

TERESA HELENA SCHOEN-FERREIRA

**A adolescência e a formação da identidade:
uma proposta de avaliação e intervenção**

Tese apresentada à Universidade
Federal de São Paulo – Escola Paulista
de Medicina para obtenção do título de
Doutor em Ciências

Orientadora: Prof^a. Dra. Edwiges Ferreira de Mattos Silveiras,

Co-orientadora: Prof^a. Dra. Maria Aznar Farias

São Paulo
2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

Teresa Helena Schoen-Ferreira

Tese apresentada à Universidade
Federal de São Paulo – Escola Paulista
de Medicina para obtenção do título de
Doutor em Ciências

Aprovado em 04 de junho de 2007

Prof^ª. Dra. Edna Maria Marturano

Instituição: Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto

Prof^ª. Dra. Maria Isabel da Silva Leme

Instituição: Universidade de São Paulo – Campus São Paulo

Prof^ª. Dra. Elide Helena Guidolin da Rocha Medeiros

Instituição: Universidade Federal de São Paulo – Campus São Paulo

Prof^ª. Dra. Márcia Helena da Silva Melo

Instituição: Universidade Federal de São Paulo – Campus São Paulo

Prof^ª. Dra. Edwiges Ferreira de Mattos Silveiras

Instituição: Universidade de São Paulo – Campus São Paulo

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Edwiges Ferreira de Mattos Silveiras, por ter me orientado e propiciado um ambiente de trabalho favorável, facilitador de minha jornada. Não posso deixar de referir a sua ajuda e disponibilidade, tanto na clarificação das idéias quanto na elaboração do texto, e principalmente por ter inculcido em mim a preocupação com a psicologia comunitária e em promover intervenções em população de risco.

À professora Dra. Maria Aznar Farias, uma pessoa de visão, entusiasta e incentivadora de estudos sobre o desenvolvimento humano. Foram horas inestimáveis discutindo teoria e prática, sob sua orientação minuciosa e dedicada, englobando tanto conhecimento científico quanto competência profissional. Agradeço a confiança em mim depositada e o estímulo fornecido para crescer intelectualmente.

Ao Centro de Atendimento e Apoio ao Adolescente, nas pessoas dos docentes – Profa. Dra. Isa de Pádua Cintra e Prof. Dr. Mauro Fisberg-, que deram a mim não só liberdade para trabalhar, mas também para pesquisar e estudar.

À professora Márcia Regina Marcondes Pedromônico (in memoriam), por ter me mostrado a grandeza, amplitude, profundidade e importância da avaliação psicológica. Pelo seu exemplo intelectual e de profunda compreensão do ser humano.

À Prof^a. Dra. Élide Medeiros, que tantas vezes colaborou com algum trecho mais complicado de tradução, a fim de que eu não cometesse erros de interpretação.

À Psicóloga Mestre Márcia Regina Fumaghalli Marteleto, que esteve sempre disposta a me ouvir e incentivar. Colaborou em todas as etapas do trabalho, incentivando nos momentos difíceis e vibrando em cada conquista.

À Psicóloga Mestre Yara Eugênia Veiga-Godoy, que disponibilizou seu tempo para colaborar comigo, ajudando nas partes mais áspers da pesquisa, e contribuiu ensinando que a organização e o cuidado com os detalhes atinge metas.

À Psicóloga Mestre Martha Luíza, pela ajuda na coleta e apuração acurada dos dados.

Aos participantes deste estudo - alunos do Ensino Médio -, seus professores que cederam suas aulas para aplicação dos questionários, e às diretoras das escolas, que abriram a porta destas para contribuir com a pesquisa nacional, acreditando que os resultados deste estudo podem vir a contribuir com formação de seus alunos.

Aos meus pais, Norbert e Léa, que me propiciaram experiências durante minha infância e adolescência que favoreceram um desenvolvimento saudável e sempre foram exemplos de coragem, amor, determinação, retidão e perseverança.

Ao Rogério, um agradecimento muito terno e apaixonado, pela sua compreensão e aceitação dos percalços que um trabalho extenso no tempo sempre causa. Agradeço por todo amor, companheirismo e apoio e por ser um exemplo de homem, marido, pai e profissional.

Aos meus filhos, Marcela e Henrique, que souberam compreender o desejo da mãe de aprender mais e permitiram que eu dividisse o uso do computador com eles.

Ao meu sogro, Rubem, que tanto me ajudou assumindo muitos dos meus compromissos como dona de casa e mãe, permitindo que eu tivesse menos preocupações e pudesse me dedicar mais aos estudos.

RESUMO

Construir a identidade, para Erikson, implica definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. Neste processo, o adolescente pode encontrar-se em um dos quatro estados que são: difusão, pré-fechamento, moratória e identidade estabelecida, sendo os dois últimos considerados mais maduros e saudáveis que os dois primeiros. Este trabalho abrangeu dois estudos cujos objetivos foram: 1) identificar o estado de identidade dos adolescentes no Ensino Médio; e 2) verificar o efeito de um programa de intervenção no processo de construção da identidade pessoal. **Participantes:** Participaram do primeiro estudo, 753 estudantes do Ensino Médio de duas escolas públicas estaduais e do segundo estudo, 10 alunos da 1ª série do Ensino Médio que se encontravam em difusão de identidade. **Método:** No primeiro estudo foram utilizados o Extended Objective Measure of the Ego Identity Status 2 - EOMEIS 2 e o Youth Self Report; no segundo, além do EOMEIS 2, atividades que favorecessem a exploração de diversos aspectos da identidade. **Resultados:** a maioria dos adolescentes entrevistados encontra-se em moratória. Identificou-se uma associação positiva entre o sexo feminino e os estados de *moratória* e *identidade estabelecida*. Observou-se uma associação positiva entre a primeira série do Ensino Médio e *pré-fechamento*. Problemas de comportamento apareceram, com maior frequência, nos adolescentes em *difusão de identidade*. O estado de *moratória* não esteve associado a nenhum problema de comportamento. Embora os adolescentes tenham aproveitado sua participação no grupo de intervenção, não foram verificadas mudanças no estado de identidade. **Conclusão:** O trabalho permitiu um quadro mais claro a respeito do processo de construção de identidade, como também sugeriu ser necessário desenvolverem-se programas para promover a identidade saudável em grupos de risco.

Palavras-chave: identidade, EOMEIS 2, problemas de comportamento, YSR, adolescência

ABSTRACT

Title - Adolescence and identity: a proposal of evaluation and intervention.

Building identity, for Erikson, implies on define who the person is, which his /her values are and which directions he/she wants to follow along life. During this process, the teenager can find himself in one of four states: diffusion, foreclosure, moratorium e achievement; the last two are considered more mature and healthier than the two first ones. This work covered two studies whose objectives were: 1) identify teenagers (from high school) level of identity; and 2) verify the effect of an intervention program on the process of self identity construction.

Participants: in the first study, 753 students from two state high schools participated and in the second one, 10 students from 10th grade who found themselves with identity diffusion.

Method: In the first study, the Extended Objective Measure of the Ego Identity Status 2 - EOMEIS 2 and the Youth Self Report – YSR- were used; in the second one, besides using the EOMEIS 2, were made activities which help participants to explore different identity aspects.

Results: the majority of teenagers interviewed were in moratorium. It has been identified a positive association between the feminine sex and levels of moratorium and established identity. It was observed a positive association between grade 10th of high school and foreclosure. Behavior problems showed up with higher frequency in teenagers with identity diffusion. Moratorium wasn't associated with behaviors problems. Although teenagers have enjoyed their participation in the Intervention group, it wasn't verified changes on participant's identity level. **Conclusion:** The work allowed a clearer picture about the identity building process, as it also suggested that would be necessary to develop preventive programs to promote the “healthy identity” on risky groups.

Key-words: identity, EOMEIS 2, behavior problems, YSR, Adolescence

Listas de Quadros

Quadro 1: Os quatro estados de identidade derivados das dimensões de identidade do ego ..	54
Quadro 2: Distribuição dos temas por encontro e número de participantes	117
Quadro 3: Estado de identidade de cada participante, por domínio, antes e depois da intervenção.....	126

Listas de Figuras

Figura 1: Distribuição dos adolescentes, em porcentagem, de acordo com o estado de identidade em ambos os domínio	86
Figura 2: Distribuição dos adolescentes de 14 e 18 anos nos quatro estados de identidade do domínio Ideológico.....	98
Figura 3: Distribuição dos adolescentes de 14 e 18 anos nos quatro estados de identidade do domínio Interpessoal	99
Figura 4: Distribuição dos adolescentes na 1ª e na 2ª séries, nos estados de identidade no domínio Ideológico.....	103
Figura 5: Distribuição dos adolescentes na 1ª e na 2ª séries, nos estados de identidade no domínio Interpessoal	103

Listas de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição, em percentagem, dos alunos, por sexo, nos estados de identidade no domínio Ideológico	89
Tabela 2 - Distribuição, em percentagem, dos alunos, por sexo, nos estados de identidade no domínio Interpessoal	89
Tabela 3 - Distribuição dos adolescentes do sexo masculino nos dois domínios, por estado de identidade	92
Tabela 4 - Distribuição dos adolescentes do sexo feminino nos dois domínios, por estado de identidade	92
Tabela 5 - Distribuição, em percentagem, dos alunos, por idade, estados de identidade no domínio Ideológico.....	93
Tabela 6 - Distribuição, em percentagem, dos alunos, por idade, estados de identidade no domínio Interpessoal	94
Tabela 7 - Distribuição, em percentagem, dos alunos, por série, estados de identidade no domínio Ideológico.....	101
Tabela 8 - Distribuição, em percentagem, dos alunos, por idade, estados de identidade no domínio Interpessoal	102
Tabela 9 - Escalas ou síndromes do YSR associadas ao estado <i>Difusão de Identidade</i> no domínio Ideológico.....	106
Tabela 10 - Escalas ou síndromes do YSR associadas ao estado <i>Difusão de Identidade</i> no domínio Interpessoal	106
Tabela 11 - Escalas ou síndromes do YSR associadas ao estado <i>Identidade Estabelecida</i> no domínio Interpessoal	108
Tabela 12 - Distribuição dos adolescentes, em percentagem, antes e após a intervenção em grupo, por estado de identidade.....	126

Sumário

1 Introdução.....	13
1.1 Objetivos.....	14
1.2 Hipóteses	15
2 A adolescência.....	16
2.1 Adolescência através dos séculos	18
2.2 Questões sobre adolescência	31
2.2.1 Problemas de comportamento na adolescência	31
2.2.2 Autopercepções e percepções parentais sobre o adolescente e a adolescência	34
2.2.2.1 Contextos de desenvolvimento.....	36
2.2.2.2 Preocupações do adolescente.....	41
2.2.2.3 A adolescência brasileira	42
2.2.2.4 Superando as dificuldades do período.....	43
3 Um breve aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento humano:	
a versão de Erikson.....	45
3.1 A Teoria Psicossocial de Ericson: uma breve introdução	46
3.2 Identidade do ego.....	49
3.3 Paradigma de Marcia.....	52
3.4 Funções básicas da identidade.....	58
3.5 Conteúdos da identidade.....	59
3.6 Período crítico no desenvolvimento da identidade pessoal	63
3.7 Características dos estados de identidade.....	65
3.8 Propostas de intervenção no processo de formação da identidade.....	71

4 Estudo 1: Avaliação dos estados de identidade de adolescentes	
em duas escolas públicas de São Paulo	76
4.1 Método.....	77
4.1.1 Participantes	77
4.1.2 Instrumentos	77
4.1.2.1 EOMEIS 2	78
4.1.2.2 YSR	79
4.1.3 Procedimentos	82
4.1.4 Análise dos dados	83
4.2 Resultados e Discussão - Estudo 1	84
4.2.1 Participantes	84
4.2.2 Resultado no EOMEIS 2	84
Hipótese 1	84
Hipótese 2	89
Hipótese 3	93
Hipótese 4	101
4.2.3 Resultados no YSR e no EOMEIS 2	105
Hipótese 5	106
5 Estudo 2: Intervenção com adolescentes em estado de difusão: exploração de diferentes	
aspectos das suas identidades	115
5.1 Método Estudo 2.....	116
5.1.1 Participantes	116
5.1.2 Instrumentos	116
5.1.3 Procedimentos	116
Primeira sessão: apresentação	118

Segunda sessão: Amizade.....	119
Terceira sessão: Tempo livre.....	120
Quarta sessão: Papel de gênero	121
Quinta sessão: Relacionamento amoroso	122
Sexta sessão: Religião	123
Sétima sessão: trabalho.....	123
Última sessão: avaliação.....	124
5.1.4 Análise dos dados	124
5.2 Resultados e Discussão - Estudo 2	125
Hipótese 6	125
6 Considerações finais	148
Referências Bibliográficas.....	151
Bibliografia.....	171
Anexos	172
Anexo A: EOMEIS 2.....	173
Anexo B: YSR.....	179
Anexo C:.....	184
Anexo D:	186
Anexo E:	188
Anexo F:	191
Anexo G: TCLE	193
Anexo H: Parecer CEP	196

1 INTRODUÇÃO

A adolescência é um período de transição entre a infância e a vida adulta. O conceito de transição refere-se a um período de maior vulnerabilidade e estresse, em que ocorrem mudanças, crescimento e reorganizações, que, como uma ponte, comunica dois pontos relativamente estáveis da vida, neste caso, a infância e a vida adulta (Kimmel & Weiner, 1998). Assim, a adolescência representa a transição entre a imaturidade infantil e a maturidade adulta, seja física, emocional, cognitiva ou social.

Durante o processo de construção da identidade, segundo a teoria Psicossocial (Erikson, 1972, 1998), forças antagônicas estão sendo confrontadas, tendo como resultado dois pólos: identidade do ego – pólo positivo - e identidade difusa/difusão de papéis – pólo negativo.

O pólo positivo – identidade - acontece quando os jovens escolhem os valores aos quais serão fiéis; tornam-se, então, conscientes de sua uniformidade e continuidade no tempo e no espaço, e percebem que suas realizações possuem reconhecimento e significado em sua cultura (Erikson, 1979).

Erikson (1972) considera a difusão de identidade como o início do processo de construção da identidade ou a resultante negativa no desenvolvimento. Isto acontece quando o indivíduo tem dificuldades em aprender sobre si mesmo e seu entorno, não conseguindo construir uma identidade que seja realista em consonância com suas características pessoais e de seu contexto sócio-cultural.

Os estudiosos do ciclo vital estão interessados em promover o desenvolvimento positivo do indivíduo. Os cientistas com esta visão de futuro estão engajados em transformar este coorte em adultos capazes e comprometidos consigo, suas famílias, comunidades e sociedade em geral (Steinberg & Lerner, 2004).

Kimmel e Weiner (1998) resumem os compromissos com que as pessoas estão implicadas em três tipos de atitudes: ideológicas (valores e crenças que guiam as ações); ocupacionais (objetivos educativos e profissionais); e interpessoais (papel de gênero, amizades e relacionamentos amorosos).

Márcia (1989) considera necessário o desenvolvimento de programas que ajudem populações de risco a desenvolverem uma identidade saudável. Utilizando atividades através das quais o indivíduo possa se identificar e conhecer-se melhor, é possível ajudar os adolescentes a contruírem metas de acordo com sua realidade, interesses e valores. A este tipo de trabalho Schwartz (2002a) denomina *autodescobrimento*.

Este trabalho constou de duas partes que, embora estejam interligadas, serão apresentadas separadamente. A primeira refere-se à avaliação do estado de identidade nos adolescentes do Ensino Médio e os problemas de comportamento associados a cada estado; e a segunda, à intervenção em grupo construída para este trabalho.

1.1 Objetivos

Objetivo Geral: verificar o efeito de um programa de intervenção no processo de construção da identidade pessoal.

Objetivos específicos:

- a) identificar o estado de identidade dos adolescentes no Ensino Médio;
- b) verificar se existe associação entre estado de identidade, medido pelo Extended Objective Measure of the Ego Identity Status 2 -EOMEIS 2, e problemas de comportamento, medidos pelo Youth Self Report -YSR, em uma amostra de estudantes do Ensino Médio de escolas públicas no município de São Paulo;
- c) verificar o grau de mudanças no estado de identidade após a aplicação de um programa de exploração;

1.2 Hipóteses

Com base nos estudos citados na Revisão da Literatura, tanto sobre adolescência, quanto sobre identidade, o presente estudo tem as seguintes hipóteses:

H1: A maioria dos adolescentes entrevistados encontrar-se-á em *moratória*.

H2: Mais adolescentes do sexo feminino estarão em *identidade estabelecida* e *moratória*, que os adolescentes do sexo masculino.

H3: Haverá um maior percentual de adolescentes mais velhos em *identidade estabelecida* e *moratória*, que os adolescentes mais novos, os quais encontrar-se-ão mais em *difusão de identidade* ou *pré-fechamento*.

H4: Mais adolescentes estarão em *difusão de identidade* e *pré-fechamento* na primeira série do Ensino Médio que na terceira.

H5: Os problemas de comportamento aparecerão, com maior frequência, nos adolescentes em *difusão de identidade*.

H6: A partir de um programa estruturado dentro do contexto do indivíduo, os adolescentes em *difusão de identidade* migrarão para o estado *moratória*.

2 A adolescência

A adolescência é definida como um período biopsicosocial que compreende, segundo a Organização Mundial de Saúde - OMS - (1965), a segunda década da vida, ou seja, dos 10 aos 20 anos¹. Este também é o critério adotado pelo Ministério da Saúde do Brasil (Brasil, 2007a) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - (Brasil, 2007b). Para o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA -, o período vai dos 12 aos 18 anos (Brasil, 2007c)². Em geral, a adolescência inicia-se com as mudanças corporais da puberdade e termina com a inserção social, profissional e econômica na sociedade adulta (Formigli, Costa & Porto, 2000).

As mudanças biológicas da puberdade são universais e visíveis, modificando as crianças, dando-lhes altura, forma e sexualidade de adultos. À primeira vista, a adolescência apresenta-se vinculada à idade, portanto referindo-se à biologia - ao estado e à capacidade do corpo (Santos, 2005). Estas mudanças, entretanto, não transformam, por si só, a pessoa em um adulto. São necessárias outras, mais variadas e menos visíveis, para alcançar a verdadeira maturidade (Berger & Thompson, 1997) - mudanças e adaptações que dirigem o indivíduo para a vida adulta (Bianculli, 1997). Estas incluem as alterações cognitivas, sociais e de perspectiva sobre a vida (Martins, Trindade & Almeida, 2003, Santos, 2005). A adolescência é uma época de grandes transformações, as quais repercutem não só no indivíduo, mas em sua família e comunidade.

Lidz (1983) refere que este é o período durante o qual o indivíduo pode preparar-se para a auto-suficiência e independência exigida para o adulto, ao mesmo tempo em que ainda conta com o apoio, a proteção e a orientação dos pais. Considera uma época de metamorfose física e emocional: um tempo de busca. Divide esta busca em três âmbitos: a) busca interna,

¹ A OMS ainda aceita um outro estágio –juventude – que vai dos 15 aos 25 anos, englobando o período intermediário e final da adolescência e o período inicial da vida adulta.

² Em alguns casos, alguns artigos desta lei podem ser estendidos aos 21 anos.

para saber quem é; b) busca externa, a fim de localizar o lugar que tem na vida; e c) busca pelo outro, a fim de satisfazer os fortes desejos de intimidade e realização.

Kalina e Laufer (1974) entendem a adolescência como o segundo grande salto para a vida: o salto em direção a si mesmo, como ser individual. Estes autores distinguem puberdade de adolescência. Puberdade refere-se aos fenômenos fisiológicos, que compreendem as mudanças corporais e hormonais; enquanto adolescência diz respeito aos componentes psicossociais deste mesmo processo. Melvin e Volkmar (1993) também fazem essa diferenciação: consideram que na puberdade está mais acentuada a maturação física e que a idade real de início pode variar muito, sendo para meninas em torno dos 10 anos e para os meninos, 12 anos. O ritmo em que ocorrem as mudanças da puberdade também é diferente para as meninas e para os meninos, havendo uma variabilidade dentro do mesmo grupo sexual (Serra, 1997, Bee, 2003). A adolescência, cujo início coincide com a puberdade, é influenciada pelas manifestações desta.

A Organização Mundial de Saúde também considera esses dois conceitos como distintos (Bianculli, 1997). Na puberdade, ocorrem mudanças orgânicas que tendem à maturação biológica adulta com dimorfismo sexual e capacidade reprodutiva; e, na adolescência, há adaptação às novas estruturas físicas, psicológicas e ambientais. Por isso, Lidz (1983) e Serra (1997) dizem existir várias adolescências, de acordo com as características de cada pessoa e de seu contexto social e histórico.

Ao mesmo tempo em que é proposta a universalidade do estágio da adolescência, observa-se que ela depende de uma inserção histórica e cultural, que determina, portanto, variadas formas de viver a adolescência, de acordo com o gênero, o grupo social e a geração (Martins et al 2003). A escola, apesar de ser obrigatória para todos os adolescentes, proporciona recursos pessoais e sociais (hábitos de saúde, interações sociais, descoberta de oportunidades...) que são aproveitados de maneira distinta pelos alunos (Serra, 1997,

Hargreaves, Earl & Ryan, 2001, Marturano, Elias & Campos, 2004), o que também influencia na maneira individual de viver a adolescência.

Os adolescentes apresentam uma diversidade de grupos, atitudes, comportamentos, gostos, valores e filosofia de vida. Como diz Serra (1997), “há diversos mundos e diversas formas de ser adolescente”. As experiências vividas ao longo de sua vida marcam o indivíduo como ser único, apesar de compartilhar algumas características com outros jovens.

Em sociedades mais desenvolvidas tecnologicamente, as exigências ao adolescente são mais acentuadas, porém nem sempre explícitas, chegando a serem confusas (Kalina & Laufer, 1974). À medida que a cultura torna-se mais complexa, a duração da adolescência é prolongada e o grau de estresse tanto para o adolescente quanto para sua família aumenta, em função das novas exigências. Exigências para se tornar adulto.

A sociedade contemporânea ocidental não apenas estendeu o período da adolescência, como também os elementos constitutivos da experiência juvenil e seus conteúdos (Abramo & Branco, 2005). Adolescência, hoje, não é mais encarada apenas como uma preparação para a vida adulta, mas passou a adquirir sentido em si mesma.

2.1 Adolescência através dos séculos

A palavra adolescência vem do latim *adolescere*, que significa crescer. Segundo Melvin e Volkmar (1993), a palavra *adolescence* foi utilizada pela primeira vez na língua inglesa em 1430, referindo-se às idades de 14 a 21 anos para os homens e 12 a 21 anos para as mulheres. Apesar de ser um estágio desenvolvimental oficialmente inaugurado com Stanley Hall em 1904 (Melvin & Volkmar, 1993, Mussen, Conger, Kagan, Huston, 1995, Santrock, 2003, Cole & Cole, 2004), registros na literatura – especialmente textos sobre educação - documentam algumas características associadas ao adolescente na história da humanidade. Sprinthall e Collins (1999) afirmam que os componentes psicológicos e fisiológicos

fundamentais deste período sempre existiram nas pessoas, independente do período histórico ou cultura, embora nem sempre as características específicas da adolescência fossem reconhecidas. Somente no século XX acontecimentos sociais, demográficos e culturais propiciaram o estabelecimento da adolescência como período distinto do desenvolvimento humano (Kimmel & Weiner, 1998). Desta forma, entende-se que a psicologia do adolescente tem um longo passado com uma curta história (Pfromm Netto, 1979, Steinberg & Lerner, 2004). Informações sobre esta faixa etária foram recolhidas através de estudos sobre as cerimônias de iniciação ocorridas em povos primitivos, prosseguindo com as especulações filosóficas ou textos literários ao longo da história da humanidade e desembocando nos estudos científicos ocorridos a partir do século XX (Pfromm Netto, 1979).

Embora ainda pouco estudada, a adolescência tem sido vista desde a Antiguidade pelo prisma da impulsividade e excitabilidade. Na Grécia Antiga, os jovens eram submetidos a um verdadeiro adestramento, cujo fim seria inculcar-lhes as virtudes cívicas e militares. Aos 16 anos, podiam falar nas assembléias. A maioridade civil era atingida aos 18 anos, ocasião em que eram inscritos nos registros públicos da cidade (Grossman, 1998). As moças faziam exercícios esportivos a fim de adquirir saúde e vigor para seu futuro de mães de família. Casavam-se aos quinze ou dezesseis anos. Via-se a fase da puberdade como um período de preparação para os afazeres da vida adulta (Veyne, 1991).

Conforme diversos estudiosos (Sprinthall & Collins, 1999, Assis, Avanci, Silva, Malaquias, Santos & Oliveira, 2003, Cole & Cole, 2004), Aristóteles descreveu os jovens, no século IV a.C., como apaixonados, irascíveis e capazes de serem levados por seus impulsos. Dizia que os adolescentes se imaginavam oniscientes e os considerava como exageradamente positivos em suas afirmações. Para ele o aspecto mais importante da adolescência era a habilidade para escolher. A autodeterminação seria um indício de maturidade (Santrock, 2003). Aristóteles, segundo Pfromm Netto (1979), considerava os jovens cheios de esperança,

confiantes e magnânimos. O companheirismo e a amizade eram considerados como fundamentais para esta faixa etária.

Platão, segundo Assis et al (2003), enfatizou características negativas dos jovens, advertindo-os quanto ao uso de bebida alcoólica antes dos 18 anos, achando que era o mesmo que “colocar fogo no fogo”. Mas também considerou que o raciocínio seria uma característica do homem que só apareceria na adolescência. Por isso as crianças deveriam passar mais tempo brincando e os jovens estudando (Santrock, 2003).

Grossman (1998) conta que os meninos romanos da elite, aos doze anos, deixavam o ensino elementar e passavam a estudar os autores clássicos e a mitologia, com o objetivo de adornar o espírito. Aos catorze anos, abandonavam as vestes infantis, tendo o direito de fazer tudo o que um jovem gostasse de fazer. Aos dezesseis ou dezessete anos, podiam optar pela carreira pública ou entrar para o exército. Não existia "maioridade" legal: os indivíduos eram considerados impúberes até que o pai ou o tutor considerasse que estava na idade de tomar as vestes de homem e cortar o primeiro bigode. No período entre a puberdade e o casamento, a indulgência dos pais era admissível – devia-se conceder algum privilégio ao calor da juventude. Por outro lado, as meninas, aos doze anos, eram consideradas em idade de casar. O casamento se consumava, no máximo, aos catorze anos, quando, então, eram consideradas adultas.

Ao longo do século II d.C., acrescentaram-se mudanças na idéia de maioridade. A passagem à idade de homem adulto já não era um fato físico reconhecido por um direito habitual, e sim uma ficção jurídica: de impúbere passava-se a menor legal (Grossman, 1998). Neste período, difundiu-se uma nova moral, confinando a prática sexual ao casamento. Nesta época os médicos prescreviam a ginástica e os estudos filosóficos para tirar dos jovens a "energia venérea", que podia englobar tanto o sexo, quanto o consumo do álcool. Para Veyne (1991), essas mudanças foram decorrentes da influência da religião cristã, com o objetivo de

desenvolver qualidades necessárias ao adulto, em especial àquele que exerceria tarefas públicas.

Santo Agostinho (séc. IV) abordou questões que considerava relevante em relação aos jovens, inclusive certa aversão à escola (Sprinthall & Collins, 1999).

Na Idade Média, o indivíduo vivia em comunidades feudais, as quais se constituíam como um ambiente bastante familiar, onde todos se conheciam. Os papéis, tanto de gênero quanto profissional, eram determinados pela comunidade. Havia a figura do aprendiz, que morava com o mestre – o qual servia como modelo de ser adulto, não apenas profissional -, enquanto ia aprendendo o ofício. Grossman (1998) descreve que, nesta época, o desenvolvimento era entendido como um fenômeno quantitativo e não qualitativo. As crianças e adolescentes eram considerados adultos em miniatura (Garrod, Smulyan, Powers & Kilkenny, 2005), necessitando apenas de crescer em termos quantitativos em todos os aspectos físicos e mentais da espécie humana. Dessa forma, assim que a criança superava o período de alto risco de mortalidade, ela logo era misturada com os adultos e ia aprendendo as tarefas, crenças e valores que seriam solicitados quando se tornassem adultos (Grossman, 1998, Garrod et al, 2005).

Ainda na Idade Média começou a ser difundida a idéia de fases (ou idades) do ciclo vital. Sob a influência de Aristóteles, as fases correspondiam a períodos de sete anos. A terceira fase (dos 14 aos 21 anos) era chamada de adolescência, porque a pessoa seria bastante grande para procriar. Nessa idade o indivíduo desenvolveria toda a grandeza que lhe fosse devida pela natureza. Para alguns, a adolescência terminava no vigésimo primeiro ano, mas, para outros, durava até os 28 anos, podendo ser estendida até os 30-35 anos (Grossman, 1998).

Erikson (1998) informa que Shakespeare (sec. XVII) escreveu um poema intitulado “As sete idades do Homem”, onde incluía a mocidade – referindo-se ao período da

adolescência -, como a idade do amante ou a do soldado. Diversos estudiosos da literatura inglesa perguntam se o clássico “Romeu e Julieta” retrataria a rebelião dos jovens contra as tradições dos pais (V.R., 1995).

Rousseau (séc. XVIII), em seu tratado sobre a natureza humana e a educação, sugeriu características da adolescência, as quais continuam influenciando o pensamento atual a respeito deste período (Grossman, 1998). Enfatizou o processo de desenvolvimento de forma qualitativa (Garrod et al, 2005). Ele considerava este período o de maior instabilidade e conflito emocional, os quais eram provocados pela maturação biológica. Para ele, tanto as mudanças biológicas quanto as sociais eram acompanhadas por uma mudança nos processos psicológicos, incluindo o desenvolvimento da capacidade de pensar com lógica. O raciocínio era desenvolvido na adolescência, motivo pelo qual, Rousseau aconselhava que a educação prosseguisse depois dos 12 anos (Gallantin, 1978). Ele considerava a adolescência como um renascimento, período em que, o indivíduo recapitula os estágios anteriores da vida, procurando seu lugar na sociedade. Desta forma, sua opinião era de que tanto a criança quanto o adolescente não eram iguais ao adulto (Santrock, 2003).

De acordo com Ariès (1981), na Idade Moderna, criou-se um novo papel para o Estado, o qual passou a interferir, com maior frequência, no espaço social: formas de agir na família, comunidade, grupos religiosos e educacionais. O desenvolvimento da alfabetização e a facilidade de leitura de livros distanciaram os indivíduos de sua própria comunidade. O estabelecimento de novas formas de religião ao longo dos séculos XVI e XVII exigiu dos fiéis uma devoção mais íntima e pessoal. Este movimento inspirou a necessidade de proteger as crianças e jovens da vida, surgindo um novo conceito de moralidade. Havia muitos segredos que deveriam ser ocultos dos mais jovens, como sexo, violência, dinheiro, doença ou morte (Serra, 2002). O colégio tornou-se, então, uma instituição essencial da sociedade, local de instrução e educação. As crianças e adolescentes passaram a ser educados em lugares

separados e fechados, sob a autoridade de especialistas adultos. As práticas escolares se destinavam à faixa etária dos 10 aos 25 anos, não havendo a preocupação da separação da população escolar em classes determinadas por faixas etárias. A segunda infância, dessa forma, não se distinguia da adolescência, provavelmente, devido à indiferença que existia aos fenômenos pubertários.

Não se possuía a idéia do que hoje chamamos adolescência, embora os indivíduos começassem a se organizar em grupos de jovens, que funcionariam como sociedades temporárias, formadas no âmbito das vilas e dos bairros. Essas novas formas de socialização eram destinadas exclusivamente ao público masculino.

No século XIX, a sociedade se tornou uma vasta população anônima, onde as pessoas já não se conheciam. Este é um período marcado pelo fortalecimento dos Estados Nacionais, pela redefinição dos papéis sociais de mulheres e crianças, pelo avanço acelerado da industrialização e da técnica e pela organização dos trabalhadores (Ariès, 1981).

Um duplo movimento percorre as relações entre pais e filhos. De um lado, um investimento crescente no filho, identificado como o futuro da família e, por outro, a visão do filho como objeto de amor. A infância passa a ser encarada como um momento privilegiado da vida, e a criança é identificada como uma pessoa. Neste momento a figura do adolescente é delineada com precisão. Alguns marcos indicam o início e o fim desta etapa: este período é delimitado, no menino, como o que se estende entre a primeira comunhão e o bacharelado, e na menina, da primeira comunhão ao casamento.

Ao longo do século XIX, a adolescência passa a ser reconhecida como um "momento crítico" da existência humana. É temida como uma fase de riscos em potencial para o próprio indivíduo e para a sociedade como um todo.

Em linhas gerais, parece que a idéia do que hoje chamamos adolescência, pressentida a partir do século XVIII (Grossman, 1998), está associada às novas maneiras de viver no

grupo social onde o indivíduo está inserido. Com a industrialização e a instituição de sistemas educacionais obrigatórios, ela pôde, finalmente, ser mais observada em alguns estratos sociais. Pode-se, então, dizer que a adolescência foi conhecida primeiro pelos educadores.

Na segunda metade do século XIX, foram organizados os primeiros serviços de saúde dedicados especialmente a alunos, fundando-se, em 1884, a Associação de Médicos Escolares (Silber, 1997). Há o interesse médico voltado para os alunos dos internatos, provavelmente mobilizado pelas modificações decorrentes do processo biológico de amadurecimento dos internos (a puberdade). Foram publicados alguns estudos a respeito da puberdade feminina com etnias diferentes (Pfromm Netto, 1979).

Por necessidades de adaptação à escola, os psicólogos também começaram a estudar este período. Entre eles estava Stanley Hall, que descreveu a adolescência como uma época de emotividade e estresse aumentados. Legitimou a adolescência como uma etapa que requer estudo e atenção, inaugurando, assim, o estudo científico da adolescência. Para ele a adolescência era basicamente biológica (Hall, 1925). Seu trabalho pioneiro influenciou os estudos posteriores sobre adolescência.

Para Hall (1925), a adolescência era entendida como zona de turbulência e contestação, constituindo-se em uma linha de fraturas e erupções vulcânicas no seio das famílias.

A constante vigilância aos adolescentes e o distanciamento com que eram tratados por suas famílias despertaram a necessidade de conquista de sua privacidade. Houve crescimento de diários íntimos e de amizades com seus pares. Muitos estudiosos se dedicaram a analisar esses diários e troca de cartas, como forma de coletar dados sobre como era a adolescência na época. A escolha de uma amiga íntima constituía-se em episódio importante na vida de uma adolescente. Era, também, intensa a amizade entre os adolescentes do sexo masculino. Começaram surgir movimentos ou associações com o objetivo de favorecer o

desenvolvimento saudável de jovens. Foi criado, em 1908, o Movimento Escoteiro (Baden-Powel, sd). No século XIX, já havia sido criada a Associação Cristã de Moços – ACM (ACMSãoPaulo, 2007).

O século XX foi um período em que as guerras marcaram o desenvolvimento da adolescência. Nos períodos que precederam a I e a II Guerra Mundial, a literatura enfatizava a indolência, indisciplina e preguiça dos adolescentes; enquanto que durante as guerras e nos anos seguintes, os pesquisadores demonstravam a importância do trabalho dos adolescentes para manter a sociedade tal qual eles conheciam (Sprinthall & Collins, 1999).

Começaram a aparecer os resultados de estudos longitudinais, envolvendo grupos diversos de pessoas. Entre eles, podemos citar os estudos da equipe de Havighurst (1957). Suas idéias mostram as tarefas evolutivas como “lições” que o ser humano deve aprender dentro de um período relativamente restrito, para que se desenvolva de modo satisfatório e possa ingressar vitorioso na próxima etapa do ciclo evolutivo. “Em cada fase do desenvolvimento humano, portanto, o indivíduo tem que adquirir algum tipo de habilidade e fazer alguma sorte de ajustamento às demandas da vida” (Rosa, 1988, pág. 131). Havighurst (1957) propôs algumas tarefas evolutivas para o período da adolescência: aceitar o próprio corpo; estabelecer relações sociais mais maduras com os pares de ambos os sexos; desenvolver o papel social de gênero; alcançar a independência dos pais e de outros adultos, com relação aos aspectos emocional, pessoal e econômico; escolher uma ocupação e preparar-se para a mesma; preparar-se para o matrimônio e a vida em família; desenvolver a cidadania e comportamentos sociais responsáveis; além de conquistar uma identidade pessoal, uma escala de valores e uma filosofia de vida que guiem o comportamento do indivíduo.

A questão sobre a universalidade ou não da adolescência é um tema importante e alguns historiadores interessados nesse problema defendem que a adolescência é uma construção social. Os estudos da Antropologia Social revolucionaram essa forma de pensar a

adolescência, mostrando uma possibilidade de entender as fases do desenvolvimento humano de forma totalmente nova, ressaltando duas importantes questões: a adolescência não precisa ser, necessariamente, um período turbulento e as características do desenvolvimento psicossocial não são universais. Em Samoa, sociedade estudada por Margaret Mead (Grossman, 1998, Sprinthall & Collins, 1999, Santrock, 2003), por exemplo, o desenvolvimento era gradual, calmo e sem impactos profundos. A organização social, a inserção no mundo adulto e as atividades realizadas pelos indivíduos favoreciam uma adolescência relativamente livre de estresse. Outros estudiosos, observando culturas distintas, passaram a afirmar não haver conexão entre as alterações biológicas e as mudanças no status social dos jovens, as quais dependiam dos ritos e mitos de cada sociedade (Pfromm Netto, 1979).

Os desenvolvimentistas modernos, especialmente aqueles que estudam a adolescência, tentam explicar como os fatores biológicos, sociais, cognitivos, comportamentais e culturais estão interligados no desenvolvimento, inclusive na transição da infância para a vida adulta. Segundo Adams (1998), Erikson observou a integração entre estes fatores a partir de seus estudos sobre os problemas desenvolvidos pelos jovens militares que apresentavam dificuldades de se adaptar a vida que levavam antes da II Guerra Mundial, quando seus planos foram interrompidos para servir à pátria.

Nos Estados Unidos, durante a década de 50, apareceu o fenômeno denominado "juventude transviada" ou "rebelde sem causa" (Grossman, 1998). Já começava a se delinear, de modo bastante claro, uma consciência etária - a oposição jovem / não-jovem.

Muitos autores, incluindo Serra (2002), acreditam que o advento da televisão colaborou para esta nova relação entre os adultos e os jovens. Provavelmente, por contribuir para não haver mais o que se chamaria de hierarquia informativa. Tanto adultos, quanto jovens ou crianças passaram a se encontrar quase que no mesmo patamar no que diz respeito

às informações veiculadas pela televisão, pois não há necessidade de instrução para serem compreendidas, nem exigem muitas habilidades mentais ou comportamentais, eliminando o conhecimento baseado na experiência.

