas: (a) Será realizado um esclarecimento prévio em relação à compreensão de todos os sujeitos de pesquisa acerca dos objetivos e instrumentos a serem utilizados no estudo. (b) A condução do pesquisador durante as entrevistas levará em conta qualquer percepção em relação a qualquer desconforto que o participante possa estar apresentando durante o processo. Esta percepção pode modificar ou encerrar o processo de entrevista. (c) O pesquisador participará de todas as etapas da pesquisa assegurando a efetividade do processo de obtenção do termo de consentimento livre e esclarecido. (d) Será assegurado ao adolescente o direito de escolher participar ou não da pesquisa, bem como de interromper a coleta de dados caso julgue necessário ou não queira continuar participando, ainda que seus pais ou responsáveis legais tenham consentido sua participação. (e) Será assegurado também o sigilo, a confidencialidade e o anonimato dos sujeitos. Para evitar este tipo de exposição, as entrevistas serão feitas apenas com a participação do pesquisado e os dados resultantes serão manipulados apenas pelos pesquisadores envolvidos com na pesquisa. (f) Os participantes desta pesquisa não se enquadram em grupos de risco, ou seja, não correspondem a uma população sujeita a determinados fatores ou com determinadas características, que a tornam mais propensa a riscos que a entrevista pode causar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está adequadamente formulada com as devidas adequações quanto aos aspectos éticos na sua proposta de implementação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão adequados.

Recomendações:

Não há.

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136	CEP: 13.086-900
Bairro: Parque das Universidades	
UF: SP	Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777	Fax: (19)3343-6777
	E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 1.575.900

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Dessa forma, e considerando a Resolução no. 466/12, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: **Aprovado**. Conforme a Resolução 466/12, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução no. 466/12, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: **Aprovado**.

Conforme a Resolução 466/12, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_684476.pdf	13/05/2016 09:45:40		Aceito
Outros	CartadeResposta.docx	13/05/2016 09:43:52	Carlos Eduardo Simonelli	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao.docx	13/05/2016 09:42:15	Carlos Eduardo Simonelli	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	13/05/2016 09:33:16	Carlos Eduardo Simonelli	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	13/05/2016 09:14:27	Carlos Eduardo Simonelli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termos.docx	13/05/2016 09:04:49	Carlos Eduardo Simonelli	Aceito

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades **CEP:** 13.086-900
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 1.575.900

Folha de Rosto	rosto.docx	04/04/2016 13:50:14	Carlos Eduardo Simonelli	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	04/04/2016 13:36:45	Carlos Eduardo Simonelli	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 06 de Junho de 2016

Assinado por:
David Bianchini
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades **CEP:** 13.086-900
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br