Os anos 60 inauguram um novo estilo de mobilização e contestação social, os quais contribuíram para a percepção da adolescência como uma subcultura (Garrod et al, 2005). Os jovens passaram a negar todas as manifestações visíveis da sociedade ocidental industrializada. Este movimento transformaria a juventude em um grupo, com um novo foco de contestação. Surgiu um termo novo: contracultura. Inicialmente, o fenômeno seria caracterizado por seus sinais mais evidentes: cabelos compridos, roupas coloridas, misticismo, um tipo de música e uso de drogas, significando uma nova maneira de pensar e modos diferentes de se relacionar com o mundo e com as pessoas. De um lado, surgia o "movimento hippie" com sua filosofia; por outro lado, a introdução da política nos movimentos estudantis universitários (Grossman, 1998). Entretanto, não eram todos os jovens que estavam em um ou outro movimento. Para Mussen, Conger e Kagan (1977), há uma tendência para assumir que os adolescentes sejam todos iguais. – uma supersimplificação que não recebe apoio de estudos sérios. Estudos atuais enfocam esta fase do desenvolvimento observando diversas variáveis que podem influenciar o indivíduo, como raça, sexo, nível socioeconômico, história pessoal, contexto, cultura, entre outras.

Erikson (1972), utilizando as propostas da psicanálise e os achados da Antropologia Cultural, propôs a Teoria Psicossocial, a qual sugere que o ambiente também participa na construção da personalidade do indivíduo. Essa mudança na visão do desenvolvimento é de grande importância, abrindo novas fronteiras para o entendimento do desenvolvimento e, mais especificamente, da adolescência.

Na virada para o séc. XXI, apareceu a expressão “onda jovem” para denominar o grande número de indivíduos que estão nesta faixa etária, devido a explosão da taxa de

natalidade que ocorreu no início da década de 80. Estes jovens se depararam com um cenário econômico adverso, dificuldades para arrumar e se manter no emprego, incremento dos problemas sociais, especialmente os urbanos (Madeira & Rodrigues, 1998, Matheus, 2003), modificações nos valores sociais, falta de perspectivas, diminuição da influência e controle tradicionalmente exercidos pela família, igreja e comunidade (Vargas & Nelson, 2001). Ao mesmo tempo, a criança e o adolescente passam a ser considerados sujeitos de direito e em fase especial de desenvolvimento, afirmando a idéia de proteção integral do Estado (Espindula & Santos, 2004). No Brasil é publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 13 de julho de 1990, e os adolescentes têm direito à opinião e expressão garantidos, assim como à saúde, educação e prática de esportes (Brasil, 2007c). A Comissão Nacional de População e Desenvolvimento – CNPD -, ciente das diferenças existentes nesta parcela tão grande da população brasileira, divide o grupo denominado jovem em três outros recortes etários: 15-17 anos, jovens adolescentes; 18-20 anos, jovens jovens; e 21-24 anos, jovens adultos (Comissão Nacional de População e Desenvolvimento, 1998).

À medida em que os governos tomam consciência da importância de se proteger o desenvolvimento do ser humano, a adolescência torna-se um período mais identificável no ciclo vital (Sprinthall & Collins, 1999). Ao ser identificado como um estágio, reconhece-se que, na adolescência, acontece uma reorganização da personalidade, e as experiências do viver são interpretadas e compreendidas de acordo com o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo que está ocorrendo (Kroger, 2003). A adolescência é definida, não em termos cronológicos, mas em termos de características particulares do estágio, que desemboca em caminhos qualitativamente diferentes dos anteriores. O estágio é visto como universal, embora ambientes culturais diferentes promovam uma variabilidade de organização.

Com este histórico da posição dos adolescentes e da adolescência na sociedade, pode-se considerar este estágio uma invenção cultural (Rappaport, 1982) ou um luxo (Serra, 2000³), que só sociedades ou grupos sociais mais desenvolvidos se permitem. A idéia da adolescência parece estar relacionada à democratização da educação e ao surgimento de leis trabalhistas (Gallantin, 1978). As culturas mais sofisticadas tecnicamente retardam o ingresso do jovem nas estruturas sociais, sendo cada vez maior a exigência de estudos e especialização para ingressar no mercado de trabalho. Conseqüentemente, o indivíduo precisa de mais tempo para cumprir as tarefas da adolescência, e este período se estende. A própria OMS (1965) utiliza o termo juventude para evocar a faixa etária entre 15 e 24 anos, em função do prolongamento da fase na qual não são assumidas as responsabilidades ditas adultas. Em alguns casos, como, por exemplo, no da pensão alimentícia, o adolescente tem direito a recebê-la até os 21 anos e, se estudante, até os 24 anos (Brasil, 2007c). Os autores citados destacam o fato evidenciado por alguns filósofos de que a adolescência começa na biologia e termina na cultura (Mussen et al, 1995), tanto assim que, nas sociedades mais simples, essa fase pode ser breve (Traverso-Yepetz & Pinheiro, 2002).

Ao se pensar nas tarefas que ocorriam nesta faixa etária ao longo dos séculos, algumas continuam sendo cumpridas, embora observemos que muitas passaram a acontecer no estágio do adulto jovem, como o matrimônio ou a busca de empregos.

Algumas transformações se deram em apenas uma geração, já que modificações na sociedade atual fazem com que a adolescência do final do século XX, início do XXI, seja um pouco diferente da vivenciada por seus pais; outras ocorreram no decorrer da história da humanidade. Cita-se como exemplo para o primeiro caso, a postergação do matrimônio ou a necessidade de permanecer no lar paterno; e para o segundo caso, a urbanização e a escolarização. Estes são alguns dos fatores que levam o indivíduo – tanto pais quanto filhos -

³ Serra Desfilis E. Adolescência. [Apresentado no curso Atualização em Psicologia do Desenvolvimento Humano –UNIFESP, São Paulo, 2000]

a conviver com mais pessoas de diferentes idades e ambientes, sem laços consangüíneos com a maioria delas, com diferentes escalas de valores, idéias e crenças (Vargas & Nelson, 2001). As modificações introduzidas na vida moderna exigem que os indivíduos tenham mais tempo para cumprir as tarefas evolutivas propostas para este estágio.

A escola também modificou seu papel em relação ao adolescente: tempos atrás esperava-se que ele fosse preparado para assumir uma profissão, portanto os cursos costumavam ter uma vertente profissionalizante bastante acentuada (Brasil, 2007d)⁴. Atualmente, a Educação Básica (Brasil, 2007e) busca fornecer subsídios para o desenvolvimento pleno do ser humano, sem a preocupação específica da profissionalização.

Da mesma forma que observamos mudanças no entendimento do que é adolescência, também observamos mudanças ao longo do tempo sobre como os teóricos abordam esta etapa. Steinberg e Lerner (2004) observaram três perspectivas. A primeira, compreendida nas décadas de 50 a 80 do século passado, a qual enfatizava estudos descritivos de padrões de comportamento, ajustamento pessoal e relacionamento, além de estudos sobre as possíveis trajetórias que os indivíduos podem seguir ao longo do desenvolvimento. A segunda perspectiva, da década de 80 aos dias de hoje, enfatiza a aplicação dos conhecimentos científicos na resolução de problemas reais. A terceira perspectiva está interessada em promover o desenvolvimento positivo do indivíduo, especialmente ao se conscientizar que os adolescentes representam o futuro da humanidade. Os cientistas com esta visão de futuro estão engajados em transformar este coorte em adultos capazes e comprometidos consigo, suas famílias, comunidades e sociedade em geral.

⁴ Embora a Educação Secundária tenha sido criada com o objetivo de preparar os jovens para a Universidade, durante a Idade Média.

2.2 Questões sobre adolescência

A adolescência é a etapa do processo evolutivo que mais tem sido vista de maneira estereotipada. A maior parte da literatura vigente em psicologia da saúde e medicina do adolescente mostra uma tendência a considerar os jovens patológicos. Os indivíduos desta faixa etária são vistos como problemas para os adultos, geniosos, cujos comportamentos precisam ser modificados para se adequarem à sociedade. Para Aggleton (2001), o mero uso da palavra "adolescente" é sintomático nesse sentido, e carrega uma conotação fortemente biomédica e psiquiátrica.

Não existe nenhum estágio da vida que esteja livre de problemas e nenhum período, inclusive a adolescência, que possa ser definido pelos problemas apresentados (Berger & Thompson, 1997).

A adolescência é semelhante a outros períodos da vida onde se exige esforço para enfrentar as novas tarefas de desenvolvimento (Hoffman, Paris & Hall, 1997, Serra, 1997). As mesmas mudanças evolutivas que podem representar fonte de dificuldades, também são fontes de estímulo e desafio ao desenvolvimento integral do ser humano (Berger & Thompson, 1997), embora para a crença popular, a adolescência saudável esteja mais relacionada a evitação de problemas que ao desenvolvimento de habilidades e competências (Marturano et al, 2004).

2.2.1 Problemas de comportamento na adolescência

Os adolescentes problemáticos são minoria. Muitos dos problemas considerados dos adolescentes, na verdade, são problemas que dizem respeito aos pais e à sociedade. Comportamento-problema é aquele que causa inconveniência ou perturbação aos outros (Hurlock, 1979). A música alta de que os jovens gostam, incomodam aos adultos, enquanto os jovens a dançam com alegria e desenvoltura. O tempo que ficam conversando ao telefone ou

ligados no computador significa comunicação social para o adolescente e incômodo para os pais.

Problemas de comportamento, segundo Valencia-Garcia e Andrade-Palos (2005), é a denominação utilizada para referir-se aos comportamentos e pensamentos não habituais ou não esperados socialmente pelos adultos. Steinberg e Morris (2001) distinguem os problemas que possuem sua origem no início da adolescência daqueles que têm suas raízes em estágios anteriores. Os padrões adaptativos na adolescência devem ser compreendidos levando-se em consideração o desenvolvimento prévio do indivíduo.

Valencia-Garcia e Andrade-Palos (2005) anotaram que os problemas de comportamento mais citados pelos pais e professores, em relação a adolescentes de 5ª e 6ª séries foram os externalizantes (rebelde, desobediente, grosseiro...). O mesmo aconteceu com os adolescentes que, ao serem perguntados especificamente sobre o que faziam para serem considerados como mal comportados, informaram comportamentos externalizantes, do tipo gritar, brigar, sair sem permissão ou maltratar animais.

O grau de competência para lidar com os desafios inerentes à fase resulta, em parte, dos sucessos na resolução das tarefas anteriores (Erikson, 1972, Marturano et al, 2001). Adolescentes com problemas, quando não recebem ajuda especializada, tendem a mantê-los, pelo menos em nível moderado, na vida adulta. Hofstra, Van der Ende e Verhulst (2001) observaram que os adolescentes cujos escores obtidos no questionário de autoavaliação Youth Self Report – YSR - estavam na faixa clínica na primeira avaliação (dos 11 aos 19 anos), apresentaram, dez anos depois (dos 21 aos 29 anos), mais transtornos mentais que seus pares cujos escores não haviam sido considerados clínicos. McGee, Williams, Poulton e Moffitt (2000) concluíram que problemas psicológicos apresentados aos 15 anos aumentam o risco de uso de maconha aos 18 anos e manifestação de desordens psicológicas na vida adulta.

Reitz, Dekovic e Meijer (2005) observaram certa estabilidade entre os problemas de comportamento apresentados no início da adolescência e no final dela. Entretanto, observaram alta estabilidade entre os meninos que não tinham problemas no início da adolescência, com o final do estágio.

Mesmo problemas considerados transitórios podem ter repercussões na vida adulta: uma vida sexual descuidada pode levar à gravidez; ou dirigir em alta velocidade pode incorrer em um acidente, que pode desencadear muitos problemas de saúde (Hoffman et al, 1997).

Os pais que têm filhos que apresentam comportamentos desviantes, em geral não utilizam de forma apropriada os reforçadores positivos para iniciativas pró-sociais e fracassam no uso de técnicas disciplinares para enfraquecer os comportamentos indesejados. Desta forma, essas famílias parecem desenvolver adolescentes com dois problemas: alta frequência de comportamentos anti-sociais e pouca habilidade social (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002). Muitos destes problemas arrastam-se pela vida adulta, pois a família, a comunidade e o grupo de pares continuam contribuindo para a manutenção do comportamento desviante (Dishion, Patterson, Stoolmiller & Skinner, 1991, Vasey, Kotov, Frick & Loney, 2005). Como definido pelo DSM-IV^{TR}, desordens de personalidade refletem uma personalidade mal adaptada e inflexível que aparece no contexto social e pessoal causando significantes prejuízos ou incômodo (American Psychiatric Association, 2002).

Parece haver uma diferença importante entre os sexos, quanto aos problemas de comportamento: meninas apresentam mais problemas internalizantes, enquanto meninos mais problemas externalizantes (Crijnen, Achenbarch & Verhulst, 1997, Steinhausen & Metzke, 1998, De la Peña, 2000, Helstela & Sourander, 2001, Roussos, Francis, Zoubou, Kiprianos, Prokopiou & Richardson, 2001, Garnefski, Kraaij & Van Etten, 2005, Valencia-Garcia & Andrade-Palos, 2005). No estudo de Donaldson e Ronan (2006), utilizando o YSR, os rapazes obtiveram médias significativamente mais altas em problemas externalizantes, especialmente

comportamentos delinquentes, enquanto as moças obtiveram médias mais altas em problemas internalizantes, como ansiedade/depressão ou problemas somáticos.

Estudos realizados com o YSR em outras culturas que não a americana e canadense vêm observando uma tendência a maiores escores em problemas de comportamento e menores em competência social (Nho, 1999, Roussos et al, 2001). Achenbach e Rescorla (2001) afirmam que, se os procedimentos forem semelhantes, os resultados deverão ser semelhantes, independente do local da coleta de dados. Caso se obtenha resultados diferentes, podem ser causados por diferenças culturais.

2.2.2 Autopercepções e percepções parentais sobre o adolescente e a adolescência

Os pais consideram a adolescência a etapa mais difícil da criação dos filhos (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Os adolescentes, entretanto, consideram-se muito bem, tanto física, quanto mentalmente (Rosenbaum & Carty, 1996, Geckova, Tuinstra, Pudelsky, Kovarova, van Dijk, Groothoff & Post, 2001, Kim, 2003). Raramente se sentem deprimidos ou irritados e geralmente apresentam grande energia para realizar as tarefas diárias, embora relatem já terem experienciado sentimentos de depressão, ansiedade e hostilidade (Kim, 2003). Alonso-García, Machargo-Salvador e Luján-Henríques (1999) observaram que, se por um lado, os adultos e idosos entrevistados tiveram uma clara tendência a perceber a adolescência como uma etapa mais difícil e problemática que outras etapas do desenvolvimento, por outro, os adolescentes sentiam-se felizes e satisfeitos consigo próprios.

Aggleton, Whitty, Knight, Prayle, Warwick e Rivers (1998) observaram que se sentir bem, para adolescentes mais novos, significa ter energia ou estar ativo e vivenciando sentimentos de felicidade em relação a algum acontecimento em casa ou na escola. Para os

adolescentes mais velhos, sentir-se bem é ter uma vida social de qualidade, que significa sair com amigos.

Sapienza, Schoen-Ferreira e Aznar-Farias (2004) realizaram um estudo em uma escola particular do município de São Paulo utilizando o Youth Self Report – YSR e os boletins escolares. Verificaram que, embora apenas 2% dos estudantes tivessem suas notas abaixo da média geral, segundo seus boletins, 25% dos estudantes achavam que tinham suas notas abaixo da média. Silva (2003), entretanto, percebeu, que os professores, através do Teacher Report Form – TRF, tinham uma visão melhor dos alunos que os alunos de si mesmos, através do Youth Self Report – YSR.

Offord, Boyle e Racine (1991) observaram que os adolescentes ao preencherem o YSR diziam ser muito mais cruéis com animais e apresentar mais atos de vandalismo que seus pais ou cuidadores assinalaram no informe paralelo, o Child Behavior Checklist - CBCL. Outros estudos vêm demonstrando que os adolescentes costumam assinalar mais problemas no YSR que seus pais ou professores assinalam nos respectivos auto-informes, por exemplo: Lambert, Lyubansky e Achenbach (1998).

Um estudo com adolescentes canadenses concluiu que eles costumam ser responsáveis e valorizam a família, os amigos, educação, dinheiro, esportes e honestidade (Rosenbaum & Carty, 1996).

Jovens brasileiros disseram que descompromisso e irresponsabilidade são características da adolescência (Andrade & Novo, 2000). Entretanto, quando abordados individualmente, cada um disse que era responsável e que pensava no futuro, não se identificando com o estereótipo da adolescência que eles mesmos haviam repetido. Aggleton (2001) pergunta quem, entre dez e vinte anos de idade, percebe em si os problemas atribuídos à adolescência.

Um estudo utilizando o Child Behavior Checklist e o Youth Self-Report, ao comparar as respostas dos pais, das mães e dos filhos, concluiu que, no cruzamento das observações das mães com seus filhos, os escores eram semelhantes independente do sexo do filho. Entretanto, o cruzamento das observações dos pais com as respostas dos filhos mostrou que os pais percebem mais problemas de delinquência, agressão e hostilidade em suas filhas (Ho & Willians, 2002).

O sentimento de menos valia e rejeição pelos pares esteve presente em um quarto dos adolescentes que responderam a um questionário sobre problemas de comportamentos, o YSR. A maior percepção de rejeição foi obtida pelo grupo de adolescentes obesos (Schoen-Ferreira, Veiga-Godoy, Dâmaso, Fisberg & Aznar-Farias, 2005).

Em síntese, as comparações de autopercepções dos adolescentes com a de adultos de suas relações ou de seus pares não têm mostrado uma alta concordância entre si, o que não é surpreendente. A decorrência mais plausível desta constatação é que sejam desenvolvidos estudos investigando os fatores e contextos que contribuem para tal fato. Nas próximas seções, veremos o que já se sabe sobre estas variáveis.

2.2.2.1 Contextos de desenvolvimento

A família é um dos mais importantes e cruciais contextos em que se produz o desenvolvimento humano (Rodrigo & Palácios, 2003). Até hoje nada pode substituir seu papel no desenvolvimento das pessoas, embora surjam novas formas de ser família e de se viver em família (Serra, 2002). Os papéis de pais e filhos estão sofrendo algumas modificações, pois há adultos vivendo sob o mesmo teto de seus pais. E com isto, a própria tarefa de construir uma identidade, não se desenrola da mesma forma que em gerações anteriores.

Em muitos aspectos, o crescimento consiste em aprender a ser física e psicologicamente independente dos pais (Kimmel & Weiner, 1998). Mas caminhar para esta independência não se dá a esmo. Em cada ponto, o filho recebe a influência do que seus pais dizem e fazem. Da mesma forma que os pais também são influenciados pelos seus filhos. Perosa, Perosa e Tam (1996) acreditam que o desenvolvimento psicossocial é promovido dentro de um contexto de progressiva redefinição do relacionamento entre pais e filhos, que, embora conectados emocionalmente, aqueles encorajam seus filhos a buscarem autonomia. Quanto melhor balanceado este processo de individuação-dependência, mais facilmente ocorre o desenvolvimento da identidade do ego.

Muitas vezes, os pais se surpreendem com as atitudes dos filhos, que ficam mais questionadores - atitude que pode representar uma forma de diferenciação das figuras parentais e busca de sua própria identidade (Carter & McGoldrick, 1995, Wagner, Falcke, Silveira & Mossmann, 2002).

Hauser (1991) observou em um estudo longitudinal que a forma como os pais conversam com seus filhos pode facilitar ou limitar a aprendizagem dos jovens para ser indivíduos com direito próprio. Facilitar consiste em explicar as coisas; mostrar curiosidade pelo que o jovem faz; participar com ele da solução de problemas comuns; expressar aceitação e compreensão; estimular a manifestação de idéias e impressões independentes. Limitar refere-se a uma despreocupação, falta de curiosidade, enfado ou menosprezo pelas suas opiniões e ações.

Durante a puberdade, os adolescentes começam a passar menos tempo com seus pais e a sentirem-se menos vinculados a eles do ponto de vista emocional. Entretanto, entre os adolescentes brasileiros que afirmaram ter um adulto como referência, a maioria dizia ser algum familiar: tio, irmão mais velho, primo, avô pai ou mãe (Cardozo & Freitas, 2001).

Pais e filhos raramente se chocam por causa dos valores familiares (religiosos, políticos, educacionais). A maioria das discussões gira em torno de questões cotidianas, de importância menor, porém de grande desgaste emocional, como tarefas domésticas, dever de casa, horários ou roupas (Papalia et al, 2006). Oliveira e Costa (1997), a respeito dos conflitos no cotidiano do adolescente, observaram que as questões giravam em torno da escola (obrigação de estudar) e trabalho (dúvidas do adolescente em relação à escolha profissional).

Os estudos desenvolvimentistas em diferentes culturas, classes sociais e coortes mostram que a relação de conflito intenso e aberto com os pais é considerada mais mítica, que real, já que é mais freqüente encontrar pais e filhos compartilhando dos mesmos valores (Hoffman et al, 1997, Aggleton, 2001, Schoen-Ferreira, 2002).

Aparentemente, não importa o que o adolescente planeje, é na família que ele tende a buscar o primeiro apoio. A família é um entre os vários facilitadores ou complicadores do processo de escolha, mas antes de tudo, tem um papel importante na realidade do adolescente e deve ser levada em consideração quando se trata de projeto de vida. É na família que o adolescente encontra normalmente suporte emocional e financeiro para a realização do seu projeto (Santos, 2005). Na maioria das vezes, são os pais que irão pagar a faculdade e/ou mantê-lo, caso ele estude durante o dia em uma faculdade pública. Conger (1980) acredita que a única coisa que os pais podem fazer em relação aos filhos é “procurar desenvolver neles um sentido claro e seguro de identidade própria e um compromisso com algum sistema de valores básicos” (p. 111). Izquierdo (2002) acredita que é preciso “ter raízes para voar e asas para se enraizar” (pág. 19).

A história familiar é o ponto de partida para a constituição dos conceitos que os jovens têm de si mesmos, assim como para a compreensão das suas aptidões. As escolhas vivenciadas se dão a partir de modelos familiares, que também acabam influenciando no juízo de valores do sujeito acerca de suas escolhas, como a profissão (Santos, 2005, Neblett &

Cortina, 2006) ou atividades extracurriculares e passatempos. Especificamente no esporte, enfatiza-se a importância da relação pais-atletas no sucesso da carreira esportiva (Durand-Bush & Salmela, 2002). Esses estudos demonstram o papel crucial dos pais, especialmente durante os anos iniciais de experimentação e nos anos de especialização dos atletas. Quando os atletas recebem um apoio apropriado dos pais, há o enriquecimento da participação dos mesmos, possibilitando grandes experiências e permanência no esporte (Moraes, Rabelo & Salmela, 2004).

Nesta sociedade do final do século XX e início do XXI, os adolescentes não apresentam tanto interesse - nem há tanta necessidade - em morar longe de sua família de origem, como nas gerações anteriores. Apesar dos jovens reclamarem muito da falta de liberdade e excesso de controle dos pais, segundo uma pesquisa nacional (Abramo & Branco, 2005), costumam morar com sua família (48% com ambos os pais ou padrastos; 15% só com a mãe; 2% só com o pai) e poucos, dos que ainda moram com os pais (17%) desejam mudar de casa. Outros (39%) desejam se mudar, mas esperariam mais um pouco. Daqueles que moram com os pais, 43% não tem planos para sair de casa.

A adolescência é uma época de expansão rápida dos horizontes sociais (Kimmel & Weiner, 1998, Silva, Schoen-Ferreira, Medeiros, Aznar-Farias & Pedromônico, 2004). Neste período, o grupo assume um papel fundamental na vida do indivíduo, sendo o espaço onde ele encontra a oportunidade de aprender e compartilhar sentimentos e enfrentar as várias transformações para o desabrochar da maturidade sem a interferência dos pais. O grupo de pares pode ser considerado como uma espécie de “laboratório social” (Zacarés, 1996, Schoen-Ferreira, 2002), onde se desenvolvem diversas habilidades que lhe serão úteis na formação de sua identidade pessoal.

A intimidade e a lealdade tornam-se critérios importantes na escolha e manutenção da amizade (Cole & Cole, 2004). É no contexto das conversas íntimas e auto-reveladoras com os

amigos próximos que os adolescentes exploram os diversos conteúdos no processo de construção da identidade.

Os amigos são pessoas especiais, que cuidam um do outro e compartilham partes importantes de suas vidas (Kimmel & Weiner, 1998). Pilon (1986) afirma que o grupo de companheiros exerce mais influência a respeito da ocupação do tempo livre (lazer e entretenimento) e, no caso dos rapazes, no relacionamento com o sexo oposto. A conformidade à pressão dos pares atinge seu auge por volta da oitava série ou primeiro ano do Ensino Médio (Constanzo, 1970). O grupo de pares é uma importante fonte de informação a respeito das escolhas profissionais (Santos, 2005) e se apóiam mutuamente nos momentos de definição. As adolescentes investem muito nos seus relacionamentos, como fonte de apoio emocional e de identidade pessoal (Dell'aglio & Hutz, 2004).

A maioria dos adolescentes gasta seu tempo livre engajado em alguma atividade (Mahoney & Stattin, 2000, Brenner, Dayrell & Carrano, 2005). Este tempo livre pode ser ocupado com atividades estruturadas (esportes, aula de música) ou não, como assistir televisão, ouvir música ou passear no shopping.

O tempo livre costuma ser preenchido com atividades que envolvam os amigos, como ir ao cinema (28%); ir dançar (18%); ir à missa/igreja/culto (18%); ir à praia (18%); jogar bola/futebol (17%); ir ao shopping (16%); passear em praça ou parque (15%); ir a festas em casa de amigos (15%), entre outras citadas no Levantamento Brasileiro sobre a Juventude (Abramo & Branco, 2005). Günther, Nepomuceno, Spehar e Günther (2003) observaram que bares e boates é o lugar que os adolescentes mais dizem não gostar de ir, preferindo permanecer em suas próprias casas ou ir ao shopping.

O envolvimento em outras atividades, além da escola, influencia na seleção de amigos e ajuda a internalizar as normas e valores aos quais está exposto. Participar de alguma atividade pró-social (igreja ou voluntariado) esteve associado com uma trajetória positiva de

desenvolvimento e baixo engajamento em atividades de risco (Eccles & Barber, 1999). Ao passo que participar de esportes também esteve associado com trajetória positiva de desenvolvimento, mas com maior possibilidade de envolvimento em algum comportamento de risco, como ingerir álcool.

A participação em atividades extracurriculares traz muitos benefícios aos jovens (Fredricks & Eccles, 2005). Primeiro porque a participação em atividades estruturadas diminui o engajamento do adolescente em atividades de risco e problemas de comportamento (Mahoney & Stattin, 2000, Osgood, Wilson, O'Malley, Bachman & Johnston, 1996). Segundo, geralmente foi o próprio adolescente que escolheu a atividade; ela fornece a oportunidade para ele demonstrar esforço, persistência, concentração, e explorar as diversas facetas de sua identidade. Terceiro, as atividades proporcionam um tempo com outros adultos que podem lhes fornecer suporte ou modelos. Quarto, participar de atividades facilita o ingresso nos grupos de pares e ajuda o jovem a se tornar um membro da comunidade (Eccles & Barber, 1999). Através destas interações sociais, ao ir desenvolvendo habilidades para a resolução de problemas sociais, o indivíduo constrói, gradativamente sua identidade (Berger & Thompson, 1997).

2.2.2.2 Preocupações do adolescente

Os jovens conversam a respeito de muitas áreas da sua vida. Oliveira e Costa (1997) e Lourenço e Leal (2001) identificaram a escolha profissional como principal preocupação dos adolescentes.

De modo geral, pode-se dizer que os jovens, segundo o Levantamento Brasileiro sobre a Juventude (Abramo & Branco, 2005), gostariam de conversar com seus pais assuntos a respeito da conduta e futuro pessoal: educação, em primeiro lugar (61%); drogas em segundo (52%); e, em terceiro, ética e moral. Num outro grupo de jovens brasileiros apareceu em

primeiro lugar o futuro profissional (68%); seguido de questões sobre violência (53%) e religião (43%). Parece que os adolescentes buscam orientação e negociação de sua própria conduta ou proteção, com os pais (Abramo & Branco, 2005).

Segundo o mesmo levantamento (Abramo & Branco, 2005), os assuntos que os jovens mais gostam de conversar entre si são: relacionamentos amorosos (51%), violência (50%), futuro profissional (47%); drogas (46%); sexualidade (45%), esportes (43%), moda (38%), artes (34%), corpo e saúde (32%).

Além dos temas estudo e trabalho, os jovens também se preocupam com questões que envolvam a busca de independência e questionamento da autoridade dos pais; conflitos familiares e escolha amorosa (Oliveira & Costa, 1997). Em relação ao gênero, as meninas se ocuparam mais nas questões referentes à autonomia e os rapazes com o lazer.

Hoffman et al (1997) consideram que o planejamento do futuro é uma das maiores preocupações dos adolescentes, especialmente no fim do Ensino Médio. Nesta época eles começam a antecipar o futuro, planejar atividades para realizar seus sonhos e metas e avaliar suas possibilidades de sucesso. Receber suporte de adultos faz com que os adolescentes tenham uma visão mais positiva do futuro (Neblett & Cortina, 2006).

2.2.2.3 A adolescência brasileira

O fenômeno “onda jovem” também ocorre no Brasil, onde um quinto da população é de indivíduos entre 15 e 25 anos, embora já haja um processo de desaceleração do ritmo de crescimento populacional desta faixa etária (CNPd, 1998). A região Sudeste concentra a maior parte destes jovens. A Comissão Nacional de População e Desenvolvimento identifica a necessidade de políticas sociais voltadas para este público (CNPd, 1998).

No Brasil, 78% dos jovens vivem em áreas consideradas urbanas. A região Sudeste é aquela com o maior percentual de jovens residindo em áreas urbanas. O segmento feminino apresenta menos indivíduos vivendo em zona rural que o segmento masculino.

Os censos demográficos vêm apontando um contingente mais elevado de jovens do sexo feminino, numa razão de 0,97 (CNPD, 1998). Também vêm demonstrando uma intensa mobilidade espacial dos brasileiros, com mais de 30% dos jovens não residindo no município onde nasceram. Os jovens do sexo masculino apresentam menor mobilidade em relação ao segmento feminino.

Segundo o IBGE (Brasil, 2007b), mais de 96% dos jovens brasileiros são alfabetizados, com uma razão do número de mulheres e homens no Ensino Fundamental de 0,97. Segundo o censo de 2000, no Município de São Paulo, havia mais de 520.000 alunos matriculados no Ensino Médio, sendo que 431.072 cursavam Escola Pública Estadual, de um total de 574.366 jovens com residência permanente neste município.

2.2.2.4 Superando as dificuldades do período

A adolescência não pode ser encarada como um período homogêneo (Golombek, Marton, Stein & Korenblum, 1986), no qual todos são uniformes no desenvolvimento, independentes do sexo, cultura, etnia e nível sócio-econômico. Assumir que os jovens são todos iguais não auxilia pais, professores e profissionais a compreender os adolescentes e ajudá-los a se desenvolver de forma integral e harmônica (Aggleton, 2001).

Durante toda a vida, a pessoa defrontar-se-á com exigências adaptativas de diferentes naturezas. Há momentos de desajuste, confusão e depressão na vida de quase todos os adolescentes. Muitos deles cometem erros graves no caminho para a maturidade (Aggleton, 2001). Como em todos os períodos de transição, para alguns indivíduos torna-se muito difícil superar as dificuldades, especialmente se lhes falta recursos pessoais ou sociais para alcançar

êxito no desenvolvimento das tarefas evolutivas (Serra, 1997). A transição da adolescência pode gerar graves problemas dependendo dos acontecimentos que o indivíduo precisa enfrentar; dos recursos pessoais que possui - já no início da puberdade e desenvolvidos durante o período -; e dos recursos sociais que a família, a comunidade, os serviços de saúde, os grupos religiosos ou grupo de pares, dispõem.

Estudiosos do desenvolvimento humano (Bee, 2003, Cole & Cole, 2004, Kimmel & Weiner, 1998) afirmam que a adolescência não é um período de passividade nem de turbulência. Os desafios que devem ser vencidos nesta etapa do desenvolvimento podem ser enfrentados pelos jovens, utilizando as habilidades e suportes que amalharam no decorrer de suas vidas. Conger (1980) acredita que os adolescentes devem procurar transformar os conflitos em impulsos para o crescimento e desenvolvimento pessoal.

O conflito deve ser considerado como uma oportunidade que ativa emocionalmente o indivíduo, motivando-o a buscar uma nova solução; ajuda-o a tomar consciência de outras formas de resposta, de outros modelos, diferentes dos seus; e proporciona elementos ou dimensões para uma nova estrutura (Serra, 2001).

3 Um breve aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento humano: a versão de Erikson

Uma das características centrais da abordagem do desenvolvimento como ciclo vital é levar em conta a história e o contexto onde cada pessoa se desenvolve, atentando para fatores psicológicos, sociais, históricos e suas interconexões com o desenvolvimento humano (Sala, 1991, Adams & Marshall, 1996, Adams, 1998, Forthun, Montgomery & Bell, 2006).

Considerando que todos os seres humanos estão em desenvolvimento, não importa a idade, Erikson (1972) estabeleceu etapas psicossociais do nascimento até a morte. Para ele, o indivíduo move-se ao longo de uma seqüência fixa de estágios, resolvendo progressivamente conflitos e demandas sociais, adquirindo atitudes e habilidades que propiciam a sua evolução no sentido da maturidade; o indivíduo vai se tornando mais bem preparado para enfrentar os desafios do crescer e viver em sociedade (Erikson, 1998, Adams, 1998, Zacarés & Serra, 1998).

Cada uma das tarefas desenvolvimentais prepara os indivíduos para enfrentar diferentes tipos de estressores que poderão encontrar ao longo da vida (Renk & Creasey, 2003). A resultante dos conflitos em cada etapa constitui a base para o próximo estágio. Isto é particularmente observado na adolescência, um dos períodos mais impactados pela influência social, quando se ampliam os horizontes sociais e existe uma pressão para que o indivíduo se torne um membro produtivo do seu grupo. As questões que aparecem na adolescência apresentam uma amplitude muito maior do que as que apareciam na infância (Hurlock, 1979). Por isso o adolescente necessita dos recursos pessoais e sociais que ameculhou ao longo do desenvolvimento – uma boa fundação na sua estrutura -, especialmente no que se refere ao processo de construção da identidade.

O desenvolvimento é o processo pelo qual o ser humano se reorganiza para funcionar de modo mais complexo, diferenciado e ordenado a partir de prévias organizações e funcionamento, durante todo o ciclo vital.

3.1 A Teoria Psicossocial de Erikson: uma breve introdução

Apesar do ápice da formação da identidade ocorrer na adolescência, em cada um desses estágios propostos por Erikson (1998), é trabalhada uma determinada faceta dela. “Diferentes capacidades usam diferentes oportunidades para se tornarem componentes acabados da configuração sempre renovada que é a personalidade em desenvolvimento” (Erikson, 1972, pág. 96).

De acordo com o autor (Erikson, 1998), são oito os estágios do desenvolvimento ao longo da vida, em cada um dos quais uma conjunção de mudanças leva a uma crise⁵ na personalidade em desenvolvimento. É um confronto entre duas forças de pólos opostos, e o indivíduo deve resolver progressivamente os conflitos e demandas sociais e adquirir atitudes e habilidades que propiciam a sua evolução no sentido da maturidade. São eles 1) confiança básica X desconfiança básica; 2) autonomia X vergonha e dúvida; 3) iniciativa X culpa; 4) produtividade X inferioridade; 5) identidade X confusão de identidade; 6) intimidade X isolamento; 7) generatividade X estagnação; e 8) integridade X desespero. Pesquisas empíricas vieram comprovar a existências desses estágios (Markstrom-Adams, Hofstra & Kouger, 1994, Fulton, 1997, Markstrom, Sabino, Turner & Berman, 1997).

A formação da identidade não se restringe à adolescência (Santrock, 2003). Começa com o aparecimento da vinculação, o desenvolvimento de um senso do eu e a emergência da

⁵ Erikson (1972) considera que a palavra crise tenha deixado de ter uma conotação catastrófica quando passa a ser aceita para “designar um ponto decisivo e necessário, um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou outra direção, escolher este ou aquele rumo, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação” (pág. 14). Para este autor, crise é utilizada para designar um sentido de desenvolvimento, um ponto decisivo, um período crucial de crescente vulnerabilidade e potencial e, portanto, a fonte da força ou do desajustamento.

independência na infância; alcançando a fase final com uma revisão da vida e integração na velhice (Lavoie, 1994, Santrock, 2003).

Kroger e Grenn (1996) identificaram alguns eventos do ciclo vital associados a mudanças na identidade. Entre eles, podem ser citados os eventos ligados ao próprio envelhecimento, como chegada aos 18 anos, chegada aos 50 anos; eventos históricos, como guerras, revoluções; eventos do ciclo familiar, como casamento ou nascimento de um filho; exposição a diferentes culturas ou sociedades, que pode ocorrer através de viagens ou estudo; influência de outras pessoas; e mudanças pessoais ou final de algum ciclo, como a possibilidade da morte, entre outros.

Na teoria de Erikson (1972, 1998), durante adolescência, as forças antagônicas que estão sendo confrontadas são identidade e confusão de identidade. Como resultado há dois pólos: identidade do ego – pólo positivo - ou identidade difusa/difusão de papéis – pólo negativo. Schwartz (2004), em seus estudos, afirma que há evidências de uma clara diferença entre identidade estabelecida e difusão de identidade, indicando que são realmente pólos opostos do mesmo processo.

O pólo positivo – identidade - acontece quando os jovens escolhem os valores aos quais serão fiéis, tornando-se, então, conscientes de sua uniformidade e continuidade no tempo e no espaço, e percebendo que suas realizações possuem reconhecimento e significado em sua cultura (Erikson, 1979).

Erikson (1972) considera a difusão de identidade como o início do processo de construção da identidade ou a resultante negativa no desenvolvimento. Isto acontece quando o indivíduo tem dificuldades em aprender sobre si mesmo e seu entorno, não conseguindo construir uma identidade que seja realista em consonância com suas características pessoais e de seu contexto sócio-cultural.

Na transição da adolescência, a sociedade estabelece um período de postergação das responsabilidades, para a tomada de consciência das duas percepções – si mesmo e entorno -, ao qual Erikson (1972, 1998) denominou de *moratória*. As culturas providenciam situações institucionalizadas onde os indivíduos podem se identificar com outros e imitar papéis (Lavoie, 1994, Adams, 1998). Segundo Molpeceres e Zacarés (1999), o sistema educativo deve dotar os indivíduos de competências necessárias e conhecimentos básicos para viver em sociedade. E isto se dá através de ocasião e estímulo para explorar, analisar e valorizar (a) suas características pessoais; (b) as demandas sociais do seu entorno; e (c) as opções que maximizam o ajuste entre umas e outras. A universidade, por exemplo, é considerada um local onde se encoraja a exploração ativa dos elementos constitutivos da identidade (Waterman, 1982, Lewis, 2003).

Cada sociedade apresenta períodos críticos no decorrer do ciclo vital onde ritos, rituais, expectativas ou regulamentações focam comportamentos que exigem uma reflexão a respeito de si mesmo e da sociedade, exigindo uma reformulação de sua identidade.

Em uma sociedade vinculada à tradição, espera-se que o adolescente siga o caminho trilhado por seus pais. Entretanto, nas sociedades ocidentais, supõem-se que o indivíduo tenha liberdade para escolher seu próprio padrão de autodesenvolvimento, já que se entende a adolescência como o período onde o indivíduo é instigado a participar de sua própria construção (Martins et al, 2003), ficando, muitas vezes, privado da orientação e auxílio dos mais velhos (Hurlock, 1979). Isto é feito através da participação em diferentes tipos atividades (escolares, extra-curriculares, comunitárias, laborais, eclesiásticas), do aprofundamento do conhecimento a respeito de si (habilidades, inclinações, gostos), de suas aspirações e de suas relações afetivas. No decorrer da adolescência, a pessoa vai adquirindo progressivamente uma consciência mais clara de suas características de personalidade e padrões de conduta que o

definem como indivíduo, assim como das exigências sociais e papéis reconhecidos e valorizados pela comunidade (Molpeceres & Zacarés, 1999).

Na sociedade ocidental, o jovem pode defrontar-se com dilemas ideológicos ou interpessoais que o fazem pensar a respeito de si mesmo e seu contexto ao se preparar para ingressar no mundo adulto (Schwartz, 2002a). O adolescente sente a necessidade de preencher sua mente com questões importantes sobre sua vida, profissão a exercer, crenças a seguir, ou ideais políticos a adotar (Vleioras & Bosma, 2005). Para Santrock (2003), as perguntas do tipo “Quem sou eu?” “O que farei com a minha vida?” “O que é diferente em mim?” afloram na adolescência e outros períodos de mudanças emergenciais (Kroger & Grenn, 1996). A procura destas respostas move o indivíduo para inserção na sociedade (Garcia, 2004). As pessoas devem descobrir como suas habilidades e talentos podem ser harmonizados com as expectativas e oportunidades da sociedade (Lewis, 2003).

Analisando os textos que falam sobre adolescência (Havighurst, 1957, Kalina & Laufer, 1974, Pikunas, 1979, Rappaport, 1982, Lidz, 1983, Rosa, 1988, Melvin & Volkmar, 1993, Kimmel & Weiner, 1998, Papalia et al, 2006), observa-se que há neles uma ênfase sobre a construção de uma identidade pessoal como a principal tarefa a ser realizada pelo adolescente.

3.2 Identidade do ego

Erikson (1972) foi o primeiro a destacar o papel do desenvolvimento da identidade dentro do ciclo vital, quando lançou a idéia de que a busca da identidade é a tarefa mais importante na adolescência: o passo crucial da conversão do adolescente em adulto produtivo e maduro. Embora o desenvolvimento da identidade se inicie com o recém-nascido, identificando-se com as pessoas importantes para ele, é na adolescência que o processo ativo de formação da identidade é desencadeado (Kunnen & Bosma, 2003), quando a dinâmica da

formação da identidade envolve a síntese das identificações iniciais, assim como sua diferenciação e integração (Lavoie, 1994).

Construir uma identidade, para Erikson (1972), implica em definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. Ele entende que identidade é uma concepção bem organizada do ego, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido. É o mero fato da existência, de ter a consciência da uniformidade e continuidade de si mesmo, no tempo e no espaço.

Este sentimento de ter uma identidade pessoal dá-se de duas formas: a primeira é perceber-se o mesmo e contínuo no tempo e no espaço; e a segunda é perceber que os outros reconhecem essa semelhança e continuidade (Erikson, 1972).

Erikson (1998) considerava a formação da identidade como o sucesso na resolução do conflito que atormenta os adolescentes. Conflito entre a participação na sociedade e o crescimento individual (Vleioras & Bosma, 2005), que aparece à medida que os adolescentes vão se defrontando com as descobertas de quem são, o que gostariam de ser e aonde vão (Santrock, 2003).

Resolver a tarefa da adolescência com sucesso implica em ser um adulto com um claro senso de si, com uma crença pessoal e valores próprios e com um lugar na comunidade (Crawford, Cohen, Johnson, Sneed & Brook, 2004). Construir a identidade pessoal refere-se a uma busca de um grupo coerente de atitudes, valores e crenças e representa uma das maiores mudanças enfrentadas tradicionalmente pelos indivíduos no final da adolescência e no início da vida adulta (Boyd, Hunt, Kandell & Lucas, 2003). A tarefa é harmonizar e integrar os processos de desenvolvimento pessoal com o contexto social (Kunnen & Bosma, 2003).

“Identidade corresponde ao sentimento de ser, de crer e de fazer” (Aznar-Farias, 2001). “Formar uma identidade supõe que o indivíduo tenha alcançado uma visão integrada de suas aptidões e capacidades, de seus valores e preferências e de suas formas de reagir

diante das demais pessoas e de ser percebido por elas” (Kimmel & Weiner, 1998, pág. 398). A identidade reflete uma síntese individual das experiências passadas e perspectivas de novos caminhos, observando as qualidades, habilidades e expectativas individuais em relação às expectativas sociais (Lavoie, 1994, Lewis, 2003).

Marcia⁶, citado por Kimmel e Weiner (1998), seguindo a teoria Psicossocial, define identidade como uma estrutura própria,

“uma organização interna, autoconstruída, dinâmica, de impulsos, capacidades, crenças e história individual. Quanto mais desenvolvida está esta estrutura, mais conscientes são os indivíduos de sua própria unicidade e similaridade com os demais, e de sua força e debilidade para abrir caminho na vida. Quanto menos desenvolvida está a estrutura, mais confusos parecem os indivíduos sobre sua própria distinção a respeito dos demais e mais tendem a apoiar-se em fontes externas para avaliarem-se a si mesmos” (pág. 398).

Identidade, como estrutura psicossocial, é um sistema de auto-regulação, que dirige a atenção, filtra ou processa as informações, gerencia as impressões e seleciona os comportamentos apropriados (Adams, 1998). Ela é sempre construída num contexto relacional (Lavoie, 1994).

Kimmel e Weiner (1998) afirmam que quanto mais desenvolvido o sentimento de identidade, mais o indivíduo valoriza o modo em que é parecido ou diferente dos demais e mais claramente reconhece suas limitações e habilidades. Quanto mais desenvolvida sua identidade, mais o indivíduo apresenta habilidades para experimentar mudanças e aproveitar as oportunidades que podem aparecer na vida adulta (Crawford et al, 2004). Quanto menos desenvolvida está a identidade, mais o indivíduo necessita do apoio de opiniões externas para avaliar-se e compreende menos as pessoas como distintas.

O construto *identidade* tem sido estudado, tanto do ponto de vista teórico quanto empírico. Com os avanços dos estudos, especialmente os baseados em Marcia (1966), a construção da identidade passou a ser identificada também como tarefa para o adulto jovem, ou seja, é um processo prolongado (Kroger, 2003, Kunnen & Bosma, 2003, Snarey & Bell,

⁶ MARCIA, J. e. Identity in adolescence. In Adelson. *Handbook of adolescent psychology*. New York, Wiley, 1980, p. 159-87.

2003). O adulto encontra novas experiências no decorrer do ciclo vital que exigem que ele faça ajustamentos em relação à sua identidade (Kroger & Green, 1996, Lewis, 2003).

3.3 Paradigma de Marcia

O trabalho de Marcia (1966) - baseado na teoria Psicossocial, mas a partir de seus estudos e casos clínicos, extrapolando-a (Adams & Marshall, 1996) - ganhou adeptos, graças a sua simplicidade em abordar o tema (Lavoie, 1994, Lewis, 2003). Baseia-se em duas dimensões independentes, porém essenciais: exploração e compromisso ou comprometimento.

Por **exploração**⁷, Marcia (1966) entende o período de tomada de decisão, quando valores e escolhas são examinados. Pode ser de forma tumultuada ou ocorrer gradualmente. Este período refere-se ao tempo, durante a adolescência, onde o indivíduo envolve-se ativamente na exploração de alternativas ocupacionais ou ideológicas. Exploração representa a busca pela revisão ou refinamento do senso de si, assim como o desenvolvimento de comportamentos que visam a procura de informações sobre o mundo a sua volta com o objetivo de tomar algumas decisões em sua vida (Grotevant, 1987, Lavoie, 1994). Schwartz e Dunham (2000) compreendem a exploração como uma busca de um sentimento mais completo de si mesmo. Os adolescentes procuram determinar como seguirão suas vidas e o que serão, à medida que, gradativamente, passam a compreender que serão responsáveis por si mesmos e por suas vidas. Cabe aos adultos conceder tempo e oportunidade para a exploração (Santrock, 2003).

Matteson (1992) e Bosma (1994), por exemplo, reconhecem que a palavra *crise* – referindo-se ao nome inicial dado a dimensão *exploração* - foi bem definida por Erikson e Marcia, mas muitas vezes é utilizada por leigos focalizando uma rebeldia contra os pais, dentro do ponto de vista estereotipado de que a adolescência é um período de “tempestade e

⁷ inicialmente esta dimensão recebeu o nome de crise

tensão”. Neste sentido, julgam preferível utilizar a palavra exploração, que está livre desse estigma. Para eles, a palavra exploração, ao contrário, até transmite uma idéia positiva do adolescente. A exploração pode envolver atividades com amigos, leitura de livros, conversas com familiares; ou seja, é a maneira como o adolescente enfrenta o tema que o está preocupando, levando em consideração as diversas alternativas que tem ao seu alcance (Molpeceres & Zacarés, 1999). No decorrer do período de exploração, a pessoa vai descobrindo quais as opções ou alternativas se ajustam melhor a suas características pessoais.

Compromisso representa a definição de metas, crenças e valores. Márcia (1966) supõe que o indivíduo tenha realizado uma escolha relativamente firme, servindo como base ou guia para sua ação. O resultado desejado da exploração é o compromisso com algum papel específico, alguma determinada ideologia. Esta dimensão é medida pelo grau de investimento pessoal que o indivíduo expressa (Marcia, 1966, 1967). Para Schwartz e Dunham (2000) compromisso é o ato de decidir uma série específica de objetivos, valores e crenças aos quais o indivíduo irá aderir.

Os compromissos correspondem às questões que o indivíduo mais valoriza e com as quais mais se preocupa, refletindo o sentimento de identidade pessoal (Marcia, 1966, 1967). Os valores devem ser assumidos de forma clara, pois fornecem coerência, harmonia e dinamismo aos motivos, critérios e normas, modelos e projetos pessoais de vida (Gil, 1988). As atitudes expressam as diferentes maneiras dos indivíduos situarem-se frente à vida, tendo os valores como filtro de interpretação da realidade. As atitudes são derivadas dos valores, e inspiram, dinamizam e orientam a conduta, definindo a direção, o sentido, a forma e a força do comportamento. Kunnen e Bosma (2003) compreendem a identidade em termos de assunção de compromissos, os quais são definidos na relação indivíduo-contexto.

Através dos seus compromissos, segundo Erikson (1972), o indivíduo pode se conhecer - dimensão intrapessoal - e ser conhecido pelos outros - dimensão interpessoal.

Meeus, Iedema e Maassen (2002), em seus estudos, concordam que *compromisso* e *exploração* são dimensões do desenvolvimento da identidade. Concluem que os adolescentes com fortes comprometimentos freqüentemente fazem uma boa exploração, enquanto os adolescentes com pouca exploração em geral apresentavam menor intensidade em seus compromissos.

Como o conceito de identidade é tão complexo, avaliar o progresso de um adolescente nesta tarefa de desenvolvimento é bastante difícil. Marcia (1966) procurou ter acesso à construção da identidade do ego através de medidas e critérios congruentes com as postulações da teoria Psicossocial. Criou uma entrevista semi-estruturada com perguntas destinadas a revelar em que medida os adolescentes estão explorando ou se comprometendo com os temas. Medindo as duas variáveis – exploração e compromisso -, Marcia questionou adolescentes e jovens de 12 a 24 anos sobre três temas: escolha profissional, religião e política, com o objetivo de verificar o percurso do desenvolvimento da identidade (Marcia, 1966). A partir dessas duas dimensões, fez um arranjo em matriz 2x3, designando cada célula como um estado de identidade (Quadro 1). Cada estado representa um nível específico de exploração e de compromisso; é uma modalidade particular de dirigir-se dentro das questões que se ocupa o processo de construção da identidade (Schwartz, 2006).

Quadro 1: Os quatro estados de identidade derivados das dimensões de identidade do ego

		Dimensão de Compromisso	
		Ausência de Compromissos	Presença de Compromissos
Dimensão	Alternativas exploradas no passado	Difusão de Identidade	Identidade estabelecida
De Exploração	Explorando alternativas na atualidade	Moratória	_____
	Nunca explorou alternativas	Difusão de Identidade	Pré-fechamento

As questões que preocupam o jovem (que serão exploradas e com as quais se comprometerá ou não) podem levá-lo por diferentes caminhos (Vleioras & Bosma, 2005). A estes diferentes caminhos ou maneiras de se desenvolver para ser adulto, Marcia (1966) denominou **estados de identidade**, sendo utilizados dessa forma por diversos pesquisadores na área (Schwartz, 2002b). Os quatro estados são: difusão, pré-fechamento, moratória e identidade estabelecida (Schoen-Ferreira & Aznar-Farias, no prelo). O modelo de estado de identidade é fundamentado na relação entre os componentes das dimensões. Os indivíduos são classificados em um determinado estado de identidade de acordo com o grau que exploraram ou estão explorando as alternativas e com a intensidade com que se comprometem com uma delas.

No estado de **Difusão de Identidade**, o adolescente não está em meio à exploração - embora possa ter havido no passado - e não chegou a nenhum compromisso. Pode ter tentado tratar os temas (ideológico, interpessoal ou ocupacional) ou os ignorado, mas não tomou decisões e não está particularmente preocupado em aceitar compromissos. O jovem não se sente pressionado para fazer opções. *Difusão de identidade* pode representar um estágio inicial do processo de aquisição da identidade, no período da adolescência inicial (Erikson, 1972, Lewis, 2003), ou o fracasso em chegar a um comprometimento depois de um período de exploração. Os adolescentes podem encontrar obstáculos que os impedem de tomar decisão (Lavoie, 1994). A presença de alguma psicopatologia, como o transtorno depressivo, dificulta a assunção de compromissos. Alguns jovens não sentem a necessidade ou desejo de explorar alternativas, não se preocupando com as questões sobre identidade. Neste caso, a *difusão de identidade* representa um padrão de apatia, desinteresse e falta de direção (Schwartz & Dunham, 2000). Erikson (1979) considera a *difusão de identidade* como uma patologia, onde o adolescente não conseguiu resolver com sucesso a tarefa proposta para o período. Para ele, os indivíduos em *difusão de identidade* apresentam dificuldades nos papéis sociais e sobre

seus próprios sentimentos. Têm dificuldades em selecionar objetivos ocupacionais claros e com frequência adotam papéis desviantes das normas convencionais. Esta confusão de identidade (difusão) pode ter um destes dois caminhos: o isolamento social, tanto dos pares quanto da família, ou a perda da identidade na multidão (Santrock, 2003). Diversos autores (Erikson, 1979, Cloninger, Svrakic & Przybeck, 1993, Johnson, 1993, Taylor & Goritsas, 1994) observaram que a identidade em difusão possui muitas características das desordens de personalidade, parecendo refletir elevados distúrbios de personalidade observados durante a adolescência.

No estado de **Pré-fechamento**, o indivíduo apresenta compromissos formados sem uma exploração anterior adequada (Schwartz & Dunham, 2000); persegue metas ideológicas e profissionais eleitas por outros (pais, figuras de autoridade, etc.), adotando crenças, valores e metas sem crítica a respeito. Não passa pela experiência da exploração, porque aceita os valores e expectativas dos outros, sem modificar, modelar ou testar por si mesmo. O comprometimento foi definido pelos pais ou pela cultura. Pode ser o estado inicial do processo de formação da identidade adulta, partindo dos valores infantis (Stephen, Fraser & Marcia, 1992, Lewis, 2003). Está relacionado com autoritarismo, tanto por parte dos pais, quanto da sua própria parte (Marcia, 1967). Gonçalves, Coimbra e Ramos (2003) acreditam que os adolescentes têm, nas figuras de autoridade, um suporte para lidarem com a ansiedade e insegurança face à exploração e ao confronto com a diversidade das escolhas. Vale lembrar que culturas que enfatizam valores coletivos e interdependência encorajam pouco a exploração e incentivam uma assunção mais passiva de identidade pessoal, transformando o estado de *pré-fechamento* na resposta mais adaptativa (Meeus, Iedema, Helsen & Vollebergh, 1999, Bosma & Kunnen, 2001, Lewis, 2003).

No estado de **Moratória**, os compromissos são postergados, o adolescente debate-se com os diversos temas da identidade e ainda não definiu suas escolhas. Está ativamente

explorando alternativas, porém não estabeleceu compromisso algum. Em termos de desenvolvimento, serve como precursor do estado de identidade estabelecida. A moratória psicossocial foi o nome dado por Erikson para o período entre a segurança na infância e a autonomia adulta. O adolescente defronta-se com uma enorme quantidade de opções e vai experimentando diferentes papéis e modos de agir e reagir às situações, descobrindo, desta forma, como e onde se ajusta no mundo (Santrock, 2003), até alcançar um sentido estável de si mesmo – uma identidade. Indivíduos em moratória tendem a ser mais criativos do que os indivíduos em outros estados de identidade (Berman, Schwartz, Kurtines & Berman, 2001).

No estado de **Identidade Estabelecida** ou obtenção/conquista/construção de identidade, o jovem fez suas escolhas e persegue metas profissionais ou ideológicas. Estabeleceu a sua própria identidade após um período de exploração. Representa a consolidação do senso de si. Indivíduos em *identidade estabelecida* tendem a ser mais cuidadosos a respeito dos temas em que estão envolvidos e estão mais dispostos a explorar novas alternativas, caso a situação assim requeira (Stephen et al, 1992, Schwartz & Dunham, 2000).

Com os seus estudos, Marcia (1966, 1967) considerou os estados de *moratória* e *identidade estabelecida* os mais elevados no processo de desenvolvimento da identidade pessoal, pois estes podem realmente ser considerados autoconstruídos. Estão associados com características positivas como, por exemplo, alta auto-estima ou maior autonomia, e, principalmente, “abertura para as mudanças na sociedade e as mudanças nas relações” (Stephen et al, 1992, pág. 285). Marcia (1989) afirma que o estado de *identidade estabelecida* é o mais adaptativo dos estados, porque demonstra a capacidade do indivíduo de escolher e os comprometer são mais flexíveis, embora intensos.

Muitos estudos foram produzidos a partir do conceito de estados de identidade introduzido por Marcia, em 1966 (Kroger, 2000). Alguns se referiam à validação das

dimensões ou dos estados de identidade e mudanças destes no decorrer do desenvolvimento. Outros, à busca de associações de variáveis com os estados de identidade, como traços de personalidade, características, comunicação intrafamiliar, tipo de educação paterna, etc.

3.4 Funções básicas da identidade

Os estados de identidade são baseados em formas qualitativamente diferentes de organização, servindo à mesma função básica do desenvolvimento. Apresentam hierarquia, envolvendo modalidades cada vez mais complexas de auto-reflexão e diferenciação; aparecem em diferentes contextos culturais; e são um conjunto consistentes de respostas, do indivíduo, às demandas do desenvolvimento (Lavoie, 1994, Kroger, 2003).

Adams e Marshall (1996) identificaram cinco funções básicas da identidade:

- a) providencia estrutura para o entendimento de si mesmo;
- b) providencia significado e direção aos compromissos, valores e objetivos;
- c) proporciona um senso de controle pessoal e liberdade, inclusive regulando a escolha do comportamento adequado às situações;
- d) empenha-se na consistência, coerência e harmonia entre os valores, crenças e prática; e
- e) autoriza a reformulação do potencial através da percepção das possibilidades de futuro e alternativas existentes.

A função integradora da identidade se destaca como uma dimensão ativa e intencional onde as pessoas se apresentam como sujeitos interpretativos de suas experiências, dando um significado a elas e ao caos da vida (Zacarés & Iborra, 2005). A identidade tanto serve de guia para a escolha de comportamentos, como de alerta para os desvios comportamentais que serão percebidos como não fazendo parte da pessoa (Bishop, Weisgram, Holleque, Lund & Wheeler-Anderson, 2005).

3.5 Conteúdos da identidade

A identidade deve ser considerada como um construto multidimensional (Meeus, 1993), embora a dimensão ocupacional seja considerada por muitos autores como a principal a ser estudada no desenvolvimento da identidade (Marcia, 1966, Erikson, 1972, 1979, Meeus, 1993). “Desenvolver uma identidade madura supõe identificar-se com uma determinada ocupação e com um núcleo de relacionamento interpessoal relativamente estável” (Molpeceres & Zacarés, 1999, pág. 8). Erikson (1972) considerava o sistema de crenças religiosas e políticas particularmente importantes no desenvolvimento da identidade, por estabelecer uma visão de mundo que facilita a harmonização entre os diversos temas a serem explorados.

Os estudos desenvolvidos por Marcia ajudaram a clarificar as características da formação de identidade e proporcionaram um importante impulso nas investigações sobre o tema, com algumas questões para reflexão (Berzonsky, 1989, Matteson, 1992, Bosma, 1992, 1994, Kimmel & Weiner, 1998).

Matteson (1992) alerta para o efeito de três fatores no processo de formação de identidade: a época em que ocorre a exploração e o comprometimento; o tipo de alternativas que foram exploradas; e o grau de comprometimento do indivíduo.

Matteson (1992) e Bosma (1992) consideram que atribuir às pessoas um só estado global de identidade mascara diferenças significativas em relação às diversas áreas. Esta análise global presta-se para estudos entre os sujeitos, mas não abarca o desenvolvimento individual. Caso seja feita uma análise separada por área, pode-se compreender melhor como é o desenvolvimento dos indivíduos, considerando-se o sexo e o entorno do sujeito. Bosma (1992) afirma ser necessária uma avaliação separada da exploração e do comprometimento para melhor perceber a dinâmica evolutiva da formação de identidade. Berzonsky (1989) acredita ser importante o estudo da maneira do indivíduo enfrentar esta tarefa.

Diversos autores (Grotevant, Thorbecke & Meyer, 1982, Bosma, 1992) consideram pouco abrangente a entrevista proposta por Marcia (1966), envolvendo três áreas – ideologia (religião e política), ocupação e, em alguns trabalhos, atitudes em relação ao comportamento sexual pré-marital. Não há perguntas na área de atitudes interpessoais. Esta área tem a mesma importância na formação da identidade que as três abordadas por Marcia.

Com objetivo de ter um instrumento mais abrangente, Bosma (1994) entrevistou centenas de adolescentes holandeses, a fim de verificar quais conteúdos deveriam ser incluídos em um trabalho sobre desenvolvimento de identidade pessoal, concluindo com uma lista bastante extensa. Em relação ao conteúdo, Bosma utiliza a categorização proposta por Kacerguis e Adams (1980), classificando-os em duas grandes áreas ou domínios: identidade ideológica e identidade interpessoal. Na formação da identidade ideológica estariam incluídas as áreas de escolha ocupacional, preferências políticas, crenças religiosas e filosofia de vida ou valores pessoais. Na formação da identidade interpessoal constariam as áreas de amizade, papel de gênero, família e relacionamento amoroso.

Estudos em diferentes culturas vêm observando que o conteúdo a ser explorado não é necessariamente igual em todos os países. Bergh e Erling (2005), por exemplo, observaram que a área religiosa não é importante para o jovem sueco. Já Duriez e Soenens (2006), pesquisadores belgas, consideram fundamental a exploração de questões existenciais, como o papel da religião na vida do indivíduo, mesmo que, segundo eles, 90% dos jovens batizados como católicos, não sigam as doutrinas e costumes da religião.

Kimmel e Weiner (1998) resumem os compromissos com que as pessoas estão implicadas em três atitudes: atitudes ideológicas (valores e crenças que guiam as ações), atitudes ocupacionais (objetivos educativos e profissionais); e atitudes interpessoais (papel de gênero, amizades e relacionamentos amorosos). A formação da identidade recebe a influência de fatores intrapessoais (as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da

personalidade), de fatores interpessoais (identificações com outras pessoas) e de fatores culturais (valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto globais quanto comunitários).

As áreas acima mencionadas estão sobrepostas umas às outras, por exemplo, o relacionamento interpessoal influi na exploração e no comprometimento das outras áreas, como política ou papel de gênero. O comprometimento realizado em uma das áreas também influi na exploração e comprometimento das outras. Dessa forma, se um adolescente assume um determinado engajamento com uma religião fundamentalista, passa a explorar as outras áreas através de um filtro criado pelo seu compromisso primeiro, ou seja, explora, no domínio do trabalho, opções bem consideradas pela religião ou procura um companheiro de acordo com suas convicções religiosas (Bosma, 1992). Uma adolescente que se compromete muito cedo com o papel tradicional feminino irá escolher profissões de acordo com este compromisso (Kacerguis & Adams, 1980).

Os adolescentes constroem sua identidade selecionando e descartando, tanto as novas quanto as antigas identificações, à luz de: a) seus interesses, talentos e valores; e b) exigências e oportunidades oferecidas pela sociedade (Kunnem & Bosma, 2003). Para estes autores não basta assumir um compromisso em diferentes domínios (estudo, amizade, família, profissão...), mas é necessário que haja relação entre eles. Os compromissos pertencentes a diferentes domínios devem estar integrados – função da identidade.

DeHaan e Schuylenberg (1997) informam que as pessoas que praticam alguma religião apresentam um maior entendimento das mudanças relativas ao ciclo vital e mais recursos para superá-las. Benson, Donahue e Erikson (1989) encontraram associação entre altos níveis de religiosidade com baixos níveis de delinquência, abuso de substâncias e sexo pré-marital. Smetana e Metzger (2005) observaram uma relação entre a religiosidade/espiritualidade de adolescentes e seu envolvimento e participação na comunidade, mas não na área política.

Estes estudos clarificam a idéia de que o compromisso em uma área influencia os compromissos em outra. Entretanto, Meeus e Dekovic (1995) observaram que um forte compromisso em uma área não significa, necessariamente, o mesmo em outras, mostrando uma certa independência entre as diversas facetas da identidade.

Weerman, Bosma e Timmerman (1994) estudaram 225 adolescentes, divididos em três grupos, a saber: adolescentes não-delinqüentes, adolescentes com alguns comportamentos delinqüentes e adolescentes delinqüentes. Não houve diferenças significativas em relação à intensidade da exploração e dos compromissos de maneira geral, porém, ao analisar os domínios separadamente, observaram vagos comprometimentos com a escola ou trabalho pelos adolescentes delinqüentes e muita hostilidade em relação à sociedade e aos adultos, com um relacionamento mais distante entre pais e filhos. Os não-delinqüentes apresentaram altos escores tanto em exploração quanto em comprometimento em relação ao domínio religião/política, apresentando atitudes mais positivas em relação ao trabalho e à escola.

Lewis (2003) considera a identidade étnica muito importante, pois reflete as influências familiares e culturais, assim como as expectativas da sociedade. Ela acredita que a razão de existir tantos indivíduos provenientes de minorias em *pré-fechamento* ou *difusão* se deve ao maior conflito existente entre os valores familiares e os da sociedade.

Kunnen e Bosma (2003) colocam que são possíveis muitos tipos diferentes de compromissos, pensando tanto em conteúdo, quanto em força ou qualidade do compromisso. A identidade não é algo consciente, as pessoas não precisam responder a respeito de seus compromissos. Entretanto, através da diferenciação e integração de seus comportamentos, a identidade emerge (Kunnen & Bosna, 2003).

3.6 Período crítico no desenvolvimento da identidade pessoal

Tanto Erikson (1972) quanto Marcia (1967) deixam claro que a identidade é construída pelo indivíduo durante sua história. Ainda que a formação da identidade seja considerada a principal tarefa da adolescência, sua gênese está nas experiências da infância. A construção da identidade é determinada em grande parte pelo que ocorreu antes e determina grande parte do que ocorrerá depois. Portanto, não é um produto exclusivo da experiência do adolescente.

Ao visualizar a adolescência, Marcia (1966) considerou-a como o período do ciclo da vida onde a escolha profissional e o comprometimento ideológico são questões preponderantes, pois estão intimamente relacionadas com o próximo estágio, onde o indivíduo irá desempenhar uma ocupação e exercer seu papel de cidadão.

Erikson (1972) afirma que, só quando “o indivíduo desenvolve os requisitos preliminares de crescimento fisiológico, amadurecimento mental e responsabilidade social” (pág. 90), pode experimentar e atravessar o processo de construção da identidade. Afirma ainda que o desenvolvimento da identidade é universal, podendo haver variações nas interações sociais de cultura para cultura, mantendo-se dentro de um “ritmo apropriado e na seqüência adequada que governa toda a epigênese” (Erikson, 1972, pág. 92). O curso da vida individual deve ser entendido no contexto de uma comunidade em permanente mudança.

Embora o processo de busca de um sentimento de identidade esteja presente em todo o ciclo vital, há um afloramento no final da adolescência, pois somente depois de descobrir como se sentem a respeito das diversas mudanças ocorridas no período é que o adolescente pode começar a preocupar-se em procurar um sentido integrado de identidade do ego. Ou seja, a identidade só pode ser definida após o indivíduo ter solucionado a antagonia do período anterior (diligência versus inferioridade), adaptado-se às mudanças corporais (estirão e desenvolvimento dos caracteres sexuais) e cognitivas (entrada no período das

operações formais), ter se separado dos pais, ter formado novos padrões de relacionamento com os pares e começado a preocupar-se com a vida amorosa (Kimmel & Weiner, 1998). Enquanto estas questões concretas ocupam a mente do adolescente, fica muito difícil abordar uma questão abstrata como é o sentimento de identidade do ego.

Embora não aconteça com todos, o início do processo de construção da identidade acontece na metade final do período da adolescência (Stephen et al, 1992, Kimmel & Weiner, 1998). Ao se estudar indivíduos na pré-adolescência ou na adolescência média, verifica-se que a maioria encontra-se nos estados de *difusão* ou *pré-fechamento*. Segundo esses autores, é bastante baixa a possibilidade de encontrar adolescentes mais novos nas quatro categorias propostas por Marcia (1966). Antes do Ensino Médio, poucos seriam os adolescentes que estariam preocupados em comprometer-se com alguma idéia para o resto da vida. Entre os 15 e 18 anos, os adolescentes passam a prestar uma atenção cada vez mais crescente nas possibilidades, nos compromissos e na construção de uma identidade. É no final da adolescência que se começa a elaborar alguns papéis sociais definidos, sistemas de valores e objetivos de vida, ou seja, formar um sentido razoavelmente claro e coerente de identidade pessoal (Kimmel & Weiner, 1998).

Para estes autores, a formação da identidade supõe um processo de vários anos, e esforço intenso, de exploração de papéis e ideologias. Ainda que o sentimento de identidade confira continuidade e estabilidade ao indivíduo, o processo de formação da identidade nunca termina. A adolescência finda com o estabelecimento de compromissos bastante firmes com atitudes ideológicas, ocupacionais e interpessoais, mas a maioria dos adultos revisam suas identidades, à medida que enfrentam experiências novas ou papéis diferentes.

As transformações físicas e cognitivas por que passam os adolescentes são consideradas aspectos primários por Sprinthall e Collins (1999), pois precipitam muitos dos

desafios sociais e psicológicos que os adolescentes precisam enfrentar e constituem a base das diferentes formas de abordar os dilemas ligados ao processo de construção da identidade.

Para Bosma (1994), a adolescência é o período de desenvolvimento da identidade pelas mudanças que ela comporta. Só com um funcionamento cognitivo adulto é que o indivíduo pode tratar questões abstratas como escolha profissional, filosofia de vida, relacionamentos amorosos e estilos de vida. “O adolescente torna-se progressivamente consciente da irreversibilidade de um bom número de escolhas com as quais ele é confrontado” (pág. 292).

Para construir uma identidade, o adolescente precisa conseguir identificar suas próprias necessidades e a dos outros, assim como buscar seus interesses de acordo com a realidade em que vive, e isso só é possível no final da adolescência (Lavoie, 1994).

Zacarés (1997) escreve que, embora a identidade desenvolva-se durante todo o ciclo vital, é no período da adolescência que ocorrem as transformações mais significantes. A preocupação com a identidade torna-se mais consciente e intensa por vários fatores, entre os quais o autor destaca a “maturação biológica, o desenvolvimento cognitivo alcançado e as demandas sociais para comportamentos mais responsáveis” (pág. 2). Segundo o mesmo autor, é a “primeira etapa da vida em que estão reunidos todos os ingredientes para a construção de uma identidade pessoal” (pág. 2).

3.7 Características dos estados de identidade

No decorrer dos estudos sobre identidade, utilizando o paradigma de Marcia (1966), cada estado foi relacionado com conjuntos qualitativamente diferentes de características de personalidade e formas de relacionamento interpessoal (Kroger, 2003).

Indivíduos em *identidade estabelecida* foram consistentemente menos propícios a responder à pressão dos pares, obtiveram maiores índices de autonomia (Adams, Ryan,

Hoffman, Dobson & Nielsen, 1985, Cramer, 1995, Kimmel & Weiner, 1998) e apresentaram menores índices de consumo de álcool (Bishop et al, 2005). Também apresentaram, na vida adulta, maior facilidade em desenvolver relação de intimidade saudável com um parceiro (Kacerguis & Adams, 1980). McEwan, de Man e Simpson-Housley (2002) observaram que mulheres que haviam sido abusadas sexualmente na adolescência ou início da vida adulta apresentaram menores índices de *identidade estabelecida*.

Estudos vêm demonstrando que indivíduos em moratória apresentam maiores níveis de ansiedade (Marcia, 1967, Sterling & Van Horn, 1989).

Marcia (1966) sugere que o estado de pré-fechamento está relacionado com atitudes autoritárias. O mesmo foi verificado por Adams, Shea e Fitch (1979). Este estado também está relacionado com menor abertura a novas experiências (Marcia, 1966, 1967, Stephen et al, 1992).

Especificamente em relação ao estado de identidade no domínio *religião*, segundo Waterman⁸ (in De Haan & Schuylenberg, 1997), a maioria dos adolescentes de 6^a a 9^a séries se encontravam em pré-fechamento; e os alunos de 9^a a 12^a se encontram em *difusão de identidade*. Markstrom (1999) não encontrou associação entre algum envolvimento religioso e identidade ideológica.

Num estudo de Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares (2003), observou-se uma relação positiva entre problemas de comportamento medidos pelo YSR e falta de compromisso ($p=0,033$).

Wautier (2000) observou uma relação entre o estado de identidade do ego e papel de gênero com a presença de depressão e ansiedade em universitários. Voight (1999), ao estudar uma amostra de 131 estudantes universitários do 1^o e 2^o anos, verificou uma relação entre estado de identidade e identidade profissional. Jovens em *difusão de identidade* apresentavam

⁸ Waterman, A. S. (1985). Identity in the context of adolescent psychology. In Identity in Adolescence: processes and contents. Waterman, A. S. New directions for child development, nº 30. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

maior confusão e nível de ansiedade em relação à profissão que os jovens nos outros três estados.

Boyd et al (2003) observaram uma relação entre o desenvolvimento da identidade pessoal e o desempenho acadêmico na universidade. Greig (2003), considerando o desenvolvimento de uma identidade pessoal uma das tarefas evolutivas da adolescência, observou uma relação entre saúde mental, auto-estima e construção da identidade.

Sanchez (2005) considera muito importantes os primeiros anos do ensino superior na formação da identidade pessoal, especialmente no caso de negros americanos, onde a exploração nos domínios religioso e étnico tem fundamental relevância no estado final de identidade.

Bartle-Haring, Bruker e Hock (2002), em um estudo longitudinal com universitários, observaram associação entre *identidade estabelecida* e sentir apoio de sua família e *difusão de identidade* com ansiedade de separação.

Limites intergeracionais claros estiveram associados à dimensão exploração nos trabalhos de Fullinwider-Bush e Jacobvitz (1993) e a *identidade estabelecida* no estudo de Perosa et al (1996). Mulheres que têm um relacionamento bastante próximo com pelo menos um dos pais apresentaram uma maior assunção de compromissos, mas não foi garantia de que esses compromissos tenham sido precedidos de um período de exploração (Fullinwider-Bush & Jacobvitz, 1993). Perosa et al (1996) encontraram que a confusão no tocante a estes limites estiveram associados os estado de *moratória* e *difusão de identidade* em mulheres.

Kang (2000) investigou o relacionamento entre estado de identidade e bem estar espiritual. Observou que havia moderada correlação entre bem estar espiritual e o estado de *identidade estabelecida*, nos estudantes do sexo feminino. E uma correlação negativa entre *difusão de identidade* e bem estar religioso. O estudo realizado por DeHaan e Schuylenberg

(1997) observou que os indivíduos com altos níveis de religiosidade haviam passado por um período de exploração antes de estabelecerem um compromisso nesta área.

Waterman (1985)⁹, citado por DeHann e Schulenberg (1997), encontrou que, no domínio político, 87,6% dos adolescentes do 6º ao 12º ano se encontram em *difusão de identidade*, e só a partir do ingresso na faculdade começaram a se mover para *moratória* e, então, *identidade estabelecida*.

No estudo realizado por DeHann e Schulenberg (1997), os autores encontraram que as mulheres universitárias se encontravam mais em *moratória* que os homens. E que à medida que o curso universitário avançava, os homens pareciam mais envolvidos politicamente e se encontravam mais em *moratória*. Os indivíduos em *identidade estabelecida* mostraram mais interesses em relação à política.

Muitos estudos (Matteson, 1977, Lewis, 2003, Bergh & Erling, 2005) vêm demonstrando a diferença entre os gêneros no que concerne aos estados de identidade propostos por Marcia (1966). Entretanto muitos outros não identificam essa diferença (Pastorino, Dunham, Kidwell, Bacho & Lamborn, 1997, Schoen-Ferreira et al, 2003). Wautier e Blume (2004) anotam que as diferenças entre os gêneros podem estar ligadas aos conteúdos a serem explorados, onde as mulheres se preocupam mais com os papéis de gênero na família que os homens. Schoen-Ferreira et al (2003) observaram que as adolescentes do sexo feminino optavam por cursos universitários da área de humanas, e nenhuma dizia se preocupar em escolher um curso que conciliasse família e trabalho. Ramalho, Romeiro, Sapienza, Lopes, Schoen-Ferreira e Aznar-Farias (2003) observaram que o leque de opções profissionais dos meninos era mais amplo que das meninas.

Um estudo realizado por Wautier (2000) observou uma correlação negativa entre comprometimento e insegurança. Indivíduos com papel de gênero feminino e que não

⁹ Waterman, A. S. (1985). Identity in the context of adolescent psychology. In Identity in Adolescence: processes and contents. Waterman, A. S. New directions for child development, nº 30. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

apresentavam compromissos, demonstraram um maior nível de ansiedade e depressão, que aquelas que apresentavam comprometimentos.

Mais adolescentes do sexo feminino, cursando o Ensino Médio, foram caracterizadas como em *moratória*, enquanto mais adolescentes do sexo masculino foram caracterizados em *difusão de identidade*. As diferenças estatísticas entre gênero e estado de identidade só não apareceram em *identidade estabelecida* (Bergh & Erling, 2005).

Os estudos com as escalas de identidade vêm revendo diferenças entre culturas no desenvolvimento da identidade. Abraham (1983) observou que anglo-americanos são mais propensos à *identidade estabelecida* e *difusão*, enquanto que americanos mexicanos são mais propensos ao *pré-fechamento*. Owen (1984) observou alta incidência em *pré-fechamento* no domínio político em adolescentes cubanos.

Erikson (1972) reconhece que *difusão de identidade* pode ser a matriz identitária de grupos minoritários, à margem da história, onde os indivíduos se sentem sem voz e sem perspectivas. Infelizmente, segundo ele, esta identidade negativa promove comportamentos violentos.

Muitas pesquisas sugerem que os adolescentes criados em sociedades autoritárias e coletivas vivem a adolescência com menos tensão e não passam pela exploração (Bosma & Kunnen, 2001). Estes jovens encontram-se mais no estado de *pré-fechamento*, que *moratória* ou *identidade estabelecida*.

Cuhadaroglu (1999) observou que pacientes psiquiátricos encontravam-se em *difusão de identidade* e que a presença de sintomas de depressão na adolescência era preditor de *difusão de identidade* no adulto jovem do sexo masculino. Entretanto, não há garantias de que problemas de comportamento estejam associados a algum estado de identidade, visto existirem estudos contraditórios (Bishop et al, 2005).

Diversos trabalhos (Marcia, 1967; Slugoski, Marcia & Koopman, 1984; Kimmel & Weiner, 1998) relacionam características positivas em indivíduos que atingiram o estado de *identidade estabelecida*, tais como abertura a novas idéias, maior interesse pelos outros, cooperação, sentimento de ser útil, produtividade, conduta eticamente consistente e maior implicação nos relacionamentos íntimos com outras pessoas.

Outros estudos observaram características negativas em indivíduos que estejam em *difusão de identidade* ou *pré-fechamento* (Marcia, 1967; Slugoski et al, 1984; Kimmel e Weiner, 1998; Schoen-Ferreira et al, 2003, Legkauskas, 2000). Pode-se citar sujeição a valores conservadores e estereótipos, maior imaturidade, menos autocontrole, mais dependência dos outros, maior probabilidade de desenvolver transtornos psicológicos e mais dificuldade nos relacionamentos íntimos com outras pessoas.

Alguns estudos demonstram haver uma relação entre problemas de comportamento e comprometimento (Schoen-Ferreira et al, 2003); problemas de comportamento e *difusão de identidade* (Sprinthall & Collins, 1999; Legkauskas, 2000); *difusão de identidade* no domínio ideológico e presença de comportamentos disruptivos (Tremblay, Saucier & Tremblay, 2004); abuso de álcool e *difusão de identidade* (Bishop, Macy-Lewis, Schnekloth, Puswella & Struessel, 1997, Jones, 1992); *difusão de identidade* e impulsividade e menos habilidades para enfrentar o estresse (Sprinthall & Collins, 1999); *difusão de identidade* e isolamento e relacionamentos interpessoais com menor intimidade (Orlofsky, Marcia & Lesser, 1973); e *difusão de identidade* no domínio interpessoal e intercurso sexual mais cedo (Legkauskas & Jakovlevaitè, 2005).

3.8 Propostas de intervenção no processo de formação da identidade

Marcia (1989), apesar de sua preocupação em validar empiricamente a teoria Psicossocial, acreditava que deveria haver integração entre teoria, pesquisa e prática e, portanto, procurou meios de promover o desenvolvimento da identidade.

Nos últimos anos vem existindo um maior interesse em propor programas que colaborem com o processo de construção da identidade, tanto para o adolescente quanto para o adulto jovem (Zacarés & Iborra, 2005). Os resultados ainda são incipientes, mas promissores (Schwartz, Kurtines & Montgomery, 2005).

Para Zacarés e Iborra (2005), há uma associação entre o desenvolvimento positivo do adolescente e a formação de uma identidade madura, portanto, deveria se converter em um permanente desafio educativo.

Erikson (1972) entende a identidade como um processo psicossocial, no qual deve ser levado em conta fatores históricos, culturais e sociais com as características biológicas e de personalidade do indivíduo. Entretanto a relação entre as variáveis individuais, situacionais e contextuais ainda não é muito clara. São muito complexos os estudos com as variáveis que podem influenciar no desenvolvimento da identidade – e modificações nestas variáveis podem influenciar a tomada de compromissos.

Zacarés e Iborra (2005) consideram que qualquer intervenção deva levar em consideração as características do macrosistema social, na medida em que estes incidem sobre os processos psicológicos identitários. Para estes autores, as características da sociedade pós-moderna deixam os indivíduos à mercê de seus próprios recursos, pois necessitam configurarem-se como indivíduos antes de serem considerados membros de um grupo. A existência de muitos caminhos possíveis e a desvalorização dos caminhos tradicionais, com uma diminuição das diretrizes e normas a serem seguidas, dificulta tanto a exploração quanto o comprometimento.

Os estudos vêm demonstrando que o período crítico de desenvolvimento da identidade situa-se entre os 15 e 25 anos (Marcia, 1966, Meeus et al, 1999, Lewis, 2003). Os compromissos na área educacional estabilizam-se por volta dos 15 anos (Meeus & Dekovic, 1995). Bishop et al (2005) encontraram 54% de estudantes do Ensino Médio em *difusão de identidade* e apenas 1% em *identidade estabelecida*. No seu estudo, na universidade, 55,8% se encontravam em *moratória* e 16,9% em difusão de identidade e 9,6% em *identidade estabelecida*. Portanto, um trabalho de intervenção deveria abranger o grupo jovem.

Marcia (1989) observa que podem existir três níveis de intervenção: terciária, secundária e primária. Por terciária ele compreende a intervenção ao nível individual, promovendo informações a respeito do desenvolvimento da identidade por orientadores educacionais no Ensino Médio ou Superior, ajudando aos adolescentes, individualmente, a resolver os conflitos atuais. Por secundária, compreende os programas desenvolvidos com a população de risco. E por intervenção primária, compreende o nível sócio-cultural, eliminando circunstâncias na comunidade que eventualmente possam produzir dificuldades psicológicas, envolvendo sanções sociais ou encorajamento à exploração e a variedade de compromissos possíveis, tanto ideológicos quanto ocupacionais. O nível primário envolve organizações sociais e políticas preocupadas em desenvolver o ser humano, nos diferentes estágios do ciclo vital.

Zacarés e Iborra (2005) afirmam que os programas de intervenção mais ambiciosos são aqueles que buscam um impacto na trajetória de vida dos jovens, procurando abarcar o máximo de variáveis possíveis. Dão como exemplo aqueles que trabalham com jovens em situação de risco e que procuram “incrementar nos participantes o sentido de responsabilidade e controle de suas vidas, a exploração e o compromisso de identidades positivas e sua participação ativa em seus contextos sociais” (pág. 8). Um estudo americano de avaliação dos diversos programas que visam o desenvolvimento positivo dos jovens colocou como pontos

importantes o desenvolvimento de competências sociais, oportunidades para envolvimento na comunidade, perspectiva de futuro e desenvolvimento claro e positivo da identidade (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 1998).

Schwartz (2002a) escreve que uma maneira de intervir seria ajudar na *construção de si mesmo*. Nesta forma de intervenção, o indivíduo é ajudado a considerar racionalmente as alternativas, priorizar e integrar aspectos das ideologias sociais, alternativas vocacionais e estilos interpessoais, através de um programa estruturado em que se solicita aos participantes que procurem soluções para os dilemas da vida apresentados. Assim, procura-se fomentar uma série de habilidades de reflexão (exploração) e tomada de decisão (compromisso). A *autoconstrução* implica na promoção de habilidades, capacidades e formas que até então não existiam. Erikson (1972) cita um “Programa de Atividades”, desenvolvido por sua esposa, que se mostrou útil na promoção de recursos internos para os jovens em psicoterapia.

Outra forma de intervir, segundo Schwartz (2002a), seria através do *autodescobrimento*, quando, na intervenção, são propostas atividades para que o indivíduo descubra com quais ele se identifica e se procura animar os participantes a construir metas. Implica na pré-existência de habilidades, capacidades e formas.

Schwartz (2002a) verificou que altos níveis de autoconstrução e de autodescobrimento estavam associados à autodeterminação (livre escolha e engajamento em atividades e adoção de ideais), desenvolvimento de *identidade estabelecida* e sentimentos de felicidade e satisfação. Baixos níveis de autoconstrução e autodescobrimento estavam associados à *difusão de identidade*.

Segundo Zacarés e Iborra (2005) a diferença entre autoconstrução e autodescobrimento é que na primeira, o interesse está no desenvolvimento de habilidades que serão utilizadas tanto para a exploração, quanto para a assunção de compromissos, enquanto

na segunda, o critério é a qualidade do conteúdo da identidade que está sendo formada, ou seja, proporcionar a exploração.

Esses autores citam ainda uma terceira forma de intervenção, a perspectiva narrativa, onde através do discurso, da própria pessoa contando sua história de vida, ela organiza, explica, fornece sentido e compreende as circunstâncias da vida e suas experiências. Para Anderson¹⁰, citado por Zacarés e Iborra (2005), identidade consiste na manutenção de uma coerência e continuidade entre as histórias que contamos sobre nós mesmos.

Anthis (2003) acreditava que a simples mensuração da identidade já servia como impulsionador para a exploração. Para verificar sua hipótese, solicitou a estudantes universitários que respondessem a diferentes instrumentos para mensuração de identidade. Entretanto, seu estudo não revelou diferenças entre os escores da primeira aplicação e da segunda aplicação, uma semana depois.

Acreditando na importância de deflagrar o processo de exploração, Schwartz et al (2005) organizaram grupos de jovens universitários onde se discutiu questões pertinentes à sua realidade (dilemas). Após responderem ao Inventário de Estilos de Identidade proposto por Berzonsky (1989), os voluntários foram organizados em grupos e participaram de 5 a 8 encontros, sendo o primeiro utilizado para explicar o estudo, e o último para nova aplicação do inventário. Estes encontros eram dirigidos por estudantes nos últimos anos da graduação e eram de dois tipos: autoconstrução e autodescobrimento. Todos os participantes afirmaram terem tido uma experiência positiva de autoconhecimento. Os estudantes que participaram do grupo com enfoque de autoconstrução obtiveram mudanças mais significativas em relação ao processo de construção da identidade.

Serra (2002) acredita que se faz necessário um trabalho com jovens numa perspectiva mais ampla que os ajude a buscar caminhos saudáveis e maduros, tanto através da transmissão de conhecimentos, quanto mediadas por especialistas, dentro de um sistema de valores

¹⁰ Anderson, H. (1997). Conversación, lenguaje y posibilidades. Buenos Aires: Amorrortu.

humanos. O desenvolvimento humano se dirige a algum fim. Partindo do tipo de adulto que se deseja, é preciso otimizar a maturidade pessoal (Serra, 2001). O adolescente precisa conhecer o futuro que lhe espera “para desenvolver sua tarefa de amigo, trabalhador, cidadão, pai/mãe, filho/filha” (pág. 2.54).

Estar na escola adquirindo competências e habilidades não basta. Ter uma direção na vida, não é suficiente. É necessário desenvolver habilidades e competências que estejam a serviço de metas e valores que a pessoa e seu grupo social julguem valiosos (Zacarés & Iborra, 2005). Lingren (1995) considera importante que os pais sejam ajudados a compreender as expectativas de seus filhos adolescentes e que haja programas destinados a adolescentes com poucas habilidades sociais, a fim de que possam desenvolver estratégias efetivas para evitar a pressão dos pares e possam ser envolvidos em atividades valorizadas por sua comunidade e que os ajude a construir um caminho de sucesso rumo à vida adulta.

Sprinthall e Collins (1999) acreditam que existe uma necessidade premente de programas que promovam a formação da identidade durante os últimos anos da adolescência, pois a maturidade psicológica não se desenvolve automaticamente. A experiência estimula o desenvolvimento. Desta forma, este trabalho pretendeu desenvolver um programa de intervenção no processo de construção da identidade que possa ser utilizado nas escolas de Ensino Médio.

Este programa envolveu a mensuração do estado de identidade de adolescentes que cursavam o Ensino Médio em escolas públicas e a aplicação de atividades que poderiam colaborar no processo de exploração, em consonância com os estudos citados, com ênfase ao autodescobrimento (Schwartz, 2002a).

4

***Estudo 1: Avaliação dos estados de
identidade de adolescentes em duas
escolas públicas de São Paulo***

4.1 Método Estudo 1

4.1.1 Participantes

Os participantes deste estudo foram 753 adolescentes de duas escolas estaduais da região do Hospital São Paulo, as quais permitiram a aplicação dos questionários na sala de aula, durante o período escolar no município de São Paulo:

a) Escola Estadual nº 1: alunos da 1ª série do Ensino Médio (quatro turmas) que estavam na escola no dia da aplicação do teste, num total de 140 estudantes. Nesta escola o Ensino Médio era ministrado no período matutino.

b) Escola Estadual nº 2: alunos que cursavam uma das três séries Ensino Médio no período matutino e que estavam na sala de aula no dia da aplicação do teste, num total de 613 estudantes.

Os seguintes os critérios de inclusão no estudo foram levados em consideração:

- a) ter idade de 14 a 18 anos;
- b) ter preenchido totalmente os dois instrumentos aplicados em sala de aula.

4.1.2 Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos: a adaptação brasileira (Schoen-Ferreira, Meneghelli, Veiga-Godoy & Aznar-Farias, 2005) do Extended Objective Measure of the Ego Identity Status 2 - EOMEIS 2 - (Bennion & Adams, 1986) (anexo A) e o Youth Self Report – YSR - (Achenbach & Rescorla, 2001) (anexo B).

4.1.2.1 EOMEIS 2

O EOMEIS 2 é uma escala de origem norte-americana, com validação em diversos países (Matos, Barbosa, Almeida & Costa, 1999; Tremblay et al, 2004; Dwairy, 2004; Bergh & Erling, 2005), o que facilita a comunicação dos resultados, destacando-se como o instrumento de estudos sobre identidade mais citado na literatura internacional. É uma escala auto-aplicável, que demora em torno de 20 minutos para seu total preenchimento. O questionário compreende 64 afirmações que abrangem os domínios Ideológico e Interpessoal. Cada uma das afirmações reflete características de um dos quatro estados de identidade: 16 fazem referência a Identidade Estabelecida; 16, a Moratória; 16, a Difusão; e outras 16, a Pré-fechamento. Os adolescentes valoram cada item em uma escala tipo Likert de 6 pontos, desde discordo totalmente até concordo totalmente.

Os domínios ideológico e interpessoal contemplam quatro áreas cada, sendo oito afirmações para cada área.

a) Áreas da escala do domínio Ideológico

– *Ocupacional*: a questão central desta área é tomar uma decisão sobre o trabalho a assumir para o seu futuro.

– *Religião ou crenças religiosas*: esta área refere-se ao modo e à profundidade com que o sujeito vem elaborando seus pontos de vista sobre temas que geralmente se consideram religiosos.

- *Política*: esta escala avalia a relação entre o indivíduo e a sociedade em que vive.

- *Filosofia de vida*: esta área refere-se ao sistema de crenças que utilizam os sujeitos em seu *modus operandi*, estabelecendo uma relação nos modos de processamento que o indivíduo utiliza para o seu fazer cotidiano.

b) Áreas da escala do domínio Interpessoal:

– *Lazer ou Tempo Livre*: mede a relação do indivíduo com atividades no tempo livre (esportes, atividades extracurriculares).

– *Amizade*: estuda como o indivíduo se define em relação a seus amigos.

– *Papel de gênero*: consiste em determinar o que significa para o sujeito ser homem ou mulher, especialmente dentro do matrimônio.

– *Relacionamento amoroso*: esta área refere-se a todas as possíveis relações entre parceiros amorosos.

O somatório das respostas assinaladas pelo indivíduo permite ao pesquisador traçar o estado de identidade em cada um dos domínios (*difusão de identidade, moratória, pré-fechamento* ou *identidade estabelecida*) em que estava no momento em que respondeu a escala.

A versão utilizada neste estudo foi a adaptação brasileira do EOMEIS 2, por Schoen-Ferreira et al (2005). Adams e Marshall (1996) e Adams (1998) recomendam que os dois domínios – ideológico e interpessoal - sejam analisados separadamente, embora se encontrem inúmeros estudos agrupando os dois domínios e fornecendo um estado geral de identidade (Lucas, 1997, Matos et al, 1999, Voight, 1999, Wautier, 2000, Branch, Tayal & Triplett, 2000). Seguindo a orientação do autor do teste (Adams, 1998), utilizaram-se escores próprios e não os escores para a população americana e canadense.

4.1.2.2 Youth Self Report - YSR

O Youth Self Report – YSR- é um inventário de comportamentos, auto-aplicável, para jovens dos 11 aos 18 anos, derivado do Child Behavior Checklist – CBCL, que, por seu rigor metodológico, vem sendo utilizado em diversas culturas, destacando-se entre os inventários

de comportamento mais citados na literatura sobre saúde mental na adolescência (Brown & Achenbach, 1995).

Foi utilizada uma versão brasileira do YSR, corrigida de acordo com a padronização norte-americana.

O YSR foi estruturado para obter respostas do adolescente a respeito de suas próprias competências e problemas (Achenbach & Rescorla, 2001).

Para responder ao YSR, o manual sugere que o adolescente tenha uma idade mental equivalente a dez anos ou leitura equivalente à 5ª série (Achenbach & Rescorla, 2001). As respostas do sujeito devem referir-se somente aos últimos seis meses, contados a partir da data do preenchimento. O YSR está estruturado para que o adolescente gaste em torno de 15 minutos para respondê-lo. Os itens estão escritos na primeira pessoa do presente do Indicativo.

É composto por duas partes: a primeira composta por sete questões a respeito de comportamentos sociais (atividades gerais, amizade, relacionamento...), formando a escala de competência. Esta procura avaliar o envolvimento em atividades que promovam o desenvolvimento cognitivo ou de habilidades sociais. A segunda parte é composta de itens que avaliam problemas de comportamento, formando as escalas de distúrbio total e síndromes. A palavra *síndrome* refere-se aos problemas que tendem a ocorrer juntos (Achenbach, 1991).

O somatório dos escores obtidos na primeira parte permite três agrupamentos de itens: Atividades, relacionamento social e total de competência social. Quanto maior o escore, melhor.

O somatório dos escores obtidos na segunda parte permite ao avaliador traçar um perfil comportamental do adolescente, derivado da análise de oito agrupamentos de itens ou síndromes, detectadas e nomeadas desta forma a partir de várias análises multivariadas de

problemas emocionais: I – Ansiedade/Depressão; II – Isolamento/Depressão; III – Queixas Somáticas; IV – Problemas com o Relacionamento Social; V – Problemas com o Pensamento; - VI – Problemas com a Atenção; VII – Problemas com Regras; e VIII – Comportamento Agressivo. O agrupamento das três primeiras síndromes forma a Escala de Internalização; e o agrupamento das síndromes VII e VIII forma a Escala de Externalização. O escore total de Problemas de Comportamento é composto pelo somatório de todos os itens.

O YSR também permite agrupamentos orientados de acordo com o DSM IV^{TR}: Desordens Afetivas; Desordens de Ansiedade e Depressão; Problemas Somáticos; Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; Transtorno Opositor e Transtorno de Conduta.

O instrumento, além de ser corrigido manualmente, também pode ser corrigido através de um programa próprio de computador, o que facilita o trabalho do pesquisador. Pode ser avaliado nas síndromes individuais como também em relação ao distúrbio total. O resultado do YSR é ajustado ao sexo e à idade do adolescente.

Conforme orientação do manual do YSR (Achenbach & Rescorla, 2001), os indivíduos podem ser considerados não-clínicos, clínicos ou limítrofes, sendo que, estas duas últimas indicam a presença significativa de problemas. Nas síndromes, o escore para a categoria não-clínica deve ser inferior a 65; para a categoria limítrofe ser de 65 a 69, inclusive; e, para a categoria clínica, ser igual ou maior que 70. Em relação ao distúrbio total, escala internalizante e escala externalizante, este índice deve ser inferior a 60 para a categoria não-clínica; para a categoria limítrofe, ser de 60 a 63, inclusive; e, para a categoria clínica, ser maior que 63. Para as escalas individuais de competência social, o escore clínico é menor ou igual a 30; limítrofe de 31 a 35; e não-clínico, maior que 35. Na escala total de competência social, o escore clínico deve ser menor ou igual a 36; limítrofe, de 37 a 40; e não-clínico, maior que 40. Conforme orientação do manual, os indivíduos que obtiveram escores na faixa

limítrofe podem ser agrupados com os indivíduos cujos escores encontravam-se na faixa clínica, havendo, dessa forma, apenas dois grupos para estudo: não-clínico e clínico.

4.1.3 Procedimentos

Inicialmente foi feito contato com o autor da EOMEIS 2, para o uso desta escala no Brasil. Para o YSR já havia autorização. A pesquisadora principal treinou mais três psicólogas para a aplicação dos instrumentos.

Foi contactada a primeira escola de Ensino Médio da cidade de São Paulo - SP e solicitada a autorização para nela proceder o presente estudo. Estava se iniciando o Ensino Médio nesta escola, portando haviam apenas quatro salas da 1ª série, todas no turno matutino. As pesquisadoras entraram nas salas de aula, em horário regular de estudo, e, após explicar o objetivo do trabalho, o EOMEIS 2 e o YSR foram distribuídos. Uma das pesquisadoras lia cada item dos testes e dava tempo para responderem. Os adolescentes que não queriam ou não conseguiam acompanhar o ritmo da leitura, podiam ir respondendo no seu próprio ritmo. Aqueles que não terminaram de responder aos testes no período de uma aula, puderam concluí-los na aula seguinte. Os estudantes que haviam pulado algum item, foram procurados pela pesquisadora no dia seguinte ao preenchimento dos testes, solicitando-lhes que respondessem as questões faltantes. Os professores permaneceram na sala durante a aplicação dos instrumentos.

Na segunda escola o procedimento para esta primeira parte da pesquisa foi igual, com a diferença de que haviam as três séries do Ensino Médio. Somente foi aplicado o instrumento nos alunos do turno matutino. Os alunos que não responderam alguma questão, na semana seguinte foram procurados pela pesquisadora para respondê-la.

O YSR foi corrigido diretamente no programa específico, utilizando os escores norte-americanos. Desta forma foram obtidos os escores totais, por escalas e por síndromes.

O EOMEIS 2 foi corrigido utilizando as orientações presentes no manual (Adams, 1998). Desta forma, foi obtido um escore específico para este estudo, para cada estado de identidade, nas escalas Ideológica e Interpessoal.

4.1.4 Análise dos dados

Para análise dos dados foi utilizada estatística descritiva, o Teste Qui-quadrado para Independência e o Teste de Igualdade de duas Proporções.

A **ESTATÍSTICA DESCRITIVA** é um ramo da estatística que aplica várias das muitas técnicas usadas para sumarizar um conjunto de dados, como média e desvio-padrão.

O **TESTE QUI-QUADRADO PARA INDEPENDÊNCIA** é um teste não-paramétrico utilizado para se verificar se duas variáveis e seus níveis possuem ou não uma dependência (associação) estatística.

O **TESTE DE IGUALDADE DE DUAS PROPORÇÕES** é um teste paramétrico que compara se a proporção de respostas de duas determinadas variáveis e/ou seus níveis são estatisticamente significantes.

4.2 Resultados e Discussão: Estudo 1

4.2.1 Participantes:

Dos 753 adolescentes que responderam aos dois instrumentos – EOMEIS 2 e YSR, 357 (47,41%) eram do sexo masculino e 396 (52,59%), sexo feminino. Não houve diferença proporcionalmente significativa entre os sexos ($p = 0,232$) verificada através do Teste de Igualdade de Duas Proporções.

A distribuição de adolescentes por sexo é semelhante na população brasileira e também semelhante a encontrada em outros trabalhos que envolvem estudantes de Ensino Médio (Nucci, 2003, Gouveia, Pimentel, Queiroga, Meira & Jesus, 2005). Há mais adolescentes do sexo feminino. Os adolescentes do sexo masculino estão mais propensos a faltarem aulas e mais propícios a estudarem à noite, assumindo mais cedo algum trabalho, para seu sustento ou para colaborar na renda familiar.

Em relação à série escolar, 281 jovens (37,3%) cursavam a 1ª série; 266 (35,3%), a 2ª série; e 206 (27,4%), a 3ª série.

A mediana geral da idade foi de 16 anos, com uma idade mínima de 14 anos e uma idade máxima de 18 anos. Na primeira série a mediana foi de 15; na segunda série, foi de 16; e na terceira série, de 17 anos. Não houve diferença estatisticamente significativa entre os sexos por série ($p=1,00$) ou por idade ($p=0,55$).

A mediana de idade por série nos mostra que os adolescentes deste estudo estavam, em sua maioria, adequados em idade à série que cursavam. Parece que, desde que a progressão continuada foi adotada pelo sistema público de educação no Estado de São Paulo encontram-se menos adolescentes com defasagem idade-série. Espera-se que os adolescentes estejam mais integrados à escola, já que estão inseridos dentro de um espaço físico propício à sua fase de desenvolvimento e recebem conteúdos e atividades mais adequadas aos seus

interesses, beneficiando a formação integral do ser humano, e não apenas a transmissão do conhecimento.

A escola, através de suas atividades e conteúdos, oferece oportunidades para o adolescente desenvolver-se não só cognitivamente, mas também social e emocionalmente. Estão implicados em experiências que aperfeiçoam as destrezas cognitivas tão necessárias à construção da identidade. Durante pelo menos cinco horas diárias, 200 dias por ano (Brasil, 2007e), o adolescente desempenha tarefas, relaciona-se com outras pessoas, compartilha normas e limites, convive com modos de vida diferentes dos seus, aprende conteúdos e participa de atividades extracurriculares. Tudo isso possibilita que o adolescente amplie seus horizontes, pense em seu futuro e desenvolva, de forma mais positiva, sua própria identidade.

Alguns adolescentes trabalhavam no período vespertino, estes geralmente eram do sexo masculino. Seus trabalhos não exigiam qualificação, como entregador em uma drogaria, ou lanchonete.

4.2.2 Resultados no EOMEIS 2

Os resultados obtidos neste estudo serão apresentados seguindo as hipóteses do presente trabalho.

H1: A maioria dos adolescentes entrevistados encontram-se em moratória.

Alguns adolescentes podem ser muito competentes em termos sociais e ser capazes de pensar de modo muito complexo acerca da natureza das relações interpessoais e das interações, enquanto outros desenvolvem mais outras áreas, como a ocupacional ou religiosa. Essa é uma das razões porque neste estudo seguiu-se a orientação do autor do EOMEIS 2 e fez-se análise separada dos domínios interpessoal e ideológico.

O estado que prevaleceu, em ambos os domínios, foi o de *moratória*, com 54,1% dos adolescentes no domínio Ideológico e 59,6% no domínio interpessoal, seguido de *difusão de identidade e pré-fechamento* (figura 1).

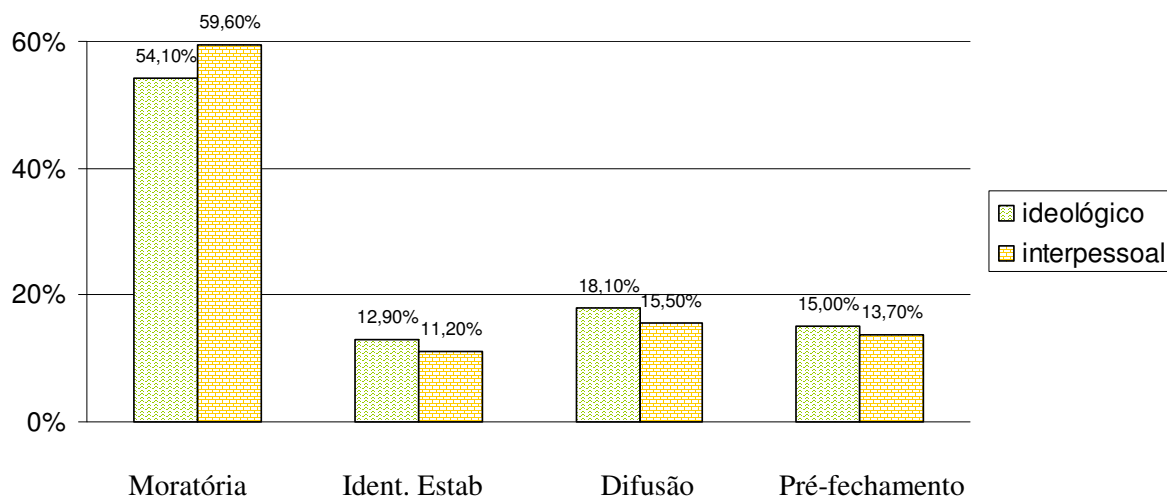


Figura 1: Distribuição dos adolescentes, em porcentagem, de acordo com o estado de identidade em ambos os domínios

Como o esperado na hipótese 1, o estado de identidade que prevaleceu nesta amostra de adolescentes do Ensino Médio foi *moratória* (59,6% no domínio interpessoal e 54,1% no domínio ideológico). No geral, os outros três estados não se distanciaram muito em relação ao número de adolescentes classificados neles, demonstrando claramente a prevalência da *moratória* nesta faixa etária.

A adolescência é um período de parada para autodescoberta e avaliação. Assumir os compromissos requer habilidades para procurar ou gerar opções, considerar as conseqüências, prever os obstáculos e planejar como executar suas escolhas. Os indivíduos necessitam elaborar e integrar suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais e corporais. A *moratória* é exatamente o período em que a pessoa integra os conhecimentos e experiências para, por fim, comprometer-se com algum deles.

As conseqüências de muitas escolhas feitas na adolescência podem durar o resto da vida. Como por exemplo, optar por ter uma vida sexual e fazer sexo sem camisinha. Ou então, resolver cursar o ensino superior e ter determinadas opções de trabalho.

A moratória psicológica constitui-se em importante variável mediadora para a resolução das tarefas evolutivas, não só presentes, como também futuras, permitindo que o desenvolvimento possa avançar para níveis superiores de maturidade. Os modelos de estágios de desenvolvimento propõem seqüências evolutivas que conduzem os sujeitos a estruturas qualitativamente superiores mais maduras (Zacarés & Serra, 1998). Apesar de, neste estudo, estarmos mais interessados em uma determinada etapa do desenvolvimento – adolescência –, não podemos perder de vista a continuidade da vida psíquica. As etapas não são isoladas, mas um *continuum* da vida psíquica, do nascimento à morte. As novas definições de ser adulto na sociedade do conhecimento exigem que o adolescente prolongue a *moratória psicossocial*.

Os adolescentes, ao desenvolverem-se cognitivamente e socialmente, estão mais propensos a reconhecer que existem muitos caminhos possíveis além dos trilhados por seus pais. Adquirem a capacidade de pensar no que poderia acontecer, podem imaginar como poderiam ser as coisas, sem necessitar testar todos os caminhos ou alternativas. Podem supor futuras tarefas, escolhas e possibilidades. Desenvolvem a capacidade de perceber que a realidade é apenas uma entre muitas situações possíveis (Sprinthall & Collins, 1999). Apresentam um pensamento mais abstrato, especulativo e flexível. E também adquirem a capacidade de reconhecer que diferentes pessoas podem ter diferentes pensamentos ou opiniões sobre uma mesma situação. O caráter mais abstrato e a maior complexidade do pensamento dos adolescentes significam que possuem capacidade para perceberem e considerarem simultaneamente um maior número de aspectos das situações e relações sociais. Também são capazes de desenvolver conceitos complexos e abstratos sobre si próprios e sobre as outras pessoas. Compreendem que os indivíduos podem formar perspectivas uns sobre os outros em

diferentes níveis – desde trocar informações, compartilhar interesses superficiais a dividir valores ou opiniões comuns a respeito de idéias bastante abstratas de natureza religiosa, moral, política ou social.

Portanto, não é de se admirar que a maioria dos adolescentes deste estudo estivesse em *moratória*, semelhante aos resultados encontrados em outros trabalhos (Waterman, 1985¹¹, Sprinthall & Collins, 1999, Bergh & Erling, 2005). Este resultado diferiu do encontrado por Schoen-Ferreira et al (2003) e por Bishop et al (2005), que obtiveram como estado predominante na sua amostra, *difusão de identidade*. Acreditamos que esta diferença deva-se às características demográficas da amostra, que foi composta, no primeiro estudo por adolescentes de escola particular, onde as exigências sociais descartam compromissos firmes nesta faixa etária. O contexto social e histórico dos indivíduos proporciona a pressão necessária para deflagrar o processo de construção da identidade. Alguns contextos cozinham a fogo lento a assunção de papéis adultos (Erikson, 1972).

O adolescente tem que lidar com suas transformações internas (mudanças em si e mudanças de compreensão do mundo) e ao mesmo tempo com as regras sociais externas. A formação da identidade é encarada como um processo integrador destas transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro (Sprinthall & Collins, 1999). A moratória caracteriza-se pela sua natureza integradora na direção do estabelecimento dos compromissos que vão caracterizar a identidade adulta. Parece que os esforços verdadeiros que conduzem à formação da identidade têm início no Ensino Médio e continuam após encerrar-se este período de estudo, visto poucos adolescentes, nesta amostra, encontrarem-se em *identidade estabelecida*.

Dois terços dos estudantes (*moratória + identidade estabelecida*) parecem ser capazes de realizar o trabalho psicológico exigido para uma estruturação pormenorizada da identidade,

¹¹ Waterman, A. S. (1985). Identity in the contexto f adolescent psychology. In Identity in Adolescence: processes and contents. Waterman, A. S. New directions for child development, nº 30. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

enquanto que em torno de um terço dos estudantes (*difusão + pré-fechamento*) ainda não é capaz.

Alguns adolescentes são confrontados com as questões da identidade simultaneamente, ou seja, sofrem vários desafios à sua identidade, onde as tensões pessoais e situacionais tornam mais difíceis enfrentar esses desafios. Por exemplo, começar a namorar e adaptar-se a um novo tipo de escola, assim como maior independência (ter que ir sozinho à escola, resolver diversos problemas familiares...).

H2: Mais adolescentes do sexo feminino estarão em *identidade estabelecida e moratória*, que os adolescentes do sexo masculino.

Concordando com a nossa hipótese, houve um resultado estatisticamente significativo em relação ao sexo e estado de identidade, em ambos os domínios (Tabelas 1 e 2). As adolescentes do sexo feminino apresentaram-se mais em *moratória e identidade estabelecida*, e os meninos mais em *pré-fechamento e difusão de identidade*.

Tabela 1: Distribuição, em porcentagem, dos alunos, por sexo, nos estados de identidade no domínio Ideológico

Estado de identidade	Masc		Fem		Total	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Moratória	165	46,2%	242	61,1%	407	54,1%
Identidade Estabelecida	39	10,9%	58	14,6%	97	12,9%
Difusão	84	23,5%	52	13,1%	136	18,1%
Pré-fechamento	69	19,3%	44	11,1%	113	15,0%
Total	357	47,4%	396	52,6%	753	100,0%

p <0,001

Tabela 2: Distribuição, em porcentagem, dos alunos, por sexo, nos estados de identidade no domínio Interpessoal

Estado de identidade	Masc		Fem		Total	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Moratória	194	54,3%	255	64,4%	449	59,6%
Identidade Estabelecida	33	9,2%	51	12,9%	84	11,2%
Difusão	77	21,6%	40	10,1%	117	15,5%
Pré-fechamento	53	14,8%	50	12,6%	103	13,7%
Total	357	47,4%	396	52,6%	753	100,0%

p <0,001

Como o esperado pela hipótese 2, as estudantes do Ensino Médio encontraram-se nos estados mais maduros do processo de construção da identidade. Resultado semelhante foi encontrado por Bergh e Erling (2005). Uma das razões para isso ocorrer pode estar em função das diferenças de início da puberdade. As adolescentes do sexo feminino ingressam na puberdade em média dois anos antes que os rapazes (Hoffman et al, 1997, Kimmel & Weiner, 1998). Os efeitos da puberdade influenciam as interações do adolescente com sua família e colegas. As modificações corporais ocorridas levam o adolescente a ter um corpo de adulto e acabam interferindo nas relações interpessoais, pois servem como um indicador de maturidade. Os pais começam a tratar o filho de acordo com seu corpo, conversando com ele questões mais profundas e delegando responsabilidades que, acreditam, aquele jovem tenha condições de suportar. Desta forma, o fato da mulher amadurecer fisicamente antes que o homem influencia no seu processo de amadurecimento psicossocial. Por ter já um corpo adulto, somado aos efeitos dos hormônios sexuais, ela se vê defrontada com questões relativas ao relacionamento entre pares, ao relacionamento amoroso, às divisões das tarefas domésticas e à perspectiva de futuro, bem antes que os rapazes.

As características dos papéis sexuais são construídas dentro do contexto cultural em que os indivíduos estão inseridos. O comportamento dos indivíduos segue regras e valores sociais que são permeados pelo estereótipo sexual. Observamos, geralmente, que as meninas, desde cedo colaboram nas tarefas domésticas, como a arrumação da casa. Também são incentivadas a cuidarem de seus irmãos menores, assumindo algumas das responsabilidades de sua mãe. Vêm-se defrontadas com questões que os rapazes não costumam abordar, como conciliar profissão e maternidade; vida sexual pré-marital ou a possibilidade de trabalhar fora. A pressão social decorrente dos papéis de gênero faz com que a adolescente trate de temas muitas vezes desconhecidos pelos rapazes, e os aborde antes que eles.

A amizade entre as mulheres costuma envolver mais conversas e troca de confidências que a amizade masculina. As adolescentes do sexo feminino são mais seletivas em relação às amigas (Bee, 2001, Cole & Cole, 2003). É possível, então, que a interação com os pares pressione a moça a abordar os temas constitutivos da identidade um pouco antes que os rapazes e de maneira diferente.

A construção da identidade incorpora todos os direitos e deveres que foram constituídos durante a evolução da humanidade, a ponto de, hoje, as pessoas nem se darem conta de que alguns comportamentos tão óbvios necessitaram ser arduamente conquistados: o voto feminino¹², a alfabetização universal, o direito ao lazer, o direito a escolher uma profissão ou o direito a escolher um companheiro. Só que estes direitos foram conquistados pelas mulheres depois que já estavam estabelecidos no mundo masculino.

A emancipação da mulher foi adquirindo um significado cada vez mais amplo ao longo dos séculos. No final do século XIX, algumas mulheres – geralmente de nível socioeconômico mais alto – queriam, além do respeito, tratamento favorável dentro da família e direito à educação, assim como o pleno desenvolvimento, dentro e fora do lar. Hoje, é difícil imaginarmos que a mulher teve de lutar para adquirir direitos que já haviam sido atribuídos aos homens no decorrer dos séculos anteriores. Não obstante, ainda hoje alguns desses direitos não são reconhecidos e exercidos igualmente em todas as famílias ou classes sociais.

Quando o indivíduo chega à adolescência, é confrontado com novos papéis, oportunidades e responsabilidades (Sprinthall & Collins, 1999). É um leque que se abre. As jovens exploram e tomam suas decisões antes dos rapazes e, nem sempre, as decisões esperadas para os adolescentes do sexo masculino são estimuladas nas moças.

Interessante ressaltar que neste estudo, embora haja mais mulheres que homens em *moratória* ou *identidade estabelecida* em ambos os domínios, a distância entre os sexos foi maior no domínio Ideológico, e não no domínio Interpessoal.

¹² No Brasil, o direito ao voto pelas mulheres foi adquirido em 1932.

Foi feita a comparação dos percentuais por sexo, nos dois domínios (Ideológico e Interpessoal). Para tanto, utilizou-se o teste de Igualdade de Duas Proporções.

Tabela 3: Distribuição dos adolescentes do sexo masculino nos dois domínios, por estado de identidade

Estados de identidade	Ideológico		Interpessoal		p
	Qtde	%	Qtde	%	
Moratória	165	46,2%	194	54,3%	0,030
Identidade Estabelecida	39	10,9%	33	9,2%	0,456
Difusão	84	23,5%	77	21,6%	0,531
Pré-fechamento	69	19,3%	53	14,8%	0,112

Tabela 4: Distribuição dos adolescentes do sexo feminino nos dois domínios, por estado de identidade

Estados de identidade	Ideológico		Interpessoal		p
	Qtde	%	Qtde	%	
Moratória	242	61,1%	255	64,4%	0,339
Identidade Estabelecida	58	14,6%	51	12,9%	0,470
Difusão	52	13,1%	40	10,1%	0,183
Pré-fechamento	44	11,1%	50	12,6%	0,510

Somente nos adolescentes do sexo masculino existiu uma diferença entre os domínios considerada estatisticamente significativa. Houve mais rapazes em moratória no domínio Interpessoal que no domínio Ideológico. Para as moças não houve diferença na distribuição da amostra por domínio, o percentual em cada estado é semelhante.

Observa-se nesta amostra que os adolescentes do sexo masculino estão explorando mais o domínio Interpessoal que o domínio Ideológico - não que as meninas não o tenham feito, talvez já tenham ultrapassado esta fase. Relacionamento amoroso, relacionamento entre os pares, família e papel de gênero parece ser um assunto que ocupa mais os rapazes que política, religião, trabalho e lazer.

Embora as instituições religiosas pressionem o jovem para tomar alguma decisão antes de ingressarem na adolescência, ou ainda na adolescência inicial, os compromissos definitivos são tomados no final da adolescência ou na fase adulta.

O final da puberdade desabrocha no rapaz a necessidade de explorar o domínio interpessoal, especialmente as áreas relativas ao relacionamento amoroso e relacionamento entre pares. À medida que o leque de possibilidades de lazer vai se fechando, o jovem precisa explorar as questões referentes à amizade, para continuar, de forma saudável, sua vida social, por exemplo. Questões como namoro, ficar ou transar tornam-se realidade e precisam ser abordadas pelos rapazes. Talvez em épocas anteriores, a forma de se relacionar com os outros, incluindo o sexo oposto, já estivesse definida, e não necessitasse ser tão explorada. Entretanto, atualmente, novas formas de relacionamento estão surgindo, e não há como, simplesmente, mirar-se nos adultos significativos. Faz necessário explorá-las.

Este estudo fez a análise do EOMEIS 2 por domínio. Seria interessante prosseguir esta análise e verificar quais áreas dentro de cada domínio, realmente estão sendo explorada pelos estudantes do Ensino Médio.

H3: Haverá um maior percentual de adolescentes mais velhos em *identidade estabelecida* e *moratória*, que os adolescentes mais novos, os quais encontrar-se-ão mais em *difusão de identidade* ou *pré-fechamento*.

Não houve associação significativa no tocante à idade dos adolescentes em relação aos estados de identidade, tanto no domínio ideológico, quanto no domínio interpessoal (Tabelas 5 e 6)

Tabela 5: Distribuição, em porcentagem, dos alunos, por idade, estados de identidade no domínio Ideológico

Estado de identidade	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	total
Moratória	48,5%	52,0%	57,3%	56,1%	43,1%	54,1%
Identidade Estabelecida	12,1%	11,5%	13,3%	12,7%	17,2%	12,9%
Difusão	15,2%	18,5%	16,4%	18,1%	24,1%	18,1%
Pré-fechamento	24,2%	18,0%	12,9%	13,1%	15,5%	15,0%
Total	4,4%	26,6%	29,9%	31,5%	7,7%	100,0%

p = 0,659

Tabela 6: Distribuição, em porcentagem, dos alunos, por idade, estados de identidade no domínio Interpessoal

Estado de identidade	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	total
Moratória	57,6%	58,5%	61,3%	60,3%	55,2%	59,6%
Identidade Estabelecida	3,0%	9,5%	11,1%	12,7%	15,5%	11,2%
Difusão	12,1%	15,5%	16,4%	16,0%	12,1%	15,5%
Pré-fechamento	27,3%	16,5%	11,1%	11,0%	17,2%	13,7%
Total	4,4%	26,6%	29,9%	31,5%	7,7%	100%

$p = 0,322$

Observa-se que, em todas as idades, *moratória* continua sendo o estado prevalente. Embora não tenha sido estatisticamente significativa, há um aumento da presença de adolescentes em *identidade estabelecida* com a idade, no domínio Interpessoal.

Observou-se mais adolescentes em *pré-fechamento* aos 14 anos, em ambos os domínios, que nas outras idades. Parece que nossos adolescentes iniciam os seu processo de construção da identidade no estado de *pré-fechamento*, ou seja, partem dos valores familiares para os questionamentos sobre quem são e qual o seu papel na sociedade. Este achado vai ao encontro ao que Erikson (1972) e Marcia (1966) afirmavam.

Os valores universais independem do tempo e do espaço. As pessoas costumam ter valores diferentes, entretanto existem alguns, como justiça, generosidade, amizade ou respeito, que são compartilhados por quase toda a humanidade. Em cada época, destaca-se algum princípio, de acordo com a estrutura e dinâmica social. Tanto Erikson (1972, 1979), quanto outros autores, como Izquierdo (2002), dizem que o adulto tem a obrigação de transmitir às gerações mais novas os valores que as ajudem a amadurecer e a colaborar com a sociedade.

Pelos resultados deste estudo, os adolescentes partem dos valores familiares para enfrentarem a tarefa da construção da identidade. Pais e educadores não devem se omitir em sua missão de ensinar valores universais, para que estes jovens possam estar implicados com o seu próprio desenvolvimento físico, cognitivo, moral e social e com o de seu grupo social. A

nova geração precisa de uma base firme para viver outras experiências e explorar as novas maneiras de ser na sociedade do conhecimento e, então, construir sua própria escala de valores e princípios, na qual irá basear sua conduta futura. Como escreve Izquierdo (2002), precisam de raízes para poder voar, e precisam de asas para se enraizar, sendo um ser humano com sentido e finalidade, e não simplesmente vivendo a vida.

Para as crianças, os pais e professores são uma fonte de informação sobre os princípios e valores do grupo social. Para os adolescentes, estes adultos devem transformar-se em pontos de apoio para a exploração, não só da escala de valores, mas das conseqüências em se optar por seguir um ou outro princípio.

Entretanto, quase um quarto dos adolescentes de 18 anos encontrava-se em *difusão de identidade* no domínio ideológico. Nesta idade o adolescente é cobrado para atuar, em muitas questões, como se já fosse um adulto. É uma idade marco para muitas exigências da sociedade moderna, as quais não são suficientemente acompanhadas de apoio para serem enfrentadas. De um lado, existe a exigência social para ingresso no mercado de trabalho; por outro, há uma falta de perspectiva em relação ao futuro profissional. De um lado, existe a obrigação de se registrar como eleitor e votar nas eleições; de outro, as incertezas e desinformações que permeiam as decisões relativas ao campo político. Ainda mais em um país como o nosso, onde a política é muito mal vista. Político é sinônimo de corrupto. As esperanças depositadas em alguns candidatos ruíram quando estes tiveram que lidar com o poder e a problemática brasileira. Experiências escolares são poucas e muitas vezes associadas ao autoritarismo e questões supérfluas. Waterman (in De Haan & schuylenberg, 1997) observou que os alunos do Ensino Médio encontravam-se em *difusão de identidade* no domínio político e só após o ingresso na universidade começaram a surgir adolescentes nos estados mais maduros.

Erikson (1979) afirma que os políticos devem personalizar os ideais da Nação. Escreve ainda que, referindo-se aos Estados Unidos, como isto não está acontecendo, não é de

admirar que os jovens estejam desenvolvendo uma identidade difusa. Afirma, ainda, que existe uma certa abdicação de responsabilidades por parte dos adultos (Erikson, 1972). Uma das responsabilidades “consiste em fornecer aqueles ideais poderosos e convincentes que devem anteceder a formação de identidade na geração seguinte” (p. 28).

O mesmo pode estar ocorrendo com nossos jovens: as dificuldades em entender e desenvolver um compromisso com um sistema de idéias que proporcione uma imagem do mundo, inclusive em relação ao tema política. A falta de compreensão dos contextos em que os indivíduos estão inseridos, tanto política quanto socialmente, interfere na construção da identidade. Este processo depende da experiência que possuem nestes campos. A vida acadêmica pode colaborar, ao permitir que seus adolescentes participem de grêmios estudantis, centros acadêmicos ou mesmo de algumas decisões na escola. Entretanto, cada vez menos observamos a participação de estudantes em atividades de interesse coletivo: tanto há barreiras colocadas pela direção das escolas, quanto não há interesse dos alunos em tomar parte dos assuntos administrativos. O estado de *difusão de identidade* pode ser a consequência de, ao serem confrontados com a realidade, não conseguirem resolver adequadamente os tópicos que envolvem este domínio.

A descoberta do relativismo, especialmente em relação ao comportamento moral dos adultos, torna ainda maior as dificuldades de desenvolvimento pessoal. Há uma crença de que conhecendo as atitudes, podem-se prever as ações. Na adolescência os indivíduos devem tomar consciência de que as pessoas seguem, freqüentemente, códigos comportamentais que são bastante diferentes das normas oficiais e dos valores que a sociedade estabelece. Aquilo que as pessoas dizem muitas vezes diferem do que fazem. Os adolescentes deparam-se com juizes que são subornados; atletas que atuam sob o efeito de drogas; funcionários públicos que exigem propina para desempenhar suas funções; políticos que utilizam o cargo público para ter vantagens pessoais; pais que não escovam os dentes; professores que jogam lixo no chão;

pessoas que falam de justiça, mas atuam de forma injusta; que pregam a equidade social, mas não buscam soluções efetivas para a diminuir as distâncias sociais.

O adolescente, então, precisa, além de conhecer os valores das pessoas, também conhecer a situação que motiva o comportamento: em consonância ou não com os princípios expressos pelos indivíduos. É um trabalho psicológico bastante complexo, e alguns adiam ao máximo esta análise de princípios e fatores; outros nem conseguem fazê-lo, e desistem. Tanto esses, quanto aqueles, acabam por se encontrar em *difusão de identidade*.

O estado de *difusão de identidade*, neste sentido, pode ser encarado como fruto de um mecanismo de defesa: racionalização. Utilizam desculpas perfeitamente de acordo com as notícias veiculadas pela mídia para não explorarem esta área, ou outras, como religião ou filosofia de vida.

Uma análise separada, por tema (religião, filosofia de vida, política e ocupação), associada às respostas fornecidas no grupo de intervenção, poderia clarear melhor esta questão.

Aos 18 anos, no domínio interpessoal, o segundo estado onde mais se encontram os adolescentes é o *pré-fechamento*. Alguns adolescentes podem estar tão identificados com as figuras paternas que acham desnecessário explorar este domínio.

A capacidade para compreender a complexidade e o significado das situações e interações sociais sofre alterações à medida que os adolescentes vão se tornando cognitivamente mais desenvolvidos. Porém, alguns adolescentes continuam utilizando o mecanismo de identificação, que foi necessário na infância. Tomar a responsabilidade dos relacionamentos interpessoais para si pode ser uma tarefa grande demais para estes adolescentes. Mirar-se nos adultos que são significativos e que conquistaram algum sucesso neste campo, talvez seja mais simples e demande menos trabalho psicológico, especialmente

em uma época onde os relacionamentos sociais adquiriram novas formas e, muitas vezes, são bastante perturbadores e repletos de ambigüidade.

Reconhecer dentro de si mesmo os diferentes sentimentos - como o medo, a ansiedade, a culpa, a raiva, o ciúme – e reconhecer que não se é perfeito, assumir a sua não-onisciência, exige uma estrutura psíquica bastante forte e flexível, capaz de suportar conviver com a própria fragilidade. O jovem pode não ter força suficiente para tornar-se autônomo e, então, acomodar-se no estado de *pré-fechamento*.

Em função dessas considerações, decidiu-se comparar os extremos - a idade de 14 anos com a de 18 anos, também para cada um dos estados em ambos os domínios (Figuras 2 e 3).

Em nenhum deles houve diferença estatisticamente significante. No domínio Ideológico, *moratória* teve um $p=0,62$; *identidade estabelecida*, um $p=0,515$; *difusão*, $p=0,311$; e *pré-fechamento*, $p=0,305$. No domínio Interpessoal, *moratória* teve um $p=0,824$; *identidade estabelecida*, um $p=0,067$; *difusão*, $p=0,994$; e *pré-fechamento*, $p=0,258$.

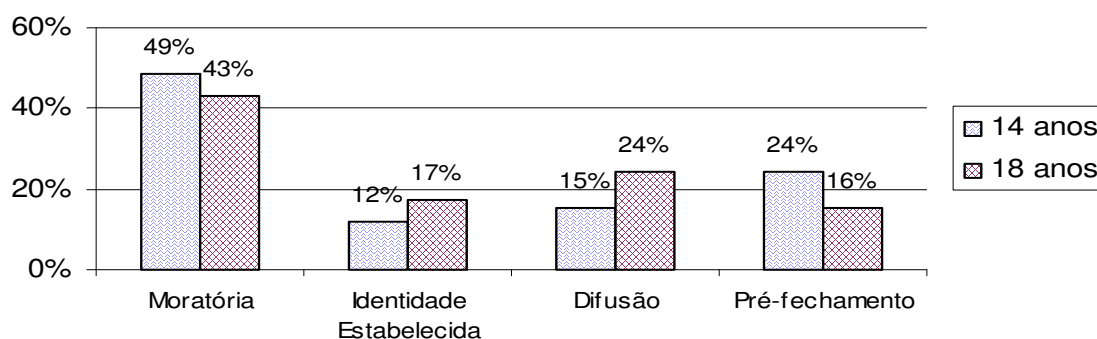


Figura 2: Distribuição dos adolescentes de 14 e 18 anos nos quatro estados de identidade do domínio Ideológico

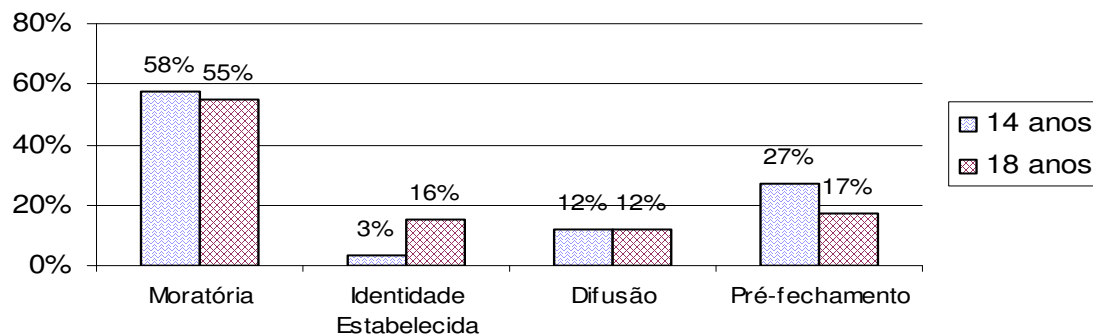


Figura 3: Distribuição dos adolescentes de 14 e 18 anos nos quatro estados de identidade do domínio Interpessoal

Não houve diferença entre os percentuais das faixas de 14 e 18 anos, seja no domínio Ideológico ou Interpessoal, embora tivesse sido encontrada uma tendência, nos adolescentes mais velhos, para *identidade estabelecida*, em relação aos mais novos no domínio Interpessoal. Como em outros estudos (Schoen-Ferreira, 2002), este resultado indica que o processo de construção da identidade do ego é bastante longo. Adams e Marshall (1996) dizem que, dentre as funções da identidade, ela se empenha na consistência, coerência e harmonia entre os valores, crenças e prática. Para isso é necessário tempo para o adolescente identificar quais serão estes valores e crenças, refletir a respeito e, só então, se comprometer com algum. Por isso o final do processo de construção da identidade – a assunção de compromissos - adentra o estágio do adulto jovem.

Comprometimento não é apenas uma firme decisão sobre as diversas áreas que formam a identidade. Também é a presença de atividades dirigidas à implementação desta escolha. Observa-se, hoje, na *sociedade do conhecimento* uma tendência ao descompromisso. Segundo Zacarés (1996), esta perspectiva sociocultural dificulta o processo de formação de identidade pelos adolescentes. Não é fácil viver no dia-a-dia os princípios com os quais a pessoa está se comprometendo, principalmente porque muitos desses princípios são difíceis de serem definidos. Ao mesmo tempo em que há um aumento na liberdade de escolha e nas

opções, há também diminuição das restrições e pressões sociais a respeito das trajetórias da vida adulta que se pode seguir. Da mesma forma que se enfatiza a individualidade e o conhecer-se a si mesmo, não fica claro do que se trata este autoconhecimento e como conseguir a individuação. Para Zacarés (1996), a sociedade do novo milênio combina um amplo repertório de possibilidades com uma falta de base sólida sobre a qual o indivíduo vai escolher suas opções. Com toda a tecnologia atual e dentro do período histórico que o jovem vive, é necessário que se aproprie do conhecimento existente – tanto sobre o mundo social, quanto sobre si - e se torne um ser maduro, e não apenas alguém mais velho.

O interesse pelo futuro aumenta com a idade, assim como o conhecimento das possibilidades. Os adolescentes mais velhos são mais realistas. Preocupam-se mais acerca das oportunidades profissionais, sabem e querem saber mais sobre trabalho e profissão. O interesse pode estar relacionado com as oportunidades de planejar que apresentam os acontecimentos da vida, como ir à escola, à universidade, namorar, trabalhar.

Entretanto, nem sempre os adolescentes se desenvolveram o suficiente para tomar decisões. Muitas vezes apresentam dificuldades em transmitir, através das palavras, seus pensamentos, desejos ou sentimentos, além de apresentarem algumas dificuldades nas habilidades sociais. Para tomar alguma decisão, o adolescente precisa colocar em ação uma série de habilidades, destrezas, conhecimentos e valores que amalhou no decorrer de seu desenvolvimento. Falta-lhes a experiência para ajudá-los a priorizar, ou mesmo organizar, as informações que possuem a respeito dos temas. A falta de experiência pode levar o adolescente a não perceber determinada faceta de uma questão ou se tornar muito rígido em relação ao processo necessário para colocar em andamento a decisão tomada. Cada tarefa, além das características do indivíduo, necessita uma abordagem diferente e possui conseqüências diversas. O adolescente precisa utilizar maneiras diferentes para abordar os

dilemas que o assolam, como em quem votará para deputado estadual ou se vai ou não transar com a namorada.

Esta falta de experiência leva o jovem a procurar outros meios de enfrentar os dilemas e isso possibilita modificações na sociedade, pois permite a criação de novos caminhos, de novas formas de enfrentar os embates diários.

A maioria dos adolescentes é capaz de enfrentar as mudanças em suas vidas. Entretanto, sempre há quem não se mostra capaz de fazer frente às novas exigências que o crescimento e a vida em sociedade apresenta.

H4: Mais adolescentes estarão em *difusão de identidade e pré-fechamento* na primeira série do Ensino Médio que na terceira.

A identidade integra as idéias e experiências passadas do indivíduo com as suas expectativas em relação ao presente e ao futuro. A capacidade cognitiva do adolescente para compreender e pensar acerca de si mesmo, dos outros e das suas experiências, desempenha um papel extremamente importante na aquisição de um sentido de coerência entre as atitudes e os comportamentos da pessoa ao longo do tempo e nos diferentes contextos.

Pensando desta forma, foi observada a distribuição dos adolescentes nas três séries do Ensino Médio (Tabelas 7 e 8), pois cada uma delas deve contribuir com alguma parcela, tanto para o desenvolvimento do raciocínio, como para compreensão do mundo, através dos diversos conteúdos trabalhados.

Tabela 7: Distribuição, em porcentagem, dos alunos, por série, estados de identidade no domínio Ideológico

Estado de identidade	1ª série	2ª série	3ª série	total
Moratória	51,2%	54,9%	56,8%	54,1%
Identidade Estabelecida	10,7%	14,3%	14,1%	12,9%
Difusão	17,8%	17,7%	18,9%	18,1%
Pré-fechamento	20,3%	13,2%	10,2%	15,0%
Total	37,3%	35,3%	27,4%	100,0%

p- = 0,073

Tabela 8: Distribuição, em porcentagem, dos alunos, por idade, estados de identidade no domínio Interpessoal

Estado de identidade	1ª série	2ª série	3ª série	total
Moratória	57,7%	60,2%	61,7%	59,6%
Identidade Estabelecida	8,5%	13,2%	12,1%	11,2%
Difusão	15,7%	15,8%	15,0%	15,5%
Pré-fechamento	18,1%	10,9%	11,2%	13,7%
Total	37,3%	35,3%	27,4%	100%

$p = 0,134$

Não houve associação estatística significativa em relação ao estado de identidade e a série escolar. *Moratória* é o estado de identidade com mais alunos, independente da série. Observa-se que os alunos da 1ª série apresentam como segundo estado mais prevalente, *pré-fechamento* e o estado menos prevalente, o de *identidade estabelecida*. Já os da 2ª e 3ª séries, apresentam como estado menos prevalente, *pré-fechamento* e o segundo mais prevalente, *difusão de identidade*.

Olhando os percentuais de estudantes em *difusão de identidade*, observa-se pouca modificação no avanço das séries escolares. Examinando apenas estes resultados de um estudo transversal, parece que o aluno que ingressa no Ensino Médio em *difusão* permanece neste mesmo estado, como se o adolescente não tivesse condições de enfrentar a tarefa de construir sua identidade, de explorar, aproveitar as oportunidades para seu desenvolvimento pessoal e integração no mundo social. Seria interessante para responder melhor esta questão, que se fizesse um estudo longitudinal.

Apesar de não haver um resultado significativo entre as séries e o estado de identidade, analisando as duas tabelas, pode-se observar uma modificação nas porcentagens de indivíduos considerados em cada estado entre a 1ª e a 2ª série do Ensino Médio. Portanto, comparou-se as séries escolares (1ª e 2ª séries), também em cada um dos estados nos domínios Ideológico e Interpessoal (Figuras 4 e 5).

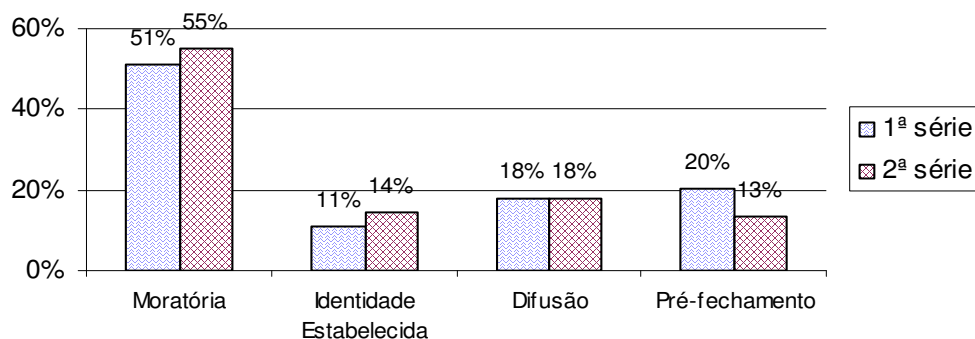


Figura 4: Distribuição dos adolescentes na 1ª e na 2ª séries, nos estados de identidade no domínio Ideológico

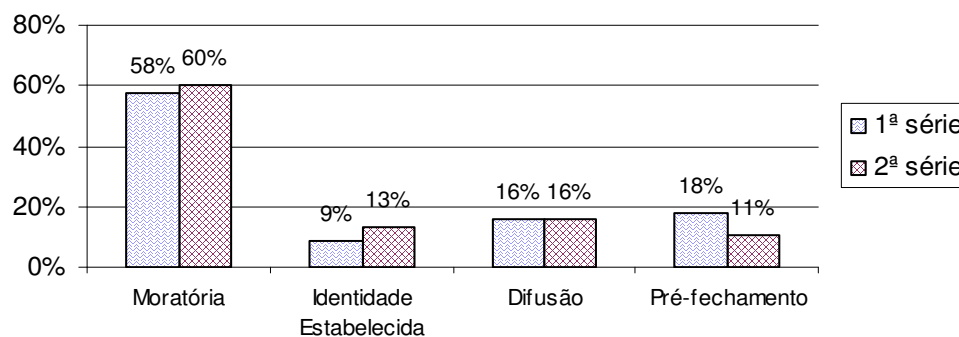


Figura 5: Distribuição dos adolescentes na 1ª e na 2ª séries, nos estados de identidade no domínio Interpessoal

Em ambos os domínios houve uma associação estatisticamente significativa entre série e *pré-fechamento*, indicando que os alunos da 1ª série do Ensino Médio encontravam-se mais em *pré-fechamento*, que os alunos da 2ª série, e uma tendência para mais adolescentes em *identidade estabelecida* nesta série. No domínio Ideológico, *moratória* teve um $p=0,394$; *identidade estabelecida*, $p=0,201$; *difusão*, $p=0,970$; e *pré-fechamento*, $p=0,026$. No domínio Interpessoal, *moratória* teve um $p=0,553$; *identidade estabelecida*, um $p=0,082$; *difusão*, $p=0,966$; e *pré-fechamento*, $p=0,017$.

Em ambos os domínios, foram encontradas diferenças significativas dos percentuais nessas duas séries escolares para *pré-fechamento*. A entrada no Ensino Médio parece ser um fator desencadeante de modificação no estado de identidade – assim como alguns estudos

mostraram ser o ingresso na universidade (Waterman, 1982, Lewis, 2003). Observou-se uma diminuição significativa de indivíduos em *pré-fechamento* na 2ª série em relação à 1ª.

Os temas cotidianos, como realização de tarefas domésticas, horários, ou atividades com amigos, costumam ser enfrentados de maneira automática, enquanto os novos, como uso de transporte público, novas formas de relacionamento com os professores ou diferentes atividades extracurriculares, exigem uma maior reflexão antes da ação. O ingresso no Ensino Médio pode fazer com que temas cotidianos tenham que ser vistos sob novas perspectivas.

A entrada na escola de Ensino Médio é uma importante mudança de status social. Assim como o foi o ingresso na primeira série e o ingresso na 5ª série e o será o ingresso na universidade ou no mundo laboral. Esta mudança envolve uma modificação física do indivíduo (a puberdade, que já foi vivida por todos), e modificações sociais, com novos grupos de colegas, diferentes tipos de relacionamento com adultos e novas responsabilidades. Para muitos adolescentes significa passar a ir à escola sozinho e de ônibus. Geralmente os indivíduos estiveram, no Ensino Fundamental, matriculados em escolas próximas às suas residências; entretanto, as escolas de Ensino Médio abrangem uma região maior, exigindo, muitas vezes, o uso de transporte público. A própria cultura escolar é bem diferente daquela do Ensino Fundamental: há salas específicas para cada disciplina, não há mais carteiras específicas onde os alunos devem se sentar, as escolas são muito maiores, há um contato mais impessoal entre o corpo administrativo e os alunos, as famílias não são convidadas a terem uma participação tão ativa; há mais professores do sexo masculino do que havia no Ensino Fundamental, maior contato com os contravalores, maior ênfase ao individualismo, entre tantas outras modificações que podem ser sentidas pelos adolescentes ao ingressarem neste novo mundo acadêmico.

Os adolescentes utilizam-se das habilidades sociais, acadêmicas e cognitivas desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental para refletir a respeito de sua nova posição na

escola do Ensino Médio e sobre este novo mundo que está se abrindo para ele. Podemos supor que o autodescobrimento (Schwartz, 2002b), como meio de promoção do desenvolvimento da identidade, ocorrerá naturalmente com maior frequência num contexto educacional. Este favorece a exploração, já que os jovens estão expostos a novas opções de estilo de vida. Embora não seja objetivo específico do Ensino Médio, o jovem pode ir descobrindo com quais opções ele mais se identifica. Foi grande o número de indivíduos que deixaram o estado de *pré-fechamento*, ingressando no de *moratória* neste estudo. Outros adolescentes, que já estavam em *moratória*, puderam ingressar no estado de *identidade estabelecida* no domínio Interpessoal, tamanho é o impacto que a mudança de nível escolar provoca no desenvolvimento da identidade do ego.

Entretanto, em todas as séries houve alunos em *pré-fechamento*. O que demonstra que o Ensino Médio não é o único fator desencadeador da exploração. Características pessoais, entre elas o desejo de se tornar independente de sua família, também age em conjunto para empurrar o jovem para fases superiores do desenvolvimento.

Acreditamos serem necessários mais estudos a respeito das transições escolares, enfocando as modificações que a cultura escolar provoca no desenvolvimento dos adolescentes e como o Ensino Médio propicia aos alunos tarefas que desenvolvam a habilidade de pensar sob diferentes pontos de vista ou exercitar a tomada de decisão, ou mesmo exercitar diversos papéis sociais, por exemplo.

4.2.3 Resultados no YSR e no EOMEIS 2

Este trabalho também procurou verificar se houve associação entre o estado de identidade, por domínio, medido pelo EOMEIS 2 e problemas de comportamento e competência social medidos pelo YSR. Existe uma relação relativamente consistente entre o estado de identidade em que o indivíduo se encontra e a forma como ele se comporta.

H5: Os problemas de comportamento aparecem, com maior frequência, nos adolescentes em *difusão de identidade*.

Observou-se uma relação estatisticamente significativa entre estar no estado de *difusão de identidade* medido pelo EOMEIS 2 e estar na faixa considerada clínica de algumas síndromes ou escalas do YSR (Tabelas 9 e 10).

Tabela 9: Escalas ou síndromes do YSR associadas ao estado *Difusão de Identidade* no domínio Ideológico

<u>síndrome/escala</u>	<u>p</u>
Isolamento/depressão	0,025
Problemas com o pensamento	0,017
Problemas com a atenção	<0,001
Problemas com regras	0,008
Comportamento agressivo	0,012
Escala de Externalização	0,016
Atividades Sociais	0,005
Total de Competência Social	0,001
Transtorno Afetivo	0,025
Transtorno de Oposição	0,036
Transtorno de Conduta	<0,001

Tabela 10: Escalas ou síndromes do YSR associadas ao estado *Difusão de Identidade* no domínio Interpessoal

<u>síndrome/escala</u>	<u>p</u>
Isolamento/depressão	<0,001
Atividades Sociais	<0,001
Total de Competência Social	<0,001

Este estudo comprovou a quinta hipótese, ou seja, de que o estado *difusão de identidade* está mais associado a problemas de comportamento que outros estados. Entretanto, esta associação foi mais encontrada no domínio Ideológico. Neste domínio, não houve associação entre problemas de comportamento e qualquer dos outros três estados de identidade.

Neste parágrafo, são apresentados os resultados da associação entre os estados de identidade e a faixa não-clínica do YSR no domínio Ideológico. O estado de *moratória* esteve associado a faixa não-clínica nas seguintes síndromes ou escalas do YSR no domínio

ideológico: Isolamento/depressão ($p=0,025$); Problemas com a Atenção ($p<0,001$); e Comportamento Agressivo ($p=0,012$). O estado de *identidade estabelecida* esteve associado, no domínio Interpessoal, às seguintes síndromes ou escala do YSR: Problemas com Regras ($p=0,008$); Escala de Externalização ($p=0,016$); Atividades Sociais ($p=0,005$) e Transtorno de Conduta ($<0,001$). O estado de *pré-fechamento* no domínio Interpessoal esteve associado à faixa não-clínica nas seguintes síndromes ou escalas do YSR: Problemas com o pensamento ($p=0,017$); Transtorno Afetivo ($p=0,023$); e Transtorno de Oposição ($p=0,032$).

A seguir são apresentados os resultados da associação entre os estados de identidade e a faixa não-clínica do YSR no domínio Interpessoal. O estado de *difusão de identidade* esteve associado à faixa não-clínica na síndrome Problemas com o pensamento do YSR no domínio Interpessoal ($p=0,048$). O estado de *pré-fechamento* no domínio Interpessoal esteve associado à faixa não-clínica nas seguintes síndromes ou escalas do YSR: Problemas com a atenção ($p=0,030$); Problemas com regras ($p=0,002$); Comportamento Agressivo ($p<0,001$); Escala de Externalização ($p<0,001$); Transtorno de Oposição ($p<0,001$); e Transtorno de Conduta ($p=0,006$). O estado de *identidade estabelecida* esteve associado, no domínio Interpessoal, às seguintes síndromes ou escala do YSR: Isolamento/Depressão ($p=0,001$); Atividades Sociais ($p < 0,001$) e Total de Competência Social ($p<0,001$).

Os estudos que tentam buscar associação entre estado de identidade e características comportamentais encontram resultados semelhantes: *difusão de identidade* associada a problemas de comportamento.

Os jovens necessitam de, gradualmente, irem desenvolvendo autonomia, para que possam tomar suas próprias decisões. Este processo necessariamente ocorre em um contexto social, especialmente o familiar, onde na interação com os outros – de forma vertical (adultos-adolescentes) ou horizontal (irmãos ou grupo de pares) – esta autonomia é exercida. Os problemas de comportamento, especialmente os externalizantes, fazem com que as pessoas se

afastem do adolescente, dificultando, para o mesmo, a assunção de valores positivos para o seu desenvolvimento. Estes problemas de comportamento, em especial os transtornos como definidos pelo DSM IV^{TR}, refletem uma má adaptação aos contextos sociais em que o indivíduo está inserido.

Alguns estudos (Palazzi et al, 1990, McGee et al, 2000, Sanchez, 2005) vêm demonstrando a estabilidade de problemas de comportamento ao longo do desenvolvimento. Caso estes problemas sejam anteriores a entrada na adolescência, pode ser que estejam impedindo o adolescente de migrar de *difusão de identidade* para *moratória*, já que o processo de construção de identidade é social. É dentro dos relacionamentos que se pode explorar, não só questões sociais, como amizade ou relacionamento amoroso, mas principalmente questões mais abstratas, como política, religião ou filosofia de vida.

Os compromissos na área educacional costumam ser estabelecidos até por volta dos 15 anos (Meeus & Dekovic, 1995). Em cima destes, são exploradas as idéias, valores e oportunidades laborais. Com o incremento de contravalores educacionais, dificulta-se a exploração e posterior comprometimento no domínio ideológico. Como o processo de construção da identidade é um processo social, depende do engajamento do indivíduo nas diversas atividades e oportunidades que a sua cultura lhe oferece para amadurecer e tornar-se adulto produtivo.

Identidade estabelecida esteve associada a problemas com atenção, transtorno de oposição e transtorno de conduta no domínio interpessoal (Tabela 11).

Tabela 11: Escalas ou síndromes do YSR associadas ao estado *Identidade Estabelecida* no domínio Interpessoal

<u>síndrome/escala</u>	<u>p</u>
Problemas com o pensamento	0,048
Problemas com a atenção	0,030
Problemas com regras	0,002
Comportamento agressivo	<0,001
Escala de externalização	<0,001
Transtorno de Oposição	<0,001
Transtorno de Conduta	0,006

Esta associação entre *identidade estabelecida* e problemas de comportamento pode ser decorrente dos questionamentos que o indivíduo fez e a dificuldade em lidar com as incoerências entre o que as pessoas dizem e o que fazem. Indivíduos em *identidade estabelecida* parecem apresentar uma compreensão mais elaborada dos problemas da vida e, conseqüentemente, das dificuldades que se apresentam ao tentar resolvê-los: depara-se com as limitações do ser humano. A ansiedade gerada por saber da existência de diversas formas de ser e viver e ter de escolher uma, entre tantas, pode implicar em aumento de comportamentos indesejáveis. O adolescente necessita um raciocínio social mais abstrato, flexível e especulativo para organizar ou descobrir certa coerência na diversidade de experiências e sentimentos que está vivenciando.

Os compromissos assumidos pelos adolescentes nem sempre são considerados positivos. O adolescente pode ter se comprometido em questões que não colaboram para a inserção saudável na sociedade. Erikson (1972) muitas vezes denomina *identidade negativa*. No estudo realizado por Weerman et al (1994) não houve diferenças significativas em relação à exploração e ao comprometimento de maneira geral entre adolescentes delinquentes e não-delinquentes. Entretanto, aqueles apresentavam comprometimentos do tipo contravalores em relação à escola ou trabalho e muita hostilidade em relação à sociedade e aos adultos. As dificuldades em estabelecer compromissos positivos, tanto na área ocupacional quanto relacional afetam o desenvolvimento saudável.

Os estereótipos sociais levam-nos a pensar que as pessoas que estão explorando apresentam mais problemas em função de uma aparente contradição própria da busca exploratória. Entretanto, parece que, para a exploração redundar em uma assunção de compromissos saudáveis, faz-se necessária a presença de algumas habilidades, tanto cognitivas quanto sociais.

Questões decorrentes da exploração não são necessariamente problemas, embora para alguns adultos assim possa parecer. Por exemplo, um jovem que explora a ideologia vegetariana pode deixar sua família não só preocupada em relação a sua saúde, mas também com dificuldades de lhe fornecer uma alimentação adequada. Entretanto, esta busca de opções que vão ao encontro de seus sentimentos e idéias mostra-se uma característica salutar, pois, no exemplo acima apresentado, tornando-se ou não um vegetariano, este jovem provavelmente passou a comer muitos alimentos que sua família já tinha tentado introduzir, mas não havia conseguido êxito. O adulto necessita compreender quais são os problemas que impedem o desenvolvimento saudável dos jovens e quais as questões que incomodam o adulto, mas não impedem este processo de crescimento, ao contrário, muitas vezes até colabora para que este jovem venha a se tornar um adulto mais conectado com seus ideais e mais flexível no trato com outras pessoas.

O adolescente necessita de um mínimo de competência social para que possa se aproximar às outras pessoas, observar seus comportamentos, inferir atitudes ou pedir informações, por exemplo. Precisa ter estabelecido certa confiança nos adultos para que possa aproveitar o que eles podem lhe oferecer, tanto como informações, quanto como exemplos de vida. Há a necessidade de certas características cognitivas para poder observar, verificar as diferentes soluções e escolher a que melhor se aplica a sua pessoa. Estar na *moratória* implica em estar ativamente experimentando oportunidades e buscando soluções para os dilemas desta faixa etária. Implica em estar em contato com outras pessoas, estar atento ao que surge pela frente, lendo nas entrelinhas... Os jovens começam a ter consciência da irreversibilidade de algumas decisões e sentem a necessidade de protelar algumas escolhas, enquanto vão unindo os diferentes elementos que compõem a identidade. Durante esse tempo os jovens podem explorar diversos campos, tratando de encontrar algo que encaixe às suas necessidades, interesses, capacidades e valores.

Problemas de comportamento emergem como um fator importante no processo de construção da identidade no estado de *difusão de identidade*. Os adolescentes neste estado já começam falhando no relacionamento interpessoal, demonstrando maior agressividade que os outros jovens e também menos compreensão das regras existentes na sociedade. Nestes casos, divergir de regras, não é simplesmente ser contra elas, mas ser incapaz de refletir a respeito das razões que levaram o grupo social a adotá-las e procurar alternativas socialmente válidas que se adaptem melhor aos tempos atuais e às características pessoais. Muitas vezes, então, passam a buscar as soluções para os dilemas cotidianos em lugares ou pessoas sem compromisso com o passado ou o futuro da comunidade ou dos indivíduos. Usam as estratégias de forma inflexível e tomam decisões sem considerar os riscos e benefícios de suas escolhas. Parecem incapazes de reconhecer os possíveis interesses criados e fracassam em tomar decisões e colocar em andamento ações para resolução de problemas.

Esta condição acaba se tornando uma bola de neve: maior agressividade e mais problemas com regras levam a prática de menos atividades extracurriculares. Menos atividades diminuem a possibilidade do indivíduo desenvolver habilidades sociais e compreensão do funcionamento social, o que acarreta em maiores problemas de comportamento. Assim, este ciclo vai se auto-reforçando, dificultando a exploração e assunção de compromissos.

Muitos estudos (Marcia, 1967; Slugoskim et al, 1984; Kimmel & Weiner, 1998, Cuhadaroglu, 1999, Voight, 1999, Bartle-Haring et al, 2002) mostram que o comportamento agressivo está associado ao estado de *difusão de identidade*. Os sujeitos manifestam nitidamente comportamentos anti-sociais e delinquentes. São impulsivos e apresentam medo de retaliações. Esperam receber, sendo dependentes e até mesmo exploradores dos outros. Pessoas em *difusão de identidade* parecem ter uma certa tendência de se tornarem pessoas com problemas de disciplina. A maioria leva estes temas sem muita dificuldade e resolve com

êxito o conflito entre suas próprias necessidades e as exigências da sociedade. Mas uns poucos, que não resolveram os conflitos de etapas de desenvolvimento anteriores, experimentam de novo os problemas de antes e podem voltar a resolvê-los com os velhos métodos. Tanto que se o assunto que surge têm relação com a resultante positiva das forças antagônicas dos estágios psicossociais anteriores, como confiança, autonomia, iniciativa ou diligência, dependerá de sua história passada, força individual e forma habitual de responder às situações de pressão.

Na *difusão de identidade* os indivíduos apresentam dificuldade em tolerar os períodos de tensão e têm uma tendência para tomar decisões impulsivas. O distanciamento social conduz a relações polarizadas. O indivíduo passa a estar totalmente absorto no seu próprio eu e o outro se torna alguém a ser combatido. Os indivíduos em *difusão de identidade* parecem usar frases do tipo: passaria por cima dele, meu objetivo é vencer a qualquer custo. Neste estado, as pessoas são dominadas por aquilo que os outros pensam delas – ou acreditam que pensam -, têm tendência a seguir a multidão, não reconhecem a existência de diferenças individuais e possuem uma capacidade limitada para compreender os sentimentos. Parece ser o menos maduro dos estados, deixando a sorte para o destino. Assumem uma atitude de “não me importa, não tô nem aí”. Apatia, sentimento de desesperança em relação ao futuro.

Pré-fechamento foi o estado de identidade que mostrou menos comportamentos do tipo oposição. Provavelmente por estar associado à falta de crítica às regras da sociedade. Indivíduos em *pré-fechamento* aceitam a autoridade de uma forma complacente e inquestionável. Denotam uma incapacidade de questionamento, ou por desconhecerem assuntos controversos ou por medo de se posicionar contra o status quo, apresentando conformidade social e conformidade com as regras externas. O indivíduo parece ter desenvolvido culpa exacerbada em relação a possível desrespeito a leis ou normas sociais. Pode também estar demonstrando um grande sentimento de pertencimento ao grupo de

origem e dificuldade de compreender que pode ser um indivíduo com idéias próprias e ainda assim pertencer ao grupo. Geralmente se mostram mais dogmáticos, inflexíveis, intolerantes com aqueles que transgridem as regras.

Os indivíduos em *identidade estabelecida* apresentaram maior competência social e estiveram mais envolvidos em outras atividades. A participação em atividades extracurriculares permite que o indivíduo desenvolva flexibilidade em relação aos seus padrões de comportamento, para adequá-los ao grupo social em que está inserido no momento. Note-se que não é mudar o comportamento, mas adequá-lo ao local e às pessoas. Para isso a pessoa necessita ser mais avaliativa em relação aos seus comportamentos e ao dos outros, apresentando autocrítica. Precisa estar interessado em se comunicar com as outras pessoas e ser responsável pela própria conduta. Precisa pensar nas conseqüências, inclusive sentir culpa e ter preocupação em ser responsável. Parece que apresenta, como característica pessoal, culpa pelas conseqüências, tendo objetivos e ideais a longo prazo. São preocupados, responsáveis, desenvolvendo relações mútuas, sendo capazes de ajudar e estando interessados por uma melhor comunicação entre as pessoas. Apresentam consciência de si em relação ao grupo.

Parece que os que se encontravam em *identidade estabelecida* estão melhor adaptados, têm uma maior aceitação de si mesmos e uma personalidade mais harmoniosa. Não são cordeirinhos que aceitam tudo passivamente. Precisam decidir entre a conformação com o comportamento dos colegas/adultos ou a manutenção de certa independência em termos de opiniões e valores, relativamente à forma de encararem o próprio corpo e sobre o tipo de papéis a desempenhar no contexto escolar e fora dele. O ideal nem sempre está ao alcance e os jovens necessitam ter a habilidade para compreender outro ponto de vista e negociar um tipo de ação que seja aceitável. Precisam desenvolver um espírito crítico sobre as fontes de informação, inclusive questionando qual o objetivo dessas fontes.

Acreditamos que este estudo, procurando associações entre problemas de comportamento e estado de identidade, mostrou a importância de se fazer alguma intervenção que possa propiciar o desencadeamento da exploração como condição para a assunção de compromissos adequados para a vivência da vida adulta e o exercício da cidadania. Desenvolver uma compreensão sobre como a identidade é formada é um pré-requisito para projetar programas de intervenção para ajudar os jovens a construir uma identidade positiva.

Uma realização bem sucedida da identidade conduz o indivíduo para a primeira tarefa da vida adulta: o desenvolvimento de um sentido de verdadeira intimidade. Um fracasso na realização da identidade levará ao afastamento, uma tendência para repudiar, para por de lado, se necessário para destruir as influências e as pessoas cuja natureza se mostre perigosa para o próprio sujeito (Erikson, 1972).

5

Estudo 2: Intervenção com adolescentes
em estado de difusão: exploração de
diferentes aspectos das suas identidades

5.1 Método: Estudo 2

5.1.1 Participantes

Aceitaram participaram deste estudo dez adolescentes classificados em *difusão de identidade*, segundo a padronização americana do EOMEIS 2, em ambas as áreas (ideológica e interpessoal), dentre os 16 sorteados do estudo 1, sendo três adolescentes do sexo feminino e sete do sexo masculino. As idades variaram de 14 anos (dois alunos), 15 anos (sete alunos) e 16 anos (um aluno). Todos eram alunos da Escola Estadual nº 1.

5.1.2 Instrumentos

Foi utilizado material de escritório do tipo papel, lápis, caneta, barbante.

Também foram utilizados alguns questionários construídos especialmente para este estudo (Anexo C, D, E e F) e aparelho de som.

Para a avaliação após a intervenção, foi utilizado o EOMEIS 2.

5.2 Procedimentos

Após a autorização da escola para proceder a intervenção e decidido o local e horário, foram encaminhados aos responsáveis dos adolescentes que se encontravam em difusão de identidade pela padronização norte-americana do EOMEIS-2 o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo G). Posteriormente, foram calculados os escores para este estudo, estabelecendo-se critérios próprios para comparação, conforme descrito nos procedimentos do Estudo nº 1.

Aos pais que sentiram necessidade, foi explicado, por telefone, em que consistia o presente trabalho: seriam oito encontros, na própria escola, onde o adolescente teria oportunidade de discutir assuntos do seu interesse, como amizade, tempo livre, papel de gênero, relacionamento amoroso, religião e carreira profissional, a fim de que pudesse ter oportunidade para conhecer diferentes pontos de vista, antes de decidir o seu próprio.

Foram previstas 10 sessões, com 50 minutos de duração, às segundas e quartas-feiras. A primeira sessão foi de apresentação dos objetivos do projeto e apresentação dos participantes. Nas oito sessões seguintes seriam tratados os temas referentes ao processo de construção de identidade. Entretanto dois encontros tiveram que ser cancelados, pois em um dos dias houve conselho escolar e em outro houve reunião de pais, e os alunos foram dispensados. Não houve possibilidade de ser estendida a duração da intervenção, pois havia outra programação em que os alunos seriam dispensados, além de feriados. Foram retirados, então, os temas Política e Filosofia de Vida, pois, de acordo com a literatura, estes temas estão entre os últimos com os quais os adolescentes se comprometem. Os temas que permaneceram estão entre aqueles que mais preocupam o adolescente nesta faixa etária, estando mais relacionados com as variáveis que interferem na formação da identidade (Kroger & Green, 1996). No último encontro foi aplicado o EOMEIS 2 e realizada uma avaliação oral dos encontros. Desta forma, os encontros ficaram da seguinte maneira (Quadro 2):

Quadro 2: Distribuição dos temas por encontro e número de participantes

Encontro	Tema	Participantes
1	Apresentação	10
2	Amizade	06
3	Tempo livre/passatempos	10
4	Papel de gênero	07
5	Relacionamento amoroso	08
6	Religião	10
7	Trabalho/carreira profissional	04
8	Aplicação do EOMEIS 2	10

As sessões foram realizadas em uma sala de reuniões na própria escola dos participantes, logo após as aulas e antes do treino de futebol. Duravam 45 minutos.

Primeira sessão: apresentação

Inicialmente os participantes foram informados do objetivo do trabalho, que consistia em dar oportunidade para se discutir temas de interesse dos jovens, a fim de que ele conhecesse diferentes pontos de vista antes de definir qual seria o seu. Falou-se quais seriam, os temas discutidos neste programa de intervenção. Foi realizada a apresentação dos participantes através da dinâmica “teia de aranha”. Uma pessoa segura a ponta de um rolo de barbante e joga para alguém, fazendo uma pergunta que facilite o conhecimento do outro. Este segura o barbante, responde a pergunta e joga para outra pessoa, fazendo outra pergunta. E assim sucessivamente, até cada participante responder pelo menos três perguntas dos colegas. As perguntas feitas pelos alunos versaram sobre a série em que estavam, a idade, se estavam namorando ou onde moravam. Foi explicado que a teia de aranha simbolizava a nossa vida. Cada um era um ser individual, com suas idéias e pensamentos, mas estava ligado a outros por idéias iguais ou por compartilhar algum interesse ou sentimento. Muitas das nossas idéias são influenciadas pelos outros, e nem por isso deixam de serem nossas.

A seguir foi distribuído o questionário Valores Prioritários (Anexo C), o qual oferecia uma oportunidade para os jovens fazerem um auto-exame mais profundo e julgar valores. Cada participante recebeu uma lista de perguntas, cada uma com três ou quatro alternativas para resposta. Deveriam anotar diante de cada alternativa sua preferência: número 1 maior preferência e número 3 menor preferência. Depois de um tempo para responderem, cada qual deu, também, verbalmente suas respostas em todas as questões. Foi enfatizado que não havia uma resposta correta. Em uma das questões comentou-se que as pessoas querem convencer os outros do seu ponto de vista, mesmo que o do outro não esteja errado. Um dos participantes comentou que as pessoas tentam convencer os outros da sua maneira de pensar. Comentou-se

que muitas vezes discute-se fatos ou idéias e qualquer das alternativas pode estar correta, mas cada pessoa olha apenas um aspecto do problema, não quer dizer que as opiniões sejam antagônicas. Houve oportunidade para todos se colocarem e perguntarem.

Segunda sessão: Amizade

Antes do início da sessão, um grupo de alunos da 5ª série perguntou a um dos participantes o que estava fazendo ali. Ele disse que participaria de um grupo com a psicóloga. Os meninos disseram que ele era da turma dos loucos. A psicóloga coordenadora do grupo falou dos objetivos do trabalho com esses meninos. Antes de começar o tema do dia, foi conversado a respeito do ocorrido. Os adolescentes disseram que não davam atenção para o que esses meninos estavam falando.

Entrou-se no tema com a seguinte pergunta: o que é um amigo? Houve várias respostas: “É uma pessoa que eu posso contar para tudo. Posso contar tudo o que sinto, desabafar, contar meus segredos. Ela pode contar comigo.” “Ela vai te dar conselhos”. Houve quem dissesse que nunca pensou sobre amizade, “vai acontecendo”. Muitos disseram que fazem um teste para saber se é um amigo de verdade (contar uma fofoca, uma mentira, chamar para brigar). Vários adolescentes disseram que não podem levar os amigos para casa, pois nunca se sabe se são maconheiros ou traficantes e podem roubar o rádio ou outras coisas. Ampliaram-se as falas de cada, com comentários a respeito do que as pessoas sentem quando estão com os amigos; quais características dos amigos que mais se gosta; o que era diferente na amizade quando crianças e agora, como adolescentes; como é a amizade dos adultos, especialmente dos pais. De um modo geral a amizade é vista como algo positivo, embora muitas vezes seja sofrido, como quando há intrigas ou deslealdade.

Entre as atividades que fazem com os amigos, relataram ir a festas, ir ao SESC, ir ao cinema, andar de skate, de bicicleta, jogar futebol ou acompanhar o amigo a algum compromisso. Citaram que muitas vezes vão junto com os amigos a algum curso, ao

supermercado ou realizar alguma tarefa designada pelo pai do amigo. Foram indagados a respeito de quais atividades podem ser realizadas se o indivíduo está sozinho e quais exigem a companhia de amigos. Desta forma, esperava-se que os indivíduos refletissem a respeito do tema e verificassem como os relacionamentos entre pares estão acontecendo em suas vidas.

Terceira sessão: Tempo livre

Antes da sessão, três dos participantes haviam sido chamados à coordenação por motivos disciplinares.

Após o anúncio do tema da sessão e da proposta de atividade, que consistia em uma competição de mímica entre dois grupos, os adolescentes manifestaram-se contrários a sua realização, propondo apenas o diálogo sobre o tema. Foi retomado o objetivo do trabalho, que seria discutir temas que envolvem o mundo adulto.

Quando indagados sobre o que faziam após as aulas, houve quem informasse que já havia feito, ou estava fazendo, alguma atividade física (judô, futebol), curso de línguas (inglês) ou música (bateria, guitarra, fanfarra da escola). Um dos participantes trabalhava como entregador de lanches e não tinha tempo para atividades extras. Mais da metade dos adolescentes disse que dormia. Uma das participantes disse que “enjoa não fazer nada”. Foi comentado sobre a importância do tempo livre para descanso da lida diária e das atividades extras para o desenvolvimento de habilidades e interesses.

Quando indagados sobre o que gostariam de fazer, a resposta que mais apareceu foi que não podiam fazer nada, pois não tinham dinheiro. Afirmaram que a escola não oferece atividades extras. Comentaram a dificuldade de entrar em algum curso público para aprender música, pois a seleção é para quem já tem conhecimentos musicais. Neste momento, foi informado ao grupo sobre a existência de alguns cursos oferecidos pela prefeitura ou outras entidades beneficentes. Foi falado da importância de ocupar o tempo vago para a pessoa descobrir suas qualidades, habilidades ou interesses e das dificuldades que se enfrentam para

realizar algo interessante. Além da questão financeira, foi citada a falta de permissão dos pais para algumas atividades de lazer, especialmente viajar com os amigos. Um dos adolescentes comentou da rigidez dos cursos gratuitos no tocante a horário e assiduidade.

Foram comentadas as diferenças entre os homens e as mulheres no tocante ao lazer. Foram incentivados a comentarem suas metas a longo prazo. Um dos adolescentes disse que tinha uma bicicleta, mas pretendia comprar uma moto. Outro disse que pretendia ingressar na Escola de Música do Município de São Paulo.

Durante esta sessão, vários foram os momentos em que houve necessidade alguma intervenção para que os adolescentes parassem de tripudiar sobre os outros.

Quarta sessão: Papel de gênero

Inicialmente, todos responderam ao questionário (anexo D) que abordava diversas tarefas domésticas. Deveriam assinalar quais eram responsabilidade da mãe, quais do pai, quais dos filhos e quais de outras pessoas. Se algum item não se aplicava diretamente a eles (não tinham carro ou não tinham irmãos menores), deveriam responder como imaginavam que seria a divisão desta tarefa, caso tivessem.

A maioria assinalou mais tarefas para as mães. Dois dos adolescentes reclamaram que tinham tarefas demais: “já que os pais os colocaram no mundo, deveriam ser responsáveis por tudo até eles terem 18 anos”. Foi comentado que o objetivo da sessão era discutir as divisões de tarefas entre os sexos, e não o poder de pais e filhos. Discutiu-se que, à medida que vão crescendo, os pais vão delegando mais responsabilidades aos filhos, incluindo tarefas domésticas. Foram comentadas tarefas e atividades que os adolescentes não faziam quando criança e passaram a fazer, e quais, provavelmente, fariam quando se tornassem adultos. Comentou-se, também, as diferenças em cada família, mostrando a experiência de cada participante, e as diversas razões que podem levar à divisão de tarefas: a) externas – um ou os dois trabalham fora e precisa haver colaboração no lar; b) um está ausente, e o outro tem que

assumir as diversas tarefas; c) alguém gosta ou tem mais habilidade em fazer alguma coisa. Neste momento os adolescentes começaram a falar da importância de ajudarem em casa, para contribuir com organização familiar. Comentou-se a importância dos pais como modelos de comportamento, aproveitar o que de bom eles têm a transmitir, cabendo ao adolescente observar e discernir, ver o que é bom, o que combina com ele, o que atualmente pode ser usado pelo adolescente, e não simplesmente dizer que tudo que os pais fazem é ruim. Um dos adolescentes disse que eles podem passar muita coisa ruim. O mesmo adolescente falou que eles devem julgar. Houve comentários a respeito da necessidade de não simplesmente aceitar ou rejeitar valores, regras ou comportamentos. Foi dito que os adolescentes têm um trabalho muito grande em refletir sobre quais valores, regras ou comportamentos podem ser aplicados a eles mesmos.

Quinta sessão: Relacionamento amoroso

A inspetora de alunos convocou todos para a sessão. Assim que chegaram, foi entregue a letra da música (anexo E) para lerem. Houve manifestações de reconhecimento da música e concordância com a atividade.

A primeira questão a ser debatida girou em torno de como as pessoas podem se conhecer. As personagens da música se interessaram uma pela outra e foram conversando para ver se tinham alguma coisa em comum e se o sentimento era recíproco. Uma outra questão foi o que cada um gostaria de encontrar em outra pessoa para um relacionamento amoroso. Um disse que ela deveria gostar de futebol, outro que não devia ser caseira, ou que deveria ser esportista. Também se discutiu o que não gostariam em outra pessoa. Um dos participantes disse que ciúmes, o outro ficar pegando no pé. Discutiu-se como é o relacionamento com pessoas diferentes.

Os adolescentes que jogavam futebol saíram mais cedo, pois haveria campeonato. Quem ficou disse que agora seria mais fácil conversar, pois os bagunceiros já haviam saído.

As meninas falaram da importância da fidelidade e sinceridade em um relacionamento. Elas foram mais românticas nos seus comentários. Um dos adolescentes disse que as meninas só querem “motor” (só namoram quem já é motorizado, quem tem carteira de motorista e carro).

Conversamos sobre o quê no relacionamento dos pais eles mais admiram: não-violência ou gostarem das mesmas coisas. Sobre o que não gostavam: meter os filhos no meio da briga do casal ou serem melosos demais. Conversaram também sobre viver sozinho, sendo solteiro.

Sexta sessão: Religião

A sessão foi iniciada com a distribuição do questionário (anexo F), onde o adolescente deveria assinalar o que é mais importante para ele.

Dois adolescentes disseram que não acreditam em vida após a morte. Os outros falaram que acreditam. Um dos adolescentes do grupo estava fazendo crisma, e vários fizeram o catecismo juntos.

Algumas palavras do questionário ou utilizadas pela coordenadora do grupo eram desconhecidas dos participantes, como sinagoga ou voluntário. Todos consideraram justo recorrer à força para resolver alguma divergência. Disseram não manifestarem vontade de serem voluntários em nenhuma obra social, pois “todos querem se aproveitar”. Em cada questão do questionário, além de ouvir a resposta de cada um e aclará-la ou ampliá-la, eram trazidos exemplos nacionais ou internacionais, como Gandhi, Suíça, Cruz Vermelha, Pastoral da Criança, os bingos, McDonalds, GRAAC... Foi conversado a respeito das habilidades pessoais necessárias em cada uma das questões.

Sétima sessão: trabalho

A sessão foi iniciada com conversas a respeito de quais profissões os participantes do grupo pensavam em seguir. Também conversamos sobre as profissões exercidas por seus pais. Demonstraram desconhecer o que os pais ou mães faziam. Não sabiam o que era autônomo,

apesar de dizerem que o “o pai era autônomo”. O assunto girou em torno do que os pais gostariam que eles fossem, diferentes cursos universitários e quais profissões não exigiam nível superior. Eles falaram como foi a experiência de irmãos mais velhos ou primos ao escolher a profissão.

Ao serem indagados se achavam importante pensar sobre profissão, os participantes disseram que sim, mas que achavam ser muito cedo. Foram feitos comentários a respeito de aproveitarem este período para ir se descobrindo, quais habilidades e interesses que possuíam. Desta forma, quando surgisse o momento de escolher uma profissão, seria mais fácil. Esta foi a sessão em que os adolescentes trouxeram mais experiências pessoais e fizeram comentários mais livres.

Última sessão: avaliação

Todos preencheram o EOMEIS 2. Um dos participantes assinalou somente a alternativa 6 (seis). A coordenadora do grupo mostrou a ele que desta forma haveriam respostas antagônicas. Ele, então, assinalou todos os 6, menos os itens referentes aos pais, onde assinalou 1.

Após o agradecimento por terem participado deste trabalho, os adolescentes puderam comentar sobre este período em que estiveram juntos. Houve adolescentes que gostariam de participar de um novo grupo. Entretanto, a maioria não gostaria de ser convidada novamente.

5.1.4 Análise dos dados

Os dados foram analisados de forma qualitativa em relação à participação dos jovens no grupo de intervenção, e em relação ao EOMEIS 2, utilizou-se o Qui-quadrado.

6 Resultados e Discussão: Estudo 2

A identidade é uma configuração que envolve, de maneira integrada, características físicas, habilidades motoras e cognitivas, interesses, identificações significantes e oportunidades sociais. Marcia (1989) coloca três níveis de prevenção: terciária, secundária e primária. Este programa pode ser encaixado como prevenção secundária: adolescentes considerados em risco para o desenvolvimento de uma identidade saudável participaram de um grupo de intervenção.

Seguindo as colocações de Márcia (1966, 1967), foram convidados a participar adolescentes que foram classificados no EOMEIS 2 como estando em *difusão de identidade*. Os estados de *pré-fechamento* e *difusão de identidade* não são considerados estados adaptativos, visto muitas características negativas estarem associadas a eles. Embora na escola seja possível promover o desenvolvimento saudável do indivíduo, utilizando as disciplinas do currículo, como geografia e história, que possibilitam ao adolescente conhecer e refletir sobre diferentes culturas e formas de ser humano, não é suficiente para atingir indivíduos que apresentam problemas no seu desenvolvimento. Faz-se necessário, então, trabalhos como este que permitem a exploração de aspectos ligados às diversas facetas da identidade.

As sessões se desenrolaram a partir dos pontos de vista e perspectivas dos jovens participantes, os quais puderam ser expressos e foram respeitados.

H6: a partir de um programa estruturado dentro do contexto do indivíduo, os adolescentes em *difusão de identidade* migrarão para o estado *moratória*.

A análise dos resultados do EOMEIS 2 foi realizada segundo o escore encontrado para este estudo, embora os adolescentes tivessem sido convidados a participar do segundo estudo com base nos resultados segundo a padronização norte-americana e canadense. Desta forma,

nem todos os adolescentes encontravam-se em *difusão de identidade* nos dois domínios (Quadro 3).

Quadro 3: Estado de identidade de cada participante, por domínio, antes e depois da intervenção

participante	ideológico antes	Ideológico depois	Interpessoal antes	Interpessoal depois
01	difusão	difusão	moratória	moratória
02	moratória	moratória	moratória	ident. estab.
03	difusão	difusão	ident. estab.	ident. estab.
04	difusão	difusão	difusão	pré-fech.
05	difusão	difusão	difusão	difusão
06	difusão	pré-fech.	pré-fech.	pré-fech.
07	difusão	moratória	difusão	pré-fech.
08	difusão	pré-fech.	pré-fech.	moratória
09	difusão	difusão	difusão	difusão
10	difusão	difusão	pré-fech.	moratória

Foi utilizado o teste de igualdade de duas proporções para comparar os estados de identidade, antes e após os encontros em grupo, nos dois domínios (Tabela 12).

Tabela 12: Distribuição dos adolescentes, em percentagem, antes e após a intervenção em grupo, por estado de identidade

		Ideol antes	Ideol depois	p	Interpes antes	Interpes depois	p
<i>Difusão</i>	Qtde	9	6		4	2	
	%	90%	60%	0,121	40%	20%	0,402
	var	18,6%	30,4%		30,4%	24,8%	
<i>Pré-fechamento</i>	Qtde	0	2		3	3	
	%	0%	20%	0,136	30%	30%	0,858
	var	0,0%	24,8%		28,4%	28,4%	
<i>Moratória</i>	Qtde	1	2		2	3	
	%	10%	20%	0,531	20%	30%	0,490
	var	18,6%	24,8%		24,8%	28,4%	
<i>Identidade Estabelecida</i>	Qtde	0	0		1	2	
	%	0%	0%	- x -	10%	20%	0,858
	var	0,0%	0,0%		18,6%	24,8%	

O índice de variação em relação à média, ou seja, a amplitude necessária para construir o intervalo de confiança, mostra que não houve diferença estatística entre antes e depois da intervenção. Um dos motivos pode ter sido o pequeno número de participantes.

Houve modificação no estado de identidade, mas não o suficiente, em um grupo tão pequeno, que se mostrasse significativo na análise estatística.

No domínio Ideológico e Interpessoal, dois adolescentes deixaram o estado de *difusão de identidade* e ingressaram no estado de *pré-fechamento*, assumindo compromissos. Embora este também seja considerado um estado inicial no processo de construção da identidade, segundo Márcia (1966), neste caso específico aponta para uma reflexão, por parte dos adolescentes, a respeito dos valores e comportamentos apresentados por eles. A intervenção parece ter ajudado a esses jovens perceber que muitos de seus comportamentos não ocorrem de forma aleatória, mas são semelhantes aos de seus pais. Embora não tenham entrado na moratória, assumiram alguns compromissos.

Um dos adolescentes passou de *difusão de identidade* para *moratória*, no domínio Ideológico e dois de *pré-fechamento* para *moratória* no domínio Interpessoal, o que significa que eles passaram a explorar estes campos. As atividades realizadas nos encontros devem ter suscitado nestes adolescentes a necessidade de investigar melhor as diversas opções que existem para suas vidas e, de forma positiva compreenderam que eles podem ter alguma participação na construção de seu futuro.

Um dos adolescentes que estavam em *moratória* no domínio Interpessoal, após a intervenção migrou para o estado de *identidade estabelecida*.

Dos dez participantes, podemos dizer que somente três, no domínio Interpessoal, não evoluíram para assumir compromissos ou exploração, permanecendo no mesmo estado inicial (*difusão de identidade* ou *pré-fechamento*). Já no domínio Ideológico, seis permaneceram em *difusão de identidade*. Justo este campo foi o menos debatido.

As modificações nos estados de identidade podem ter sido tênues, entretanto, ao serem analisados os resultados, observamos que indicam que este tipo de intervenção pode funcionar, embora necessite de ajustes para alcançar o objetivo proposto.

A duração da intervenção também foi uma variável importante. Oito sessões não foram suficientes para abordar os temas e criar um vínculo positivo entre os participantes. Os nossos resultados não ficaram distantes dos encontrados por Schwartz et al (2005), que desenvolveram o trabalho com grupos variando de cinco a dez sessões.

A partir desta experiência, julgamos que talvez fosse interessante que cada tema ocupasse duas sessões. Na primeira, seria apresentado o tema e discutidas questões gerais. Na segunda, seriam discutidas questões de cunho pessoal, pois haveria um período para os adolescentes refletirem sobre os dilemas apresentados e trazerem suas contribuições, ou então experimentarem algumas das sugestões que pudessem ter sido aventadas na primeira sessão. Desta forma, poderia ser desenvolvido um melhor vínculo emocional dentro do grupo que facilitasse a dimensão exploração. Através destas interações sociais, desenvolvendo habilidades para a resolução de problemas sociais, o indivíduo pode construir, gradativamente sua identidade.

A maneira como os adolescentes se esforçam para se comprometer com crenças e valores marcam uma diferença nas possibilidades a serem exploradas. A identidade é uma configuração que envolve, de maneira integrada, características físicas, habilidades motoras e cognitivas, interesses, identificações significantes e oportunidades sociais.

Marcia (1989) relata ser muito importante a intervenção primária: atitudes governamentais que promovam o desenvolvimento do ser humano. Existem diversos fatores que podem dificultar o desenvolvimento de uma identidade saudável (fatores de risco) e fatores que facilitam a assunção de compromissos positivos (fatores protetores), deixando o adolescente mais apto para responder com sucesso as demandas da próxima etapa. Neste grupo específico, alguns temas eram mais difíceis de serem trabalhados por esbarrarem em tópicos que estes jovens sentiam necessidade de se opor aos adultos ou em questões

econômicas, as quais também podem ser um dos motivos para que os adolescentes não venham a explorar alternativas, pois estas não são viáveis dentro de sua realidade.

O nível socioeconômico afeta os planos para o futuro. De Goede et al (1999) afirmam que estressores financeiros afetam o desenvolvimento da identidade. Jovens de nível sócio-econômico mais desfavorecido centram suas preocupações em metas ocupacionais. É preciso perceber que adolescentes do Ensino Médio, especificamente este grupo, encaram as questões relativas à identidade em termos de futuras ocupações, valores e papéis sociais, como foi sugerido pela literatura (Marcia, 1966, Erikson, 1972, 1979, Meeus, 1993, Molpeceres & Zacarés, 1999). A percepção que os pais têm de seus próprios trabalhos influencia nas expectativas laborais de seus filhos (Neblett & Cortina, 2006). Entretanto, quando há um adulto que ofereça suporte aos adolescentes que têm experiências ruins com o universo laboral, como desemprego, insatisfação quanto à escolha da profissão ou baixos salários, é possível que eles venham a desenvolver novas perspectivas em relação ao futuro, perspectivas mais otimistas. Isto foi observado durante as sessões.

Neste estudo, o tema “trabalho” foi bastante discutido. Apesar de se referirem a prosseguimento nos estudos, deixaram claro que isto ocorreria concomitantemente à presença deles no mundo laboral. Eram mais conformados com os planos profissionais desenhados para si por seus pais. Esta observação está em conformidade com o que Neblett e Cortina (2006) falam a respeito da influência da insatisfação laboral dos pais no posicionamento dos filhos em relação à escolha de sua profissão. Este grupo teve a oportunidade de conversar a respeito de seus temores em relação ao futuro e de seus planos (quando os tinham) e foram encorajados a se esforçarem para tentar realizá-los. Os adolescentes sentiram-se compreendidos, tanto pela coordenadora do grupo, quanto pelos pares presentes neste dia. Conscientes das barreiras sociais que podem impedir a realização de suas metas, precisam desenvolver habilidades para superá-las e para adequar seus planos de futuro à realidade,

procurando onde receber apoio. As atividades deste grupo, planejadas para desencadear a exploração, favorecem habilidades de solução de problemas, de tolerância à frustração e o desenvolvimento de metas mais flexíveis.

Diferentemente, alunos provenientes da classe média centram suas preocupações nos estudos, carreira e atividades de ócio (Schoen-Ferreira, 2002). Os planos de futuro de adolescentes de nível sócio-econômico mais favorecidos são mais detalhados e envolvem um período de dependência familiar mais estendido.

Ingressar no mundo laboral para os poucos participantes que estavam neste dia foi considerado com uma extensão natural do crescimento, a necessidade econômica não foi aventada. As opiniões do genitor masculino eram as mais consideradas, o que confirma o trabalho de Cardozo e Freitas (2001), que também encontrou ser o pai o adulto de referência mais citado pelos jovens.

Neste estudo, tanto pai, quanto mãe foram considerados exemplos de trabalhadores a serem seguidos. Da mesma forma que outros parentes mais jovens, como irmãos ou primos. A família extensa parece ser muito importante para o desenvolvimento psicossocial do adolescente. Resultados semelhantes foram encontrados por Cardozo e Freitas (2001) e por Neblett e Cortina (2006).

Pensando nos estágios da Teoria Psicossocial, observamos uma harmonia entre o estágio que o filho está atravessando (identidade X confusão de identidade) e o estágio que os pais devem estar vivendo (generatividade X estagnação). Os pais, para alcançar o patamar que se encontram como adultos, tiveram de investir bastante recursos pessoais e familiares em diferentes áreas, como ocupacional ou familiar, e agora anseiam por transmitir à nova geração seus valores, idéias, vivências, numa tentativa de perseverar suas conquistas. Entretanto, o único tema, nesta intervenção, onde os pais apareceram de forma positiva foi este – trabalho. Parece que o pólo positivo do estágio psicossocial em que se encontram os pais –

generatividade – só está sendo desenvolvido na área ocupacional, especificamente em relação à profissão. A influência dos pais percebida positivamente pelos adolescentes não abarcou outras áreas da vida, como estudo, relacionamento amoroso ou lazer. Parece que estes adolescentes tinham grande dificuldade de harmonizar as discrepâncias que podem existir entre aquilo que as pessoas pensam ou falam e aquilo que elas fazem e entre o que fazem de acordo com as diferentes platéias. Provavelmente em relação ao tópico “trabalho” seus pais não demonstrem atitudes diferentes.

Este grupo não associou êxito acadêmico com metas profissionais. O trabalho não foi associado à melhoria de vida, mas parece servir como organizador de suas vidas: exercer uma profissão se constitui um importante desencadeador do status adulto, como já foi colocado por Erikson (1972, 1998), especialmente para os adolescentes do sexo masculino.

Neste grupo observou-se que a inclusão no mundo laboral – tanto trabalhando, quando fazendo algum curso profissionalizante – não significava a diminuição do convívio com a família. A saída do lar de origem esteve ligada à possibilidade de constituição de uma nova família através do casamento. Atitude semelhante a dos jovens entrevistados no Levantamento Brasileiro sobre a Juventude (Abramo & Branco, 2005).

Em nenhum momento estes jovens falaram da possibilidade de trabalho como impedimento de continuidade dos estudos. Cabe ressaltar que neste grupo havia um adolescente que trabalhava como entregador de uma lanchonete. Entrava no serviço após a escola. Para este jovem, a frequência pode não ter sido afetada, entretanto com certeza o seu tempo dedicado a tarefas escolares e outras atividades foi prejudicado.

Os fatores socioeconômicos podem ampliar ou diminuir o leque de possibilidades. Os contextos culturais, pressão dos pares ou situação familiar podem empurrar o adolescente para uma ou outra direção. Portanto, é mister o desenvolvimento de uma identidade saudável, na

ausência de uma estrutura externa que possa guiar o adolescente nos desafios da sociedade do conhecimento.

Os adolescentes de grupos minoritários têm, ainda, que lutar contra os preconceitos e contra uma sociedade adulta que lhes oferece menos apoio, menos modelos positivos de possíveis tarefas a desempenhar e menos reforços para que eles consigam atingir a *identidade estabelecida* e fidelidade com seus compromissos. Todas as pessoas que trabalham para auxiliar este tipo de adolescentes debatem-se com a necessidade de alterar as condições ambientais que impedem o seu crescimento – a intervenção secundária (com grupos de risco) esbara na falta de intervenção primária (programas governamentais).

O processo de construção de uma identidade saudável está associado à busca de interesses de acordo com a realidade em que o adolescente vive (Lavoie, 1994). Mostra-se, portanto, fundamental um trabalho específico de desenvolvimento da identidade. Deixar que o processo ocorra naturalmente é permitir que os adolescentes permaneçam nos estados inferiores do processo de desenvolvimento da identidade. Lembrando Erikson (1972), os grupos minoritários, ao sentirem-se sem perspectivas, podem desenvolver uma identidade negativa, a qual promove comportamentos violentos.

A música foi o principal interesse desses jovens, assim como o é para quase todos os indivíduos desta faixa etária. Comentaram não só sobre ouvir música, ir a festas com música, mas tocar algum instrumento. Na adolescência, é muito difícil o indivíduo trabalhar este aspecto – desenvolver habilidades musicais, aprender algum instrumento, conhecer o mundo da música. É comum encontrarmos jovens que em alguma época da vida se dedicaram à música, mas ao ingressar na adolescência desistiram. Entretanto, começar um trabalho com música, neste estágio desenvolvimental, com adolescentes provenientes de extratos sócioeconômicos desfavorecidos, é mais complicado, já que cursos gratuitos de música

geralmente têm suas inscrições iniciais ainda na infância, ou, quando o adolescente pode se inscrever, é exigido conhecimento musical prévio.

O município de São Paulo tem a Escola Municipal de Iniciação Artística, em que a entrada da criança se dá aos 5, 6 ou 7 anos. A Escola de Música do município de São Paulo exige conhecimentos de teoria musical e já tocar algum instrumento. Se os responsáveis não souberam ou não tiveram interesse quando o filho era pequeno, fica difícil para o adolescente desenvolver este aspecto de sua vida.

A Escola Municipal de Bailado, no município de São Paulo – não muito é diferente de outras escolas de ballet, como o Bolshoi, em Joinville-SC -, faz um concurso anual com 80 vagas, mas somente para crianças de 8, 9 e 10 anos, e exige um perfil físico específico da criança. A Escola de Bailado tem como objetivo transformar a pessoa em um bailarino. A profissionalização é importante, mas também deve ser considerado que o adolescente pode aprender só um pouco da técnica e utilizar o ballet para desenvolver sua consciência corporal. Não são todos que querem se tornar bailarinos, mas muitos gostariam de ter este passatempo.

Diferente destes dois exemplos citados – música e ballet –, a Fundação Educacional do Distrito Federal oferece a seus alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental um dia por semana nas escolas-parques. Professores especialistas ministram aulas de artes plásticas, artes cênicas, artes musicais e educação física. Tais disciplinas permitem à criança uma experiência diversificada, que pode lhes ajudar a adquirir gostos, interesses e habilidades que de outra forma, não conseguiria. Apesar de ser até a 4ª série, envolve todos os alunos da rede pública do plano piloto.

Muitos cursos na área de artes apresentam um viés profissional. O conhecimento não precisa necessariamente levar à profissionalização. As habilidades podem ser aprendidas pelas pessoas, porque gostam, para passar o tempo, para ampliar seus interesses, enfim, para se desenvolver de modo integral. Os serviços governamentais oferecidos aos adolescentes no

município de São Paulo parece terem dificuldades para o desenvolvimento de habilidades e a descoberta de talentos.

São muitos os exemplos que poderiam ser trazidos para discutir a dificuldade de um indivíduo para se desenvolver de forma integral, de conhecer seus interesses e habilidades e, assim, construir sua identidade. As escolas e comunidades devem proporcionar aos jovens oportunidades ricas e variadas de exploração, fomentar o pensamento mais abstrato, oferecer atividades extracurriculares e comunitárias, e fazer com que os adolescentes assumam papéis de responsabilidade. A oportunidade de conviver com adultos e companheiros mais velhos que já passaram por dilemas semelhantes pode ajudar os jovens a resolver suas dúvidas sobre questões relacionadas com a identidade.

Os municípios em geral, e o de São Paulo em especial, oferecem muitas oportunidades de lazer. Entretanto, essas acabam não tendo a repercussão necessária no mundo jovem. Estes podem não ter aprendido a gostar (não desenvolveram o gosto por música clássica, por exemplo, ou por algum esporte); outras vezes a atividade é cara (incluindo o transporte público para levar o adolescente ao local onde está se desenrolando a atividade de seu interesse). As próprias escolas oferecem poucas opções de atividades extracurriculares. Caso queira ter uma fanfarra, o salário do maestro deve ser pago às custas da escola (não faz parte do rol de funcionários) ou ser voluntário.

A escola aberta aos finais de semana deveria proporcionar esta ampliação dos momentos de lazer e desenvolvimento pessoal. Entretanto, como há uma desvalorização da escola, a população acaba não aproveitando esta oportunidade. Nenhum dos adolescentes que participou do estudo disse freqüentar a escola aos finais de semana. Prefiriam jogar futebol em outros espaços públicos, participando de jogos na escola apenas durante a semana. Lembrando Aggleton et al (1998), estes adolescentes sentiam-se bem: tinham uma vida social

ativa, ocupando-se em sair com os amigos, sem se aterem em como podiam maximizar seu tempo livre.

Este grupo pareceu muito preso à idéia de que, por não ter dinheiro não podiam fazer nada, deixando de usufruir outras modalidades de lazer. Os cursos oferecidos pela própria escola, tanto aos finais de semana, quanto após as aulas, não foram citados nenhuma vez. O único aluno que disse haver participado da fanfarra foi ridicularizado pelos demais participantes. Por falta de alunos, o curso de xadrez oferecido por voluntário foi cancelado. Mesmo um outro curso, organizado por uma aluna da oitava série, não vingou.

Não poder estabelecer algum compromisso com o lazer reflete uma incapacidade de completar com êxito esta dimensão do desenvolvimento da identidade. O adolescente necessita sentir que possui o controle de sua vida, para explorar as opções que lhe são oferecidas. Entretanto, parece que a falta de dinheiro e de valorização das oportunidades mina a vontade dos adolescentes de procurarem investir em si mesmos. Cumprir as tarefas desenvolvimentais desta etapa implica não apenas em ter amealhado recursos pessoais, mas combiná-los com aqueles oferecidos pela comunidade. Condições sociais limitantes podem ter uma influência muito grande no sucesso dos desafios da adolescência, embora os adolescentes não dêem tanta importância – neste estudo somente quando questionados falaram das dificuldades sociais –, pois os relacionamentos entre pares e as atividades deles decorrentes têm prioridade. Mas não pode ser negado que ao se tomar conhecimento das experiências, modo de viver e circunstâncias que dificultavam o lazer dese jovens e uma busca de opções que fossem ao encontro de suas expectativas, tanto a coordenadora do grupo, quanto o próprio projeto de intervenção adquiriu maior simpatia por parte dos participantes – com exceção de um, chamado aqui de C. Parece que estes jovens sentiram que podem superar as dificuldades e procurar junto a alguns adultos novos caminhos a trilhar.

Outras instituições sociais precisam ocupar o espaço que a escola não ocupa. Os jovens poderiam, por exemplo, aprender música numa igreja ou através de alguma organização não-governamental. Mas para isto, o indivíduo precisa ter condições internas para buscar e permanecer nestes outros espaços. Muitas vezes a pessoa ou sua família, não possuem estrutura suficiente para se informar, buscar ajuda. Nesta hora, a escola precisa colaborar para identificar aqueles que necessitam e orientá-los. Deste trabalho surgiu idéia de se organizar um coral na escola. Igrejas da circunvizinhança foram contactadas para se encontrar um maestro voluntário.

A cultura brasileira oferece um grande meio para o desenvolvimento dos jovens: são as escolas de Samba. Os Grêmios Recreativos e Escolas de Samba – GRES – fornecem uma boa oportunidade para desenvolver diversos talentos, tanto no que diz respeito ao samba (dançar, cantar ou tocar algum instrumento), quanto na área de costura, bordado, construção ou pintura. Além da ampliação de conhecimento geral e mudanças de atitudes que o estudo e a vivência do enredo da escola de samba pode oferecer. As atividades que em outros locais seriam desvalorizadas, encontram novo vigor. Por exemplo, no ano de 2005 uma escola de samba carioca teve como tema o sorriso. Todos os integrantes do GRES fizeram uma avaliação dentária e assistiram a palestras sobre a importância da escovação de dentes. Toda a preparação para o desfile, ajuda os adolescentes a desenvolverem também habilidades cognitivas, como pensar nas conseqüências ou preparar-se com antecedência.

Participar em um GRES é uma atividade socialmente reconhecida e que permite ao adolescente de baixa renda adquirir um melhor status. Crianças, adolescentes e adultos convivem em comunidade, valorizando direitos e deveres e desenvolvendo planos para o futuro, “tornam-se bambas na arte de viver” (Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira da Mangueira, 2006).

A vida moderna trouxe consigo novas maneiras e conceitos de como a vida pode ser vivida, mas organizações existentes na própria cultura do indivíduo não precisam ser descartadas, pois, grande parte delas, vêm se adequando às novas tecnologias e organizações sociais, como é o caso dos GRESs.

Os contextos educacionais, tanto formais, como a escola de Ensino Médio, quanto informais, como igrejas, clubes ou GRES, devem atuar como uma oportunidade para a maturidade, produzindo efeitos em áreas diferentes daquelas que são o seu foco de atenção e aparentemente não estariam relacionadas, como hábitos de saúde, conhecimento geral, disciplina ou relacionamento social. A falta de outras oportunidades para o desenvolvimento integral do indivíduo dificulta a aquisição de recursos pessoais e sociais, quando não agrava a situação com elementos que levam a tomar atitudes e manifestar comportamentos que o levam a direção oposta ao desenvolvimento saudável.

A estrutura psicológica do indivíduo faz emergir o processo de desenvolvimento da identidade, permitindo que se definam os valores, os princípios e as expectativas que irão guiar o comportamento individual. Este trabalho de intervenção mostrou o papel representado pelas habilidades sociais no curso da formação da identidade, que é o processo de definição de objetivos coerentes com as características pessoais e a vida em sociedade. Às estruturas psicológicas mais antigas são incorporadas novas, cada vez mais complexas, que permitem ao indivíduo conviver e participar da sociedade adulta.

O isolamento, ou incapacidade de se conectar a uma rede social, interfere na capacidade do adolescente de explorar as diversas oportunidades que a sociedade lhe oferece para seu desenvolvimento. O grupo de pares é um bom meio de informação sobre cursos, empregos, filmes, shows ou outros interesses da faixa etária. Um adolescente que não tenha amigos acaba não tendo conhecimento das diversas oportunidades.

A falta de habilidades para participar de reuniões em grupo dificulta o aproveitamento do que acontece nessas reuniões. Os adolescentes em *difusão de identidade* e que apresentam mais problemas com regras e agressividade acabam não conseguindo participar não só de atividades obrigatórias, como o estudo, mas também do lazer. Fazem-se necessários programas que ajudem o jovem a desenvolver algumas habilidades sociais, como respeitar os outros, ouvir o colega, ser gentil, apresentar-se ou cumprimentar, por exemplo. À medida que o indivíduo desenvolve alguma habilidade ou vence algum desafio desenvolvimental, surgem novas oportunidades para o crescimento e para o envolvimento no mundo adulto. Quanto mais ele se mostra responsável, por exemplo, mais será tratado como responsável, abrindo novas oportunidades para ingressar no mundo adulto.

Durante as sessões, quando os alunos mais agressivos não se encontravam presentes, especialmente um deles mais agressivo (C.), percebia-se um clima melhor. Havia mais respeito entre os participantes e mais demonstração de interesse e consideração pelo que o outro tinha a dizer. A partir de então, os adolescentes participaram mais ativamente do grupo, sem tanto menosprezo com as colocações dos outros. Concordamos com Lingren (1995), no sentido de que é necessário que os adolescentes desenvolvam estratégias para superar a pressão dos pares. O desenvolvimento de habilidades sociais, como saber perguntar e ouvir a resposta, fazer e manter amizade, conviver com pontos de vista diferentes, favorece a exploração e colabora no comprometimento com os ideais escolhidos pela adolescente para sua vida.

Alguns adolescentes carecem de ferramentas para atrair seus pares e adultos de modo positivo e precisam aprender a escutá-los de modo receptivo e cordial, a fim de que possam receber deles as informações e *feedback* que necessitam para a construção da identidade. Consideramos importante para um projeto de intervenção no processo de construção da

identidade do ego um trabalho prévio de desenvolvimento da competência social e de comportamentos pró-sociais.

Os jovens do grupo pareciam não compreender que ajudar pode ser recompensador. Ser uma boa pessoa e ajudar ao próximo não é sinal de fraqueza pessoal ou submissão, mas de civilidade. Colaborar com alguma instituição social ou trabalhar para um mundo melhor é recompensador para a própria pessoa, além de receber apoio dos outros. Entretanto, para este grupo não foi assim. Parece que estes jovens necessitam de mais modelos de pessoas altruístas. Entretanto, esta é uma questão bastante complexa. De início pode-se observar algumas variáveis que poderim estar intervindo na falta de motivação para assunção de compromissos nesta área: a) jovens em *difusão de identidade*, que “não estão nem aí para nada”, e, portanto também não estão conectados mais intimamente às outras pessoas; b) maior presença de problemas de comportamento, em especial a agressividade, o que faz com que os adolescentes demonstrem mais comportamentos contrários à vida social; c) a propagação de contravalores, que reforçam positivamente jovens em *difusão de identidade* e agressivos; d) a falta de eficácia das instituições que se propõem a trabalhos sociais; e e) a situação socioeconômica em que vivem. Estes fatores originam muito sentimento de raiva em direção ao outro, em especial a pessoas que tenham uma vida socioeconômica um pouco mais favorecida.

O medo da violência e as denúncias sobre desvios de dinheiro em instituições que deveriam estar ajudando ao próximo enfraqueceram, nesta população, o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e diminuiu a percepção da responsabilidade social de cada um, tanto a respeito de colaborar em alguma obra social, quanto de ajudar pessoas desconhecidas. Parece que a vida em centros urbanos, como São Paulo, torna as pessoas mais distantes uma das outras e limita as possibilidades de ajudar e serem ajudadas. Os relacionamentos tornam-se mais superficiais e restritos a função do momento. Os adolescentes mostraram desconhecer

e/ou não utilizar o serviço de muitos dos recursos existentes no bairro onde a escola está inserida e onde eles vivem.

Apesar dos adolescentes deste grupo terem dito que haviam feito primeira comunhão, a religião não faz parte da vida destes jovens. Concordamos com Duriez e Soenens (2006) no sentido de os jovens devem verificar o papel da religião no seu cotidiano. O Brasil, sendo um país católico, apresenta tradições compartilhadas por todos os seus habitantes. Entre eles podemos citar os feriados nacionais de cunho religioso e algumas tradições alimentares, como comer bacalhau na sexta-feira santa. Os jovens deste grupo disseram respeitar estas tradições e consideraram importantes. Este assunto veio à tona trazido pelo questionário que preencheram no início da sessão (anexo F).

Seguir uma tradição sem refletir a respeito dela é uma característica do estado de *pré-fechamento* ou mesmo de *difusão de identidade*. Este trabalho não objetivou que seguissem uma religião, mas que pensassem na influência dela em suas vidas e como lidam com isto, compreendendo o contexto religioso a que estão expostos.

Os temas mais abstratos como problemas sociais (educação, lazer, saúde, alimentação), surgiram no debate de outros temas, como religião, e foram enfrentados de forma bastante superficial. Isto nos mostra a dificuldade dos adolescentes de discutirem estas questões e enfrentarem os dilemas decorrentes de temas mais abstratos. E vai ao encontro dos resultados obtidos no primeiro estudo, onde o domínio Ideológico apareceu como menos explorado em relação ao domínio Interpessoal. Desta forma, consideramos serem importantes intervenções específicas nas áreas do domínio Ideológico, como política ou filosofia de vida. Estes temas necessitam de um maior conhecimento do mundo em que vivem. A disciplina de Estudos Sociais – história, geografia, sociologia... – é extremamente importante para ampliar os horizontes dos alunos do Ensino Médio, da mesma forma que a leitura de jornais e revistas, mas não é suficiente.

Outras disciplinas podem colaborar, como língua estrangeira moderna – inglês, alemão, francês, espanhol. Ao aprender uma língua, geralmente os livros didáticos trazem informações a respeito dos países em que ela é falada, o que colabora para a ampliação do conhecimento sobre o mundo e seus acontecimentos.

Infelizmente, com a baixa qualidade das escolas públicas, há ênfase ao ensino da língua portuguesa e da matemática, em detrimento de outras matérias. Com isto o jovem deixa de aprender muitos assuntos importantes que podem subsidiá-lo a tomar decisões políticas e necessita, ainda mais, de que trabalhos, como o aqui apresentado, sejam desenvolvidos e aplicados nas escolas secundárias.

Ao tratar o tema “religião” percebeu-se como ele estava contaminado e como contaminava os outros temas tratados – família, amizade, trabalho. Fortaleceu, assim, a idéia apresentada na literatura de que o domínio ideológico infiltra-se nos demais.

A amizade pareceu exercer um papel positivo entre estes jovens, embora relatassem o sofrimento que os acometem por ocasião de brigas, rompimentos ou descoberta de que não há fidelidade neste relacionamento.

Os relacionamentos interpessoais são o âmago da existência do ser humano, que desde o nascimento tem uma necessidade de se ligar aos outros por meio de laços permanentes e íntimos. Estes jovens mostraram necessitar do apoio solidário para se defrontar com as situações ligadas a seu crescimento e desenvolvimento. É com os amigos que vão a festas, jogam futebol ou fazem bagunça. A amizade baseia-se em valores e interesses mútuos, que vão se desenvolvendo à medida que há convivência.

Este convívio parece influenciar na avaliação que é feita do outro, e os jovens enticavam menos com aqueles que pertenciam ao seu “grupinho”, sentindo-se como uma unidade social: aqueles que jogavam futebol; ou que gostavam de música; ou que reclamavam dos pais; ou que pretendiam cursar o Ensino Superior. Quando se discutiu tempo livre, os que

jogavam futebol gozavam daqueles que tocavam algum instrumento musical, mas não comentavam maliciosamente – mesmo não concordando – as colocações dos que também jogavam futebol.

Entretanto é importante ressaltar que nenhum dos adolescentes pode informar como escolhiam suas amizades. Diziam que “ia acontecendo”. O que mostra estarem em *difusão de identidade* neste tema. Não pareciam preocupados em conhecerem a si mesmos para terem contato com alguém que seria parecido com eles; embora fosse claro, nos exemplos de atividades que faziam com seus pares, que estavam em contato com jovens que também tinham os mesmos interesses.

Aliás, pareceu-nos, inclusive, que o relacionamento com mais intimidade era evitada, pois a presença de colegas em suas residências podia significar perigo, visto não conhecerem bem a pessoa e corriam o risco de introduzir em seus lares alguém que fosse ladrão ou traficante de drogas. Para satisfazer a necessidade de fazer coisas com os amigos e trocar confidências, os encontros costumavam ser em lugares públicos, como a escola ou algum lugar para praticar esportes.

Para os jovens que não vêem sentido na educação formal, a estrutura e funcionamento das escolas de Ensino Médio podem não ser uma experiência positiva e construtiva, pelo contrário, podem contribuir para vivências aflitivas e opressoras. Se o ambiente escolar não puder oferecer sustentação para o desenvolvimento saudável, estes indivíduos podem encontrar dificuldades no processo da formação da identidade.

Seguindo a terceira perspectiva em relação aos estudos com adolescentes (Steinberg & Lerner, 2004), este estudo de intervenção esteve interessado em promover o desenvolvimento positivo do indivíduo, especialmente ao desafiá-los a construir sua própria identidade e ajudando-os selecionar alternativas para o seu desenvolvimento, dentro de sua realidade.

Observamos, que este tipo de trabalho com adolescentes deve incluir ou ser precedido do desenvolvimento de habilidades que lhes facilitem a tomada de decisão e resolução de problemas.

Para que o adolescente possa querer tomar alguma decisão, precisa sentir que possui algum grau de controle sobre sua vida e desenvolver a capacidade para adquirir compromissos. Apesar de não haver dado diferença estatística entre os estados de identidade antes e depois da intervenção, observamos que houve mudanças nos adolescentes que participaram das sessões, como, por exemplo, descobrir que existem adultos que podem ajudá-los a procurar informações sobre profissão; ou a compreender a preocupação dos pais em relação a alguns assuntos, com certeza já é uma alteração. O programa lhes proporcionou experiências muito positivas; as atividades permitiram-lhes espaço para expressarem-se; avaliarem-se; terem consciência de outras pessoas; perceberem as influências que elas exercem sobre as pessoas; e perceberem os desejos dos pais.

Os adolescentes necessitam de tempo e espaços psicológicos, no sentido de se prepararem para enfrentar o problema da identidade - *moratória*. Ao atingirem o Ensino Médio, são considerados preparados, em termos de desenvolvimento, para fazer uma exploração ativa da sua identidade, o que, como vimos, não é sempre verdadeiro.

É possível oferecer programas para ensiná-los a tomar decisões, utilizando o raciocínio lógico, aprendendo a procurar fontes de informações, criticando as mesmas, observando as conseqüências, os riscos envolvidos. Os adolescentes aprendem mais a cada ano sobre o mundo físico e social. O conhecimento armazenado facilita-lhes relacionar a informação nova com a antiga, assim como os torna capazes de reter na mente várias idéias ao mesmo tempo. Esta habilidade permite comparar hipóteses com evidências. É importante que seja desenvolvida ao longo da escolaridade a fim de evitar o estresse exagerado quando for o momento do jovem tomar decisões importantes. Como escreve Aglgeton (2001), é importante

trabalhar para que os jovens deixem de ser as “vítimas trágicas e inocentes de circunstâncias que estariam fora de seu controle” (p. 139). O escasso tempo ou os relacionamentos emocionais podem conduzi-los a confiar no impulso e nas respostas automáticas em vez de buscar alternativas, identificar suas preferências, selecionar opções razoáveis e plausíveis, utilizar motivos racionais ou lógicos para suas escolhas, e compreender os riscos e benefícios.

Papalia et al (2006) e Santrock (2003) defendem a idéia de que é muito importante que adolescentes recebam instruções sobre tomada de decisão social e autocontrole, a fim de que possam ser mais cuidadosos com as conseqüências de suas ações e mais capazes de analisar as situações. Entretanto, não encontramos estudos que mostrassem que este tipo de intervenção tivesse efeito específico no processo de construção da identidade.

A conformidade à pressão dos pares é uma realidade na adolescência e atinge seu auge por volta da oitava série ou primeiro ano do Ensino Médio (Constanzo, 1970). Neste estudo observou-se uma concordância sistemática entre os membros do grupo em relação a comportamentos disruptivos: usavam linguagem desapropriada para momento, sentavam-se de forma inconveniente, interrompiam os colegas, ridicularizavam os participantes do grupo ou seus comentários e zombavam dos pais. É interessante lembrar que, quando determinado participante do estudo – C. - faltou ao encontro, os outros participantes mais agressivos mudaram seus comportamentos: iniciaram a sessão não tomando parte da discussão e, quando, perceberam o ambiente mais receptivo, começaram a participar dos temas, trazendo, inclusive, contribuições pessoais. Se em encontros anteriores haviam desvalorizado seus pais, neste contaram fatos positivos a respeito de seus genitores. A partir deste dia, a participação de todos os alunos, com exceção de C., foi mais positiva, tanto respondendo às perguntas feitas, quanto fazendo indagações e colocações de experiências próprias.

Duas podem ser as razões para esta conformidade com os pares: a primeira o número de participantes. Um grupo com dez participantes para este tipo de trabalho é muito grande.

Nos encontros em que algum participante faltava, houve maior possibilidade de aprofundamento do tema. Talvez fosse mais interessante formar grupos menores, pois é neles que os adolescentes podem aproveitar a oportunidade para compararem suas idéias, atitudes valores, capacidades e comportamentos com outros indivíduos da mesma idade e posição social.

O segundo motivo pode ser a homogeneidade: o grupo foi formado quase que somente alunos em *difusão de identidade*. A literatura (Sprinthall & Collins, 1999; Legkauskas, 2000) vem demonstrando haver uma associação entre este estado e problemas de comportamento – resultado semelhante foi encontrado no Estudo 1 -, juntar adolescentes em *difusão de identidade* foi o mesmo que “tocar fogo em um paiol”. Após esta experiência, sugerimos haver uma mescla entre os estados de identidade. Inclusive porque, desta forma, pode-se aproveitar a característica desta faixa etária – conformidade dos pares – de forma positiva. Aqueles alunos que já se encontram explorando podem influenciar seus colegas, funcionando como multiplicadores, motivando-os a buscar de novas informações. Os alunos em *pré-fechamento*, que apresentam necessidade de utilizarem o comportamento dos outros para se autodefinirem, também aproveitam a existência dos alunos multiplicadores para entrarem em contato com outras formas de se apresentar no mundo. Adolescentes que estejam na mesma posição hierárquica são considerados como mais compreensivos e simpáticos (Lingren, 1995).

O estudo desenvolvido por Schwartz et al (2005) utilizou como coordenadores dos grupos estudantes mais graduados, não profissionais, ou seja, alunos cursando o Ensino Superior. Talvez fosse interessante a escola manter contato com ex-alunos e convidar aqueles que possam ser um modelo positivo aos adolescentes para visitarem a escola ocasionalmente, falando sobre como é o mundo laboral, familiar ou social, contando suas experiências.

Analisando-se os resultados do EOMEIS 2, do YSR e destas sessões de intervenção, verificamos que há necessidade de programas específicos que atuem de modo preventivo no

processo de construção da identidade. Entretanto, esta experiência mostrou que a presença de um psicólogo na escola coloca os adolescentes numa posição muito delicada em relação aos colegas que não participavam do estudo, os quais não perdiam oportunidade para tripudiar sobre os participantes. Em muitas sessões pode-se perceber que os adolescentes expressavam raiva em relação à direção da escola ou aos professores. A coordenadora do grupo parecia, então, ser vista como uma extensão da diretoria.

É possível utilizar o aluno como multiplicador de opinião. As ações a serem desenvolvidas não serão realizadas por profissionais de educação ou saúde mental, mas transferidas para os próprios alunos (Aggleton, 2001). São convidados alunos considerados populares¹³. Estes participam de algum curso ou trabalho de intervenção semelhante a este proposto, onde são ensinados ou treinados a respeito do tema. É criado um laço de compromisso entre estes alunos e o objetivo que se deseja alcançar. Eles irão passar os conteúdos desejados aos seus colegas. É um relacionamento horizontal, proporcionando uma fonte de informação correta sobre o que se deseja. A ação multiplicadora ocorrerá, tanto se estes alunos montarem pequenos grupos – semelhantes aos que participaram – quanto em contatos informais. Os alunos multiplicadores recebem acompanhamento dos orientadores do projeto, onde, além de irem se aprofundando sobre o tema, vão desenvolvendo a capacidade de escuta e de resolução de conflitos. Uma das vantagens do uso de alunos multiplicadores é que não se passa a impressão do estudo ser uma extensão da diretoria. Outra vantagem é a linguagem a ser utilizada ser a mesma dos participantes. Uma terceira vantagem, ainda, é que se podem aproveitar as atividades corriqueiras dos alunos – como jogar futebol -, tendo o aluno multiplicador para desempenhar seu papel.

Os alunos multiplicadores funcionam como fonte de conhecimento acerca de atitudes, valores, abordagem em conflitos e comportamentos. Em um trabalho a respeito de identidade,

¹³ Adolescentes ou crianças consideradas populares são aquelas que com frequência são indicadas como melhor amigo e quase nunca são detestadas pelos colegas. Costumam oferecer reforço, escutar com atenção, manter abertas as linhas de comunicação com os pares, demonstram entusiasmo e preocupação com os pares (Santrock, 2003).

devem estar em *moratória* ou *identidade estabelecida*. Nestes dois estados, o jovem procura ativamente buscar informações, mostrando-se aberto a novas experiências. Como coloca Aggleton (2001), os projetos devem ser construídos juntamente com os jovens, baseados em suas esperanças, aspirações, desejos e necessidades. Algumas vezes serão diferentes dos pensados pelos estudiosos em desenvolvimento, mas seguidamente serão muito similares. O trabalho com jovens deve ser flexível o suficiente para abranger a complexidade de variáveis que afeta a construção da identidade. Muitas delas temporárias ou restritas a algum contexto.

Devemos lembrar que o importante não é a classificação do adolescente em um ou outro estado de identidade, mas sim sua postura diante do próprio desenvolvimento. Embora não fossem encontradas mudanças estatisticamente significantes em relação ao estado de identidade dos adolescentes, foram observadas mudanças na forma de expressão de seus objetivos de vida.

6 *Considerações Finais*

Este trabalho, seguindo os objetivos da Psicologia do Desenvolvimento, procurou descrever e explicar o processo de construção da identidade de adolescentes e intervir para promover o desenvolvimento saudável deles.

O primeiro estudo pode ser considerado, segundo Steinberg e Lerner (2004), como pertencente a primeira perspectiva: descritivo de padrões de comportamento, ajustamento pessoal e relacionamento.

Retomando as hipóteses deste estudo, em relação à Hipótese 1, observamos que a maioria dos adolescentes entrevistados encontram-se em *moratória*. Este estudo permitiu verificar que os adolescentes estudantes de duas escolas públicas do município de São Paulo estão ingressando na vida adulta tendo sido bem sucedidos nas tarefas evolutivas da adolescência. Com a expansão deste período, não é tão necessário ter construído sua identidade, mas sim, ter desenvolvido a capacidade de buscar e avaliar as informações.

Quanto à segunda hipótese – adolescentes do sexo feminino estarão em *identidade estabelecida* e *moratória* – foi provada. As meninas encontraram-se nos estados mais maduros do processo de construção da identidade do que seus pares do sexo oposto.

Quanto à terceira hipótese – os alunos mais velhos estariam em *identidade estabelecida* e *moratória*, que os adolescentes mais novos, os quais encontrar-se-ão em *difusão de identidade* ou *pré-fechamento* – não pode ser totalmente comprovada. Embora o estado prevalente fosse o de *moratória*, houve um aumento de adolescentes mais velhos em *identidade estabelecida* no domínio Interpessoal. Parece que, realmente, os adolescentes iniciam seu processo de construção de identidade no estado de *pré-fechamento*.

Quanto à quarta hipótese - mais adolescentes estarão em *difusão de identidade* na primeira série do Ensino Médio que na terceira – também não foi comprovada. Não houve associação entre as séries e *difusão de identidade*. Entretanto, observou-se uma associação entre a primeira série do Ensino Médio e *pré-fechamento*. Mais uma vez, este trabalho mostrou que o *pré-fechamento* é o ponto de partida para a construção de identidade para a maior parte dos adolescentes, tanto no domínio ideológico quanto no interpessoal.

Já a quinta hipótese – a de que os problemas de comportamento aparecem, com maior frequência, nos adolescentes em *difusão de identidade*, sendo seguidos por adolescentes em *moratória* – pode ser confirmada em parte. Realmente, neste estudo, os adolescentes em *difusão de identidade*, estiveram mais associados a problemas de comportamento. Entretanto, no domínio interpessoal este estado esteve associado a menos problemas com o pensamento.

O Estudo 2, segundo as três perspectivas observadas Steinberg e Lerner (2004), poderia estar fazendo parte da terceira perspectiva, pois esteve interessado em promover o desenvolvimento positivo do indivíduo, engajado em transformar este grupo de jovens em adultos capazes e comprometidos consigo, suas famílias, comunidades e sociedade em geral. Considerando os três níveis de intervenção descritos por Marcia (1989), o Estudo 2 pode ser considerado de nível secundário, ou seja, um programa desenvolvido para população em risco.

Em relação à sexta hipótese - ser possível deflagrar o processo de exploração a partir de um programa estruturado dentro do contexto do indivíduo -, esta não foi comprovada. Embora os adolescentes tenham aproveitado sua participação no grupo de intervenção, não foi possível verificar modificações intrapessoais através do EOMEIS 2.

Acrescenta-se que os resultados aqui apresentados não devem ser generalizados para outras populações, pois identidade é a resultante de um processo que ocorre dentro de um

contexto sociocultural. Mudanças de contexto ou mesmo de populações dentro do mesmo contexto podem implicar em mudanças na natureza da identidade.

Como resultado deste estudo, temos dados que servirão como referência para novas pesquisas sobre formação de identidade, valorizando a experiência vivenciada pela pesquisadora e pelos adolescentes que participaram do estudo. Consideramos importante dar continuidade à investigação, com amostras mais diversificadas, como estudantes de escola particular, estudantes que possuem uma profissão, ou adolescentes que já sejam pais. Uma amostra bastante interessante seria adolescentes que moram em municípios pequenos, onde não haja, por exemplo, Ensino Médio ou Ensino Superior, e o adolescente necessite levar em consideração outros fatores para continuar os estudos (transporte, moradia...) e para exercer uma profissão. Poderia ser investigado, também, o processo de construção de identidade em grupos específicos como adolescentes delinquentes ou portadores de alguma moléstia crônica. Tais estudos podem fornecer mais subsídios para podermos elaborar outras formas intervir e compreender melhor o desenvolvimento humano, especialmente na fase da adolescência.

A maturidade psicológica constitui-se em importante variável mediadora para a resolução das tarefas evolutivas, não só presentes, como também futuras, permitindo que o desenvolvimento possa avançar para níveis superiores de maturidade. Os modelos de estágios de desenvolvimento propõem seqüências evolutivas que conduzem os sujeitos a estruturas qualitativamente superiores mais maduras. (Zacarés & Serra, 1998). Apesar de, neste estudo, estarmos mais interessados em uma determinada etapa do desenvolvimento – adolescência -, não podemos perder de vista a continuidade da vida psíquica. As etapas não são isoladas, mas um *continuum* da vida psíquica, do nascimento à morte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abraham, K. G. (1983). The relation between identity status and locus of control among high school students. *Journal of Early Adolescence*, 3, 257-264.

Abramo, H. W. & Branco, P. P. M. (2005). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania.

Achenbach, T.M. (1991). Manual for the youth self-report and 1991 profile. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families

ACMSãoPaulo. (2007). *Associação Cristã de Moços*. Disponível em: <http://www.acmsaopaulo.org/> . Acesso em: 20 mar. 2007.

Adams, G. R. (1998). *Objective measure of ego identity status: a reference manual*. Não-publicado, University of Guelph, Ontário, Canadá.

Adams, G. R. & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19, 429-442.

Adams, G. R., Ryan, J. H., Hoffman, J. J., Dobson, W. R. & Nielsen, E. C. (1985). Ego identity status, conformity behavior, and personality in late adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1091-1104.

Adams, G. R., Shea, J. & Fitch, S. A. (1979). Toward the development of an objective assessment of ego identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, 8, 223-237.

Aggleton, P. (2001). Trabalhando com jovens: implicações para a pesquisa e a organização de programas. *Adolescência Latinoamericana*, 2(3), 138-147.

Aggleton, P. J., Whitty, G., Knight, A., Prayle, D., Warwick, I. & Rivers, K. (1998). Promoting young people's health: The health concerns and needs of young people. *Health Education* 6: 213-19.

Alonso-García, E., Machargo-Salvador, J. & Luján-Henríques, I. (1999). Es la adolescencia una etapa de conflictos? In: 3º Congreso Internacional de Psicología y Educación; 1999; Santiago de Compostela. Orientación e intervención psicopedagógica. Madrid: SEK; 1999. p. 227.

American Psychiatric Association. Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais (DSM – IV – TR 2002) - 5ªed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

Andrade, A. N. & Novo, H.A. (2000). Eles ficam, nós namoramos: algumas reflexões sobre adolescência. In: Novo, H.A & Menandro, M.C.S. (2000) *Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano*. Vitória: UFES.

Anthis, K. S. (2003). Test reactivity: does the measurement of identity serve as an impetus for identity exploration? *Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis*, 2(2), 86-91.

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC.

Assis, S. G., Avanci, J. Q., Silva, C. M. F. P.; Malaquias, J. V., Santos, N. C. & Oliveira, R. V. C. (2003). A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(3), 669-679.

Aznar-Farias, M (2001). *Desenvolvimento Afetivo-sexual*. Curso de capacitação no atendimento integral aos adolescentes para equipes multiprofissionais. São Paulo, Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo. [digitado]

Baden-Powell. (sd). *Guia do chefe escoteiro*. 4. ed. Rio de Janeiro: Escoteira.

Bartle-Haring, S., Brucker, P. & Hock, E. (2002). The impact of parental separation anxiety on identity development in late adolescence and early adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 17(5), 439-450.

Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. 9.ed. Porto Alegre: Artes Médicas. [edição brasileira]

Bennion, L. D. & Adams, G. R. (1986). A revision of the extended version of the Objective Measure of Ego Identity Status: an identity instrument for use with late adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 1: 183-198.

Benson, P. L., Donahue, M. J. & Erickson, J. A. (1989). Adolescence and religion: review of the literature from 1970 to 1986. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 1, 153-181.

Berger, K. S. & Thompson, R. A. (1997). *El desarrollo de la persona desde la niñez a la adolescencia*. 4. ed. Madrid: Editorial Medica Panamericana.

Bergh, S. & Erling, A. (2005). Adolescent identity formation: a swedish study of identity status using the EOMEIS 2. *Adolescence*, 40: 377-396.

Berman, A.M., Schwartz, S.J., Kurtines, W.M., & Berman, S.L. (2001). The process of exploration in identity formation: the role of style and competence. *Journal of Adolescence*, 24, 513-528.

Berzonsky, M. D. (1989) Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 267-281.

Bianculli, C. H. (1997). Realidad y propuestas para continencia de la transición adolescente en nuestro medio. *Adolescência Latinoamericana*, 1(1), 31-39.

Bishop, D. I., Macy-Lewis, J. A., Schnekloth, C. A., Puswella, S. & Struessel, G. L. (1997). Ego identity status and reported alcohol consumption: A study of first-year college students. *Journal of Adolescence*, 20(2), 209-218.

Bishop, D. I., Weisgram, E. S., Holleque, K. M, Lund, D. E. & Wheeler-Anderson, J. R. (2005). Identity development and alcohol consumption: current and retrospective self-reports by college students. *Journal of Adolescence*, 28(4), 523-533.

Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235.

Bosma, H. A. (1992). Identity in adolescence: managing commitments. In Adams GR, Gullotta TP, Montemayor R. Adolescent identity formation. Newbury Park: Sage;p. 91-121.

Bosma, H. A. (1994) Le développement de l'identité à l'adolescence. L'orientation scolaire et professionnelle, 23(3):291-311.

Bosma, H. A. & Kunnen, E. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: a review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39-66.

Boyd, V. S., Hunt, P. F., Kandell, J. J. & Lucas, M. S. (2003). Relationship between identity processing style and academic success in undergraduate students. *Journal of College Student Development*, 44 (2), 155-167.

Branch, C. W., Tayal, P. & Triplett, C. (2000). The relationship of ethnic identity and ego identity status among adolescents and young adults. *International journal of intercultural relations*, 24:777-790.

Brasil. (2007a). Ministério da Saúde. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/saude/> Acesso em: 21 mar. 2007.

Brasil. (2007b). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/> Acesso em: 21 mar. 2007.

Brasil. (2007c). Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 20 mar. 2007.

Brasil. (2007d). Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm . Acesso em 20 mar. 2007

Brasil. (2007e). Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2007.

Brenner, A. K., Dayrell, J. & Carrano, P. (2005). Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In Abramo, H. W. & Branco, P. P. M. (2005). *Retrados da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseo Abramo & Instituto Cidadania.

Brown, J. S., & Achenbach, T. M. (1995). Bibliography of published studies using the Child Behavior Checklist and related materials: 1995 edition. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

- Cardozo, D. M. & Freitas, C. F. (2001). Relação entre ter adulto de referência e projeto de vida (experiência em centros de saúde e ambulatório universitário). VII Congresso internacional sobre Adolescência. Anais. P. 84. Salvador.
- Carter, B. & McGoldrick, M. (1995). As mudanças no ciclo de vida familiar. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. & Hawkins, J. D. (1998). *Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs*. Washington: Social Development Research Group, University of Washington.
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M. & Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*, 50:975-990.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Comissão Nacional de População e Desenvolvimento. (1998). *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. 1 e 2 vol. Brasília: CNPD.
- Conger, J. (1980). *Adolescência: geração sob pressão*. São Paulo: Harper & Row do Brasil.
- Constanzo, P. (1970). Conformity development as a function of self-blame. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, 366-374.
- Cramer, P. (1995). Identity, narcissism, and defense mechanisms in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 29, 341-361.
- Crawford, T. N., Cohen, P., Johnson, J. G., Sneed, J. R. & Brook, J. S. (2004). The course and psychosocial correlates of personality disorder symptoms in adolescence: Erikson's developmental theory revisited. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(5), 373-387.
- Crijnen, A. A. M., Achenbach, T. M. & Verhulst, F. C. (1997). Comparisons of problems reported by parents of children in 12 cultures: Total problems, externalizing, and internalizing. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 36 (9), 1269-1277.

- Cuhadaroglu, F. (1999). Identity confusion and depression in groups of adolescents having psychiatric and physical symptom. *The Turkish Journal of Pediatrics*, 41, 73-79.
- De la Peña, O. F. (2000). El transtorno por déficit de atención com hiperactividad (TDAH). *Revista de la Facultad de Medicina*, 43, 243-344.
- DeHaan, L. G. & Schulenberg, J. (1997). The covariation of religion and politics during the transition to young adulthood: challenging global identity assumptions. *Journal of Adolescence*, 20, 537-552.
- Dell'aglio, D. D. & Hutz, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(3), 351-357.
- Dishion, T. J.; Patterson, G. R.; Stoolmiller, M. & Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27, 172-180.
- Donaldson, S. J. & Ronan, K. R. (2006). The effects of sports participation on young adolescents' emotional well-being. *Adolescence*, 41 (162): 369-389.
- Durand-Bush, N. & Salmela, J. H. (2002). The development and maintenance of expert athletic performance: Perceptions of World and Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 154-171.
- Duriez, B. & Soenens, B. (2006). Personality, identity styles, and religiosity: an integrative study among late and middle adolescents. *Journal of Adolescence*, 29(1), 119-135
- Dwairy, M. (2004). Internal-structural validity of Objective Measure of Ego Identity Status among arab adolescents. *Identity*, 4(2), 133-144.
- Eccles, J. S. & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kinds of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescence Research*, 14,10-43.
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar. [edição brasileira]
- Erikson, E. H. (1979). Crescimento e crises. In: Millon, T. *Teorias da psicopatologia e personalidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana. p. 91-104. [edição brasileira]

Erikson, E. H. (1998). *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Espindula, D. H. P. & Santos, M. F. S. (2004). Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 357-367.

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.

Forthun, L. F., Montgomery, M. J. & Bell, N. J. (2006). Identity formation in a relational context: a person-centered analysis of troubled youth. *Identity*, 6(2), 141-167.

Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 507-520.

Fullinwider-Bush, N. & Jacobvitz, D. (1993). The transition to young adulthood: generational boundary and implications for adolescent adjustment and ego identity status. *Family Process*, 32, 87-103.

Fulton, A. S. (1997) Identity status, religious orientation, and prejudice. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 1-11.

Gallantin, J. (1978). *Adolescência e Individualidade*. São Paulo: Harbra Editora Harper & Row do Brasil Ltda.

Garcia, A. L. (2004). A identidade capixaba em questão: uma análise psicossocial. *Psicologia & Sociedade*, 16(3), 82-90.

Garnefski, N., Kraaij, V. & Van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents cognitive emotion regulation strategies and internalizing and externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, 28(5): 619-631.

Garrod, A. C., Smulyan, L., Powers, S. & Kilkenny. (2005) *Adolescent portraits: Identity, relationships, and challenges*. 5. ed. Allyn & Bacon

Geckova, A., Tuinstra, J., Pudelsky, M., Kovarova, M., van Dijk, J. P., Groothoff, H. W. & Post, D. (2001). Self-reported health problems of slovak adolescents. *Journal of Adolescence*, 24(5), 635-645.

Gil, R. (1998). *Valores humanos desarrollo personal*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Golombek, H., Marton, P., Stein, B. & Korenblum, M. (1986). A study of disturbed and non disturbed adolescents: the Toronto Adolescent Longitudinal Study. I. *Canadian Journal of Psychiatry*, 31(6), 532-535.

Gonçalves, C., Coimbra, J. L. & Ramos, S. (2003). Estatuto dos adolescentes face às escolhas vocacionais. *Comunicação apresentada na 6ª Conferência Bi-anual da Society for Vocational Psychology (APA) - Escola e Trabalho: Contextos e Transições. Coimbra, 12 e 13 Junho 2003*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Gouveia, V. V., Pimental, C. E., Queiroga, F. Meira, M. & Jesus, G. R. (2005). Escala de atitudes frente ao uso de maconha: comprovação da sua validade de construto. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria* 54: 5-12.

Greig, R. (2003). Ethnic identity development: implications for mental health in African American and Hispanic adolescents. *Issues in Mental Health Nursing*, 24 (3), 317-31.

Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira da Mangueira. (2006). *Mangueira: berço do samba, terra de gente bamba*. Disponível em <
<http://www.mangueira.com.br/programasocialmangueira/>> Acesso em 13/04/2006.

Grossman, E. (1998). La adolescencia cruzando los siglos. *Adolescencia Latinoamericana*, 1(2), 68-74.

Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222.

Grotevant, H. D.; Thorbecke, W. & Meyer, M. L. (1982). An extensión of Marcia's identity status interview into the interpersonal domain. *Journal of Youth and Adolescence*, 13, 419-438.

Günther, I. A., Nepomuceno, G. M., Spehar, M. C. & Günther, H. (2003). Lugares favoritos de adolescentes no Distrito Federal. *Estudos de Psicologia*, 8(2), 299-308.

- Hall, G.S. (1925). *Adolescence its Psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and educations*. vol I e II. New York: D. Appleton.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Havighurst, R.J. (1957). *Human development and education*. New York, Longmans, Green and Co.
- Helstela, L. & Sourander, A. (2001). Self-reported competence and emotional and behavioral problems in a sample of finnish adolescents. *Nordic Journal of Psychiatry*, 55(6), 381-385.
- Ho, M. & Williams, F. (2002). *The Reliability of Interparental and Peer Reports on Adolescent Delinquency*. Society for Research on Adolescence.
- Hoffman, L., Paris, S. & Hall, E. (1997). *Psicología del desarrollo hoy* (vol. 2). Madrid: Mcgraw-Hill. [edição espanhola]
- Hofstra, M. B., Van der Ende, J., & Verhulst, F. (2001). Adolescents' self-reported problems as predictors of psychopathology in adulthood: 10-year follow-up study *The British Journal of Psychiatry*, 179, 203-209
- Hurlock, E. B. (1979). *Desenvolvimento do adolescente*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Isquierdo, C. M. (2002). *Educar em valores*. São Paulo: Paulinas.
- Johnson, J. G. (1993). Relationships between psychosocial development and personality disorder symptomatology in late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 33-42.
- Jones, R. M. (1992). Ego identity and adolescent problem behavior. In. Adams, G. R., gullotta, T. P. & Montemayor, R. (1992). *Adolescent identity formation: advances in adolescent developmental*. Newbury Park, CA: Sage, p. 216-233.
- Kacerguis, M. A. & Adams, G. A. (1980). Erikson stage resolution: the relationship between identity and intimacy. *Journal of Youth and Adolescence*, 9, 117-126.
- Kalina, E. & Laufer, H. (1974). *Aos pais de adolescentes*. Rio de Janeiro: Cobra Morato.

- Kang, J.S.H. (2000). *Identity formation status, spiritual well-being, and family functioning type among college students in Korea*. Dissertação. Abstract. Talbot School of Theology, Biola U., US.
- Kim, Y. H. (2003). Correlation of mental health problems with psychological constructs in adolescence: final results from a 2-year study. *International Journal of Nursing Studies*, 40, 115-124.
- Kimmel, D.C. & Weiner, I.B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel. [edição espanhola]
- Kroger, J. (2000). Ego identity status research in the new millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 145-148.
- Kroger, J. (2003). What transits in an identity status transition? *Identity*, 3(3), 197-220.
- Kroger, J. & Green, K. E. (1996). Events associated with identity status change. *Journal of Adolescence*, 19(5), 477-490.
- Kunnen, E. S. & Bosma, H. A. (2003). Fischer's skill theory applied to identity development: a response to Kroger. *Identity*, 3(3), 247-270.
- Lambert, M. C., Lyubansky, M. Achenbach, T. M. (1998). Behavioral and emotional problems among adolescents of Jamaica and the United States: parent, teacher, and self-reports for ages 12 to 18. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6(3), 180-187.
- Lavoie, J. C. (1994). Identity in adolescence: issues of theory, structure and transition. *Journal of Adolescence*, 17, 17-28.
- Legkauskas, V. (2000) Tapatumo būviø ir socialinės adaptacijos mokykloje rodikliø ryðys. *Psichologija* 22: 54–63. Abstract.
- Legkauskas, V. & Jakovlevaitè, V. (2005). Rizikingo seksualinio studentu elgesio ir ju psichosocialiniu savybiu rysys. *Psichologija* 32: 1–11. Abstract.
- Lewis, H. L. (2003). Differences in ego identity among college students across age, ethnicity and gender. *Identity*, 3(2), 159-189.

Lidz, T. (1983). *A pessoa: seu desenvolvimento durante o ciclo vital*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Lingren, H. (1995). Adolescence and peer pressure. *Nebraska Cooperative Extension*, NF95-211.

Lourenço, B. & Leal, M. M. (2001). Preocupação de adolescentes do Ensino Médio de uma escola técnica de São Paulo. *VII Congresso internacional sobre Adolescência*. Anais. P. 162. Salvador.

Lucas, M. (1997) Identity development, career development, and psychological separation from parents: similarities and differences between men and women. *Journal of Counseling Psychology*, 44(2): 123-132.

Madeira, F. R. & Rodrigues, E. M. (1998). Recado dos jovens: mais qualificação. In.: CNPD. (1998). *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. 2.vol. Brasília: CNPD, 1998. pág. 427-443.

Mahoney, J. L. & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: the role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23(2), 113-127.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

Marcia, J. E. (1967) Ego identity status: relationship to change in self-esteem, “general maladjustment”, and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35, 118-133.

Marcia, J. E. (1989). Identity and intervention. *Journal of Adolescence*, 12, 401-410.

Markstrom, C. A. (1999). Religious involvement and adolescent psychosocial development. *Journal of Adolescence*, 22 (2), 205-221.

Markstrom, C. A., Sabino, V. M., Turner, B. J. & Berman, R. C. (1997). The psychosocial inventory of ego strengths: Development and validation of a new eriksonian measure. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 705-732.

Markstrom-Adams, C., Hofstra, G. & Kougher, K. (1994). The ego-virtue of fidelity: a case for the study of religion and identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(4), 453-469.

Martins, P. O., Trindade, Z. A. & Almeida, A. M. O. (2003). O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 555-568.

Marturano, E. D., Elias, L. C. S. & Campos, M. A. S. (2004). O percurso entre a meninice e a adolescência: mecanismos de vulnerabilidade e proteção. In: Marturano, E. M., Linhares, M. B. M. & Loureiro, S. R. (2004). *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Matheus, T. C. (2003). O discurso adolescente numa sociedade na virada do século. *Psicologia USP*, 14(1), 85-94.

Matos, P. M., Barbosa, S., Almeida, H. M. & Costa, M. E. (1999). Parental attachment and identity in portuguese late adolescents. *Journal of Adolescence*, 22, 805-818.

Matteson, D.R. (1992). Exploration and commitment: sex differences and methodological problems in the use of identity status categories. *Journal of Youth and Adolescence*, 6(4), 353-74.

McEwan, S. L., de Man, A. F. & Simpson-Housley, P. (2002). Ego-identity achievement and perception of risk in intimacy in survivors of stranger and acquaintance rape. *Sex Roles*, 47(5/6), 281-287.

McGee, R., Williams, S., Poulton, R. & Moffitt, T. (2000). A longitudinal study of cannabis use and mental health from adolescence to early adulthood. *Addiction*, 95(4), 491-503.

Meeus, W. (1993). Occupational identity development, school performance, and social support in adolescence: findings of a dutch study. *Adolescence*, 28(112), 809-818.

Meeus, W., Iedema, J. & Maassen, G.H. (2002). Commitment and exploration as mechanisms of identity formation. *Psychological Reports*, 90(3), 771-785.

Meeus, W.; Iedema, J., Helsen, M. & Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review*, 19, 419-461.

Meeus, W. & Dekovic, M. (1995). Identity development, parental and peer support in adolescence; results of a national dutch survey. *Adolescence*, 30(120), 931-944.

Melvin, L. & Volkmar, F.R. (1993). *Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e adolescência*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Molpeceres, M.A. & Zacarés, J.J. (1999). Factores personales y sociales asociados al desarrollo de la identidad relacional y ocupacional: un análisis exploratorio en adolescentes de secundaria y programas de garantía social. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9(3), 5-37.

Moraes, L. C.; Rabelo, A. S.; & Salmela, J. H. (2004). Papel dos pais no desenvolvimento de jovens futebolistas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 7(2), p.211-22.

Mussen, P. N., Conger, J. J. & Kagan, J. (1977). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Harper & Row do Brasil.

Mussen, P. N., Conger, J. J., Kagan, J. & Huston, (1995). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Harbra.

Neblett, N. G. & Cortina, K. S. (2006). Adolescents' thoughts about parents' jobs and their importance for adolescents' future orientation. *Journal of Adolescence*, 29: 795-811.

Nho, C. R. (1999). *Psychological well-being of Korean American and Korean immigrant adolescents in the New York city Area*. Tese não-publicada. Columbia University.

Nucci, E. P. D. (2003). O letramento escolar de jovens do Ensino Médio. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(2): 129-131.

Offord, D. R., Boyle, M.H. & Racine, Y.A. (1991). The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence. In *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, edited by D.J. Pepler and K.H. Rubin. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 31-54.

- Oliveira, C. A. A. & Costa, A. E. B. (1997). Categorias de conflitos no cotidiano de adolescentes mineiros. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 87-104.
- Organização Mundial da Saúde. (1965). *Problemas de la salud de la adolescencia*. Informe de un comité de expertos de la O.M.S. Informe técnico N° 308, Ginebra, 1965.
- Orlofsky, J.L.; Marcia, J.E. & Lesser, I. M. (1973). Ego identity status and the intimacy versus isolation crisis of young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 211-219.
- Osgood, D. W., Wilson, J. K., O'Malley, P. M., Bachman, J. G. & Johnston, L. D. (1996). Routine activities and individual deviant behavior. *American Sociological Review*, 61, 635-655.
- Owen, R. G. (1984). *Ego identity status distribution of anglo and Cuban-american college males and tests of status-by-culture interaction on measures of psychological development and self-esteem*. Tese de doutorado não publicada. University of Miami, Coral Gables, FL.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. [edição brasileira]
- Pastorino, E., Dunham, R. M., Kidwell, J., Bacho, R. & Lamborn, S. D. (1997). Domain-specific gender comparisons in identity development among collage youth: ideology and relationships. *Adolescence*, 32, 559-577.
- Perosa, L. M., Perosa, S. L. & Tam, H. P. (1996). The contribution of family structure and differentiation to identity development in females. *Journal of youth and adolescence*, 25(6), 817-837.
- Pfromm Netto, S. (1979). *Psicologia da Adolescência*. São Paulo: Pioneira.
- Pikunas, J. (1979). *Desenvolvimento Humano: uma ciência emergente*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Pilon, A. F. (1986). Youth and its project of life. *Revista de Saúde Pública*, 20(3), 246-252.

Ramalho, V. H. B., Romeiro, S. T.; Sapienza, G; Lopes, M. L. F.; Schoen-Ferreira, T. H. & Aznar-Farias, M. (2003). Estado de identidade e escolha profissional. *XXXII Congresso Brasileiro de Pediatria*. São Paulo, 07 a 11 de outubro de 2003.

Rappaport, C.R. (1982). *Psicologia do desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência* (vol. 4). São Paulo: EPU.

Reitz, E., Dekovic, M. & Meijer, A. M. (2005). The structure and stability of externalizing and internalizing problem behavior during early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 577-588.

Renk, K. & Creasey, G. (2003). The relationship of gender, gender identity, and coping strategies in late adolescents. *Journal of Adolescence*, 26, 159-168.

Rodrigo, M. J. & Palácios, J. (1998). *Família y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Rosa, M. (1988). *Psicologia Evolutiva: problemática do desenvolvimento*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.

Rosenbaum, J. N. & Carty, L. (1996). The subculture of adolescence: beliefs about care health and individuation within Leininger's theory. *Journal of Advanced Nursing*, 23(4), 741-746.

Roussos, A., Francis, K., Zoubou, V., Kiprianos, S., Prokopiou, A. & Richardson, C. (2001). The standardization of Achenbach's Youth Self-Report in Greece in a national sample of high school students. *European Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 10, 47-53.

Sala, E. M. (1991). *Psicologia Evolutiva: teorías y ámbitos de investigación*. Barcelona: Anthropos.

Sanchez, D. (2005). Exploring the Relationship Between Racial Identity and Religious Orientation Among African American College Students. *Journal of College Student Development*, 46(3): 280-295.

Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, 10, 57-66.

Santrock, J.W. (2003). *Adolescência*. 8.ed. Rio de Janeiro: LTC.

Sapienza, G., Schoen-Ferreira, T. H. & Aznar-Farias, M. (2004). Comparação entre a autopercepção dos jovens sobre o próprio desempenho acadêmico e seu desempenho medido por notas. *II Congresso Internacional da Association for Behavior Analysis. Campinas. Royal Palm Hotel. 12 a 15 de agosto de 2004.* Disponível em <www.abainternatinal.org> Acesso em 27 mar. 2006.

Schoen-Ferreira, T. H. (2002). A formação da identidade em adolescentes: um estudo exploratório com estudantes do Ensino Médio. *Brazilian Pediatric News* [on line], 4. Disponível em <<http://www.brazilpednews.org.br/mar2002/index.htm>> Acesso em 13 de abril de 2006.

Schoen-Ferreira, T. H. & Aznar-Farias, M. (no prelo). Estados de identidade: uma análise da nomenclatura. *Alethéia*, (no prelo).

Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M. & Silvaes, E.F.M. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8, p.107-115.

Schoen-Ferreira, T. H., Meneghelli, N., Veiga-Godoy, Y. & Aznar-Farias, M. (2005). Validação Semântica do Extended Objective Measure of Ego Identity Status 2 - EOMEIS-2. *Desafios para a Formação, Prática e Pesquisa. II Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica*

Schoen-Ferreira, T. H., Veiga-Godoy, Y., Dâmaso, A, Fisberg, M. & Aznar-Farias, M. (2005). Adolescência: os outros gostam de mim? . I Simpósio Internacional do Adolescente: Adolescência hoje: desafios, práticas e políticas.

Schwartz, S. J. & Dunham, RM. (2000). Identity status formulae: generating continuous measures of the identity statuses from measures of exploration and commitment. *Adolescence*, 35 (137): 147-165.

Schwartz, S. J. (2002a). In search of mechanisms of change in identity development: integrating the constructivist and discovery perspectives on identity. *Identity*, 2(4), 317-339.

Schwartz, S. J. (2002b). Convergent validity in Objective Measures of Identity Status: implications for identity status theory. *Adolescence*, 37(3), 609-625.

Schwartz, S. J. (2004). Brief report: construct validity of two identity status measures: the EIPQ and the EOMEIS-II. *Journal of Adolescence*, 27(4), 477-483.

Schwartz, S. J., Kurtines, W. M. & Montgomery, M. J. (2005). A comparason of two approaches for facilitating identity exploration processes in emerging adults: an exploratory study. *Journal of Adolescent Research*, 20(3): 309-345.

Serra, E. (1997). Adolescência: perspectiva evolutiva. Desarrollo afectivo y emocional. Apresentação oral no VII Congreso INFAD. Oviedo, 29-30 de mayo de 1997.

Serra, E. (2001). Cambios generacionales en la adolescencia. In Serra, E. (2001). *Aspectos evolutivos, psicopatológicos, psicoeducativos y sociales de la adolescencia*. Universitat de Valencia.

Serra, E. (2002). *Adolescência: vivir fuera del tiempo*. Curso de especialização em adolescência. Universidade de Valência.

Silber, T. J. (1997). Medicina de la Adolescencia: una nueva subespecialidad de la Pediatría y la Medicina Interna en la América del Norte. *Adolescencia Latinoamericana*, 1, 11-15.

Silva, D. A. (2003). *Treinamento de professores para o desenvolvimento da educação social e afetiva: análise comparativa com base nos dados do TRF e do YSR*. Tese de mestrado Unifesp.

Silva, M. M., Schoen-Ferreira, T. H., Medeiros, E. Aznar-Farias, M. & Pedromônico, M. R. M. (2004). O adolescente e a competência social: focando o número de amigos. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 14, 23-31.

Slugoski, B. R., Marcia, J. E. & Koopman, R. (1984). Cognitive and social interactional characteristics of ego identity statuses in college males. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(3), 646-61.

Smetana, J. G., & Metzger, A. (2005). Family and religious antecedents of civic involvement in middle class African American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 325-352.

- Snarey, J. R. & Bell, D. (2003). Distinguishing structural and functional models of human development: a response to "What transits in an identity status transition?". *Identity*, 3(3), 221-230.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1999). *Psicologia do Adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steinberg, L. & Lerner, R. M. (2004). The Scientific Study of Adolescence: A brief history. *The Journal of Early Adolescence*, 24, 45-54.
- Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52: 83-110.
- Steinhausen, H.C. & Metzke, C. W. (1998). Youth Self-Report of behavioral and emotional problems in a swiss epidemiological study. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(4), 429-441.
- Stephen, J., Fraser, E. & Marcia, J. E. (1992). Moratorium-achievement (Mama) cycles in lifespan identity development: value orientations and reasoning system correlatos. *Journal of Adolescence*, 15, 283-300.
- Sterling, C. M. & Van Horn, K. R. (1989). Identity and death anxiety. *Adolescence*, 23, 321-326.
- Taylor, S & Goritsas, E. (1994). Dimiensions of identity diffusion. *Journal of Personality Disorders*, 8(3), 229-239.
- Traverso-Yepez, M. A. & Pinheiro, V. S. (2002). Adolescência, saúde e contexto social: esclarecendo práticas. *Psicologia & Sociedade*, 14(2), 133-147.
- Tremblay, G., Saucier, J. F. & Tremblay, R. E. (2004). Identity and disruptiveness in boys: longitudinal perspectives. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(4), 387-406.
- V. R. (1995). The invention of adolescence. *Psychology Today*. [on line].
<<http://cms.psychologytoday.com/articles/pto-19950101-000024.html>> Acesso em 13 de abril de 2006.

- Valencia-Garcia, M. R. & Andrade-Palos, P. (2005). Validez del Youth Self Report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of clinical and health psychology*, 5(3), 499-520.
- Vargas, C. & Nelson, A. (2001). Cambios en la familia: repercusiones en la práctica pediátrica. *Revista Chilena de Pediatría*, 72(2), 77-80.
- Vasei, M. W., Kotov, R., Frick, P. J. & Loney, B. R. (2005). The latent structure of psychopathy in youth: a taxometric investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology* 33(4), 411-429.
- Veyne, P. (1991). *História da vida privada I: do Império Romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Vleioras, G. & Bosma, H. A. (2005). Are identity styles important for psychological well-being? *Journal of Adolescence*, 28(3), 397-409.
- Voight, L. (1999). Parental attachment and ego identity as antecedents of career identity. Dissertação. Resumo. *The Sciences and Engineering*, 60(6-B), 2992.
- Wagner, A., Falcke, D., Silveira, L.M.B., Mosmann, C.P. (2002). A Comunicação em Famílias com filhos adolescentes. *Psicologia em Estudo* 7: 75-80.
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: na extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18, 341-358.
- Wautier, G. (2000). Effects of ego identity status/type and gender role orientation on depression and anxiety in young adult college students with anxious or avoidant adult attachment styles. Dissertação. *The Sciences and Engineering*, 60(10-B), 5236. Abstracts. U Detroit Mercy, US.
- Wautier, G. & Blume, L. B. (2004). The effects of ego identity, gender role, and attachment on depression and anxiety in young adults. *Identity*, 4(1), 59-76.
- Weerman, F. M., Bosma, H. A. & Timmerman, H. (1994). The development of identity and commitments of conforming and delinquent adolescents. [Apresentado no 13º Biennial Meetings of ISSBD, 1994]. 28 de junho a 02 de julho.

Zacarés, J. J. (1996). Una revisión de las medidas utilizadas en el estudio de la formación de la identidad en la adolescencia. In: Marín, M. & Medina, F.J. (1996). *Psicología del desarrollo y de la educación: la intervención psicoeducativa*. Sevilla: Eudema. p. 251-63.

Zacarés, J. J. & Iborra, A. (2005). Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del autoconcepto. IV Jornadas de Desarrollo Humano Y Educación. Alcalá de Henares, España, 6 a 9 de septiembre de 2005. Comunicación oral.

Zacarés, J.J. & Serra, E. (1998). *La madurez Personal: Perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.

BIBLIOGRAFIA

Alencar, E. S. (1990). Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 8. ed. Petrópolis, Vozes.

Batllori, J. (2001). Jogos pra treinar o cérebro. São Paulo: Madras.

Carreras, L.L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R. Mir, V., Ojeda, F. Plans, T. & Serrats, M. G. (1999), Como educar em valores. Materiales, Textos, Recursos y técnicas. 7.ed. Madrid: Narcea.

Caviedes, M. (1979). Dinâmicas de grupo. São Paulo: Paulinas.

Conover, W. U. *Practical nonparametric statistics*. (1971). New York: Hohn Willy & Sons.

Fonseca, J. S. & Martins, G. A. (1996). *Curso de estatística*. 6. ed. São Paulo: Atlas.

Francia, A. (2000). Pinceladas de bom-humor: Educar para valores. São Paulo: Paulus.

Heath, H. (2001). Ensinando Valores. São Paulo: Madras.

Instituto de Psicologia. (2007). *Diretrizes para a elaboração de dissertações e teses*.

Disponível em <http://www.ip.usp.br/biblioteca/pdf/> Assesso: 28 abr. 2007.

Py, L. A., Gomes, R. F., Câmara, M., Nobre, L. F., Mascarenhas, E., Castellar, C., Pellegrino, H., Freitas, L. A., Santos, O. & Rocha, L. (1987). Grupo sobre grupo. Rio de Janeiro: Rocco.

Spiegel, M. R. (1993). *Estatística*. 3.ed. São Paulo: Afiliada.

Strehl, A. & Réquia, I. R. (1997). Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio. Porto Alegre: Sagra.

ANEXOS

Anexo A

EOMEIS 2



Centro de Atendimento e Apoio ao Adolescente

**Disciplina de Especialidades Pediátricas
Departamento de Pediatria**



EOMEIS – 2

Bennion & Adams, 1986)

(Adaptação Brasileira de Schoen-Ferreira, Meneguelli e Aznar Farias, 2003

Nas folhas que se seguem, você vai encontrar um conjunto de frases que dizem respeito a diversas áreas da vida dos jovens. Leia atentamente cada uma das frases e procure identificar as respostas que exprimem o que se passa com você. Para cada frase, deverá assinalar na folha de respostas a sua opinião, podendo escolher entre seis alternativas:

Discordo totalmente	Discordo	Discordo só um pouco	Concordo só um pouco	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6

- 1 Eu ainda não escolhi o que quero fazer na vida em termos profissionais. Vou fazendo qualquer coisa até que encontre algo melhor.
- 2 Não há nenhuma religião ou movimento religioso com o qual me identifique, mas também não estou muito preocupado com isso.
- 3 As minhas idéias a respeito dos papéis masculino e feminino são fortemente influenciadas pelas de meus pais.
- 4 Não me identifico com nenhum estilo de vida em particular.
- 5 Como existem diferentes tipos de pessoas, ainda estou procurando o tipo de amigo ou amiga que mais combina comigo.
- 6 Quando alguém me propõe uma atividade de lazer eu topo. Quase nunca sou eu que dou as idéias.
- 7 Namorar não é um assunto com o qual eu me preocupo muito.
- 8 Política é um assunto que não estou muito seguro, porque o mundo muda muito rapidamente. Mas acho importante saber quais são as minhas posições políticas e em que eu acredito.
- 9 Estou procurando descobrir quais as minhas habilidades e interesses vocacionais e tentando definir o que quero para meu futuro em termos de profissão.
- 10 Não gasto muito tempo pensando em religião. Este assunto não me preocupa. Tanto faz um caminho ou outro.

- 11 Há diferentes maneiras de dividir responsabilidades e tarefas no casamento. Tenho pensado e ainda não sei como gostaria que fosse.
- 12 Estou procurando meu próprio estilo de vida, minha própria maneira de ver o mundo, mas ainda não encontrei.
- 13 Há muitas razões para uma amizade. Escolho meus melhores amigos de acordo com certos valores e semelhanças entre nós.
- 14 Não tenho nenhuma atividade de lazer que me entusiasme, estou experimentando várias até encontrar uma que eu possa gostar de verdade.
- 15 As experiências passadas me ajudam a pensar no tipo de relacionamento que quero com meu/minha companheiro/a.
- 16 Não me interessa por política. Este assunto não me atrai.
- 17 Eu poderia ter pensado numa série de profissões para o meu futuro, mas, realmente, os meus pais tiveram um papel decisivo na minha escolha.
- 18 A fé é única para cada indivíduo. Eu já pensei e repensei sobre o assunto e agora tenho minha posição a respeito.
- 19 Nunca parei para pensar sobre as diferentes responsabilidades de homens e mulheres no casamento. É um assunto que não me preocupa.
- 20 Depois de pensar muito, desenvolvi meu próprio ponto de vista sobre o que é para mim um estilo de vida ideal. Não acho que mudarei de idéia.
- 21 Meus pais sabem o que é melhor para mim no que se refere à escolha dos meus amigos.
- 22 Pensei ou experimentei várias alternativas e escolhi uma (ou mais) atividade(s) que gosto de fazer no meu tempo livre.
- 23 Não penso muito em sair/namorar alguém. Aproveito as oportunidades que surgem.
- 24 Os meus pais tiveram uma influência decisiva nas minhas opções políticas.
- 25 Não estou muito preocupado em achar o trabalho certo para mim.
- 26 Não estou seguro do que a religião significa para mim. Gostaria de decidir-me, porém, ainda não o fiz e continuo procurando.
- 27 Minhas idéias sobre as tarefas e responsabilidades que correspondem aos homens e mulheres, aprendi com meus pais e familiares. Não sinto necessidade de mudá-las.
- 28 O estilo de vida que desejo para mim é aquele que meus pais me ensinaram e sempre valorizaram. Não sinto necessidade de procurar outro.
- 29 Não tenho amigos íntimos e não estou tentando encontrar um neste momento.

- 30 Às vezes participo de alguma atividade de lazer, mas não tenho necessidade de escolher uma atividade para praticar regularmente.
- 31 Tenho tido vários tipos de relacionamentos amorosos, mas ainda não decidi o que quero para mim.
- 32 Existem muitas idéias e partidos políticos. Não posso decidir-me até que tenha uma idéia mais clara a respeito de cada um deles.
- 33 Levei tempo para decidir-me, mas agora sei que rumo dar a minha vida em termos profissionais.
- 34 Religião é um tema confuso para mim. Estou mudando as minhas opiniões sobre o que é certo ou errado para mim.
- 35 Tenho refletido sobre os papéis que desempenham os homens e mulheres no casamento e acho que sei os que combinam comigo.
- 36 Para encontrar um melhor ponto de vista sobre a vida, procuro conversar com diversas pessoas.
- 37 Somente escolho aqueles amigos que meus pais aprovam.
- 38 Gosto das mesmas atividades de lazer (esportivas, etc) dos meus pais e nunca pensei ou quis fazer outra coisa.
- 39 Somente saio/namoro com o tipo de pessoas que meus pais esperam que eu saia/namore.
- 40 Tenho pensado seriamente sobre minhas idéias políticas e percebi que coincidem em alguns pontos com as de meus pais, entretanto em outros não estamos de acordo.
- 41 Meus pais sempre tiveram projetos para mim em termos profissionais e eu estou seguindo seus conselhos.
- 42 Questionei muitas coisas sobre a fé e agora estou mais seguro acerca de minhas opções.
- 43 Não tenho ainda uma opinião formada acerca de como devem ser distribuídas as responsabilidades e tarefas no casamento, mas tenho pensado sobre isto.
- 44 Os pontos de vista de meus pais sobre a vida parecem-me suficientemente bons para mim. Não necessito de outros pontos de vista diferentes.
- 45 Tive diversos tipos de amigos e agora tenho uma idéia clara do que eu busco em um amigo/a.
- 46 Depois de experimentar várias atividades no meu tempo livre ou desportivas, encontrei algumas que gosto de realizar tanto sozinho quanto com amigos/as.
- 47 Tenho pensado sobre relacionamentos amorosos, embora ainda não tenha uma idéia clara.

- 48 Não tenho idéias definidas sobre política, porém, trato de resolver minhas dúvidas sobre esse tema.
- 49 Demorei um tempo para decidir-me, mas agora sei qual direção tomar em relação ao meu futuro profissional.
- 50 Pratico a mesma religião que a minha família. Nunca me questioneei verdadeiramente a este respeito.
- 51 Há muitas formas do casal repartir as responsabilidades familiares. Já pensei bastante no assunto e agora sei o que desejo para mim.
- 52 Gosto da vida de uma forma geral e não me vejo adotando uma filosofia especial.
- 53 Não tenho nenhum amigo íntimo, pois prefiro estar com muitas pessoas.
- 54 Estou experimentando uma ampla variedade de atividades de lazer ou desportivas, esperando encontrar alguma que possa me agradar.
- 55 Já sai/namorei diferentes tipos de pessoas e agora sei melhor o que espero de uma relação amorosa e de um(a) namorado(a).
- 56 Nunca estive suficientemente interessado em política para ter uma opinião formada sobre este assunto.
- 57 Ainda não posso decidir sobre que curso ou profissão escolher, ou quais estudos realizarei. Há muitas alternativas que me atraem.
- 58 Nunca questioneei minha religião. Se tem sido boa para meus pais, também o será para mim.
- 59 As opiniões sobre as tarefas que homens e mulheres realizam são tão variadas que não penso muito sobre isto.
- 60 Depois de pensar muito sobre mim mesmo, tenho claro qual será meu próprio estilo de vida.
- 61 Estou tentando compreender o que a amizade significa. Ainda não sei que tipo de amigos é melhor para mim
- 62 Meus pais têm um papel decisivo na escolhas dos meus passatempos e atividades de tempo livre e esportivas. Nunca tentei realizar outras.
- 63 Somente saio (namoro) com as pessoas que meus pais aprovam.
- 64 A minha família tem convicções morais e políticas sobre determinados temas, que têm sido decisivas na formação das minhas opiniões.



Centro de Atendimento e Apoio ao Adolescente

Disciplina de Especialidades Pediátricas
Departamento de Pediatria



EOMEIS – 2

(Bennion & Adams, 1986)

(Adaptação Brasileira de Schoen-Ferreira, Meneguelli e Aznar Farias, 2003)

FOLHA DE RESPOSTAS

Nome:.....

Discordo totalmente	Discordo	Discordo só um pouco	Concordo só um pouco	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6
01.1	2	3	4	5	6
02.1	2	3	4	5	6
03.1	2	3	4	5	6
04.1	2	3	4	5	6
05.1	2	3	4	5	6
06.1	2	3	4	5	6
07.1	2	3	4	5	6
08.1	2	3	4	5	6
09.1	2	3	4	5	6
10.1	2	3	4	5	6
11.1	2	3	4	5	6
12.1	2	3	4	5	6
13.1	2	3	4	5	6
14.1	2	3	4	5	6
15.1	2	3	4	5	6
16.1	2	3	4	5	6
17.1	2	3	4	5	6
18.1	2	3	4	5	6
19.1	2	3	4	5	6
20.1	2	3	4	5	6
21.1	2	3	4	5	6
22.1	2	3	4	5	6
23.1	2	3	4	5	6
24.1	2	3	4	5	6
25.1	2	3	4	5	6
26.1	2	3	4	5	6
27.1	2	3	4	5	6
28.1	2	3	4	5	6
29.1	2	3	4	5	6
30.1	2	3	4	5	6
31.1	2	3	4	5	6
32.1	2	3	4	5	6
33.1	2	3	4	5	6
34.1	2	3	4	5	6
35.1	2	3	4	5	6
36.1	2	3	4	5	6
37.1	2	3	4	5	6
38.1	2	3	4	5	6
39.1	2	3	4	5	6
40.1	2	3	4	5	6
41.1	2	3	4	5	6
42.1	2	3	4	5	6
43.1	2	3	4	5	6
44.1	2	3	4	5	6
45.1	2	3	4	5	6
46.1	2	3	4	5	6
47.1	2	3	4	5	6
48.1	2	3	4	5	6
49.1	2	3	4	5	6
50.1	2	3	4	5	6
51.1	2	3	4	5	6
52.1	2	3	4	5	6
53.1	2	3	4	5	6
54.1	2	3	4	5	6
55.1	2	3	4	5	6
56.1	2	3	4	5	6
57.1	2	3	4	5	6
58.1	2	3	4	5	6
59.1	2	3	4	5	6
60.1	2	3	4	5	6
61.1	2	3	4	5	6
62.1	2	3	4	5	6
63.1	2	3	4	5	6
64.1	2	3	4	5	6

Anexo B

Youth Self Report

Anexo C

Valores prioritários

1. O que você considera mais importante numa amizade?

..... lealdade generosidade honestidade

2. De qual estação você mais gosta?

..... inverno primavera verão outono

3. Se você recebesse R\$ 1.000,00, o que faria com o dinheiro?

..... colocaria na Caderneta de Poupança ou outra aplicação

..... daria para uma obra de caridade

..... compraria algo para você mesmo

4. Que país você gostaria de visitar?

..... Estados Unidos Inglaterra Japão

5. Onde você prefere morar?

..... numa fazenda no centro da cidade num bairro mais afastado

6. O que você prefere ser:

..... filha ou filho único

..... a filha ou o filho mais velho

..... a filha ou o filho mais novo

7. Se você fosse o Presidente, a que você daria prioridade:

..... ao programa de educação

..... ao programa de pobreza

..... ao programa de segurança

8. O que você mais gosta de assistir pela televisão?

..... a uma partida de futebol a novela ao noticiário

9. O que você gostaria de melhorar/

..... aparência física o uso do tempo livre sua vida social

10. Qual é o ato religioso mais importante para você?

..... ir à missa/ao culto no domingo

..... fazer uma obra de caridade

..... acompanhar, pela TV, algum programa religioso

Anexo D

Nome:

Assinale quem comumente faz estas tarefas na sua casa (ou faria)

Tarefa	mãe	pai	filhos	outros
Lavar a louça				
Limpar o banheiro				
Fazer a comida				
Abastecer o carro				
Arrumar as camas				
Levar o lixo para fora				
Trocar a fralda do neném				
Fazer compras no supermercado				
Verificar se a lição de casa foi feita				
Pequenos consertos (torneira pingando, porta rangendo)				
Colocar os filhos para dormir				
Pequenas costuras (bainha, botão...)				
Passar roupa				
Guardar a roupa nos armários				
Varrer a calçada				
Levar o carro para o conserto/consertar				
Dirigir o carro da família				
Ir a reuniões da escola				
Levar/buscar o filho da escola				
Varrer a casa				
Levar o filho ao médico				
Trocar lâmpada				
Desentupir pia				
Levar para atividades extras				
Administrar remédios				
Fila para comprar passes				
Limpar janela				
Comprar roupas/sapatos				
Comprar presentes de aniversário, natal...				
Ir ao banco pagar as contas...				

Anexo E

Eduardo e Mônica
 Letra: Renato Russo
 Música: Renato Russo

Quem um dia ira dizer Que existe razão Nas coisas feitas pelo coração?
 E quem ira dizer Que não existe razão?

Eduardo abriu os olhos, mas não quis se levantar:
 Ficou deitado e viu que horas eram
 Enquanto Mônica tomava um conhaque,
 Noutro canto da cidade,
 Como eles disseram.

**Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer
 E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer.**

Foi um carinha do cursinho do Eduardo que disse:
 "- Tem uma festa legal e a gente quer se divertir."

Festa estranha, com gente esquisita:
 "- Eu não estou legal. Não agüento mais birita."
 E a Mônica riu e **quis saber um pouco mais**
 Sobre o boyzinho que tentava impressionar

E o Eduardo, meio tonto, e so pensava em ir pra casa:
 "- É quase duas, eu vou me ferrar."

Eduardo e Mônica trocaram telefone
 Depois telefonaram e decidiram se encontrar.
**O Eduardo sugeriu uma lanchonete
 Mas a Mônica queria ver o filme do Godard.**

Se encontraram então no parque da cidade
 A Mônica de moto e o Eduardo de camelo.
O Eduardo achou estranho e melhor não comentar
 Mas a menina tinha tinta no cabelo.

Eduardo e Mônica eram nada parecidos
 Ela era de Leão e ele tinha dezesseis.
 Ela fazia Medicina e falava alemão
 E ele ainda nas aulinhas de inglês.

Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus,
 De Van Gogh e dos Mutantes,
 De Caetano e de Rimbaud
 E o Eduardo gostava de novela
 E jogava futebol-de-botão com a seu avô.

Ela falava coisas sobre o Planalto Central,
 Também magia e meditação.
 E o Eduardo ainda estava
 No esquema "escola-cinema-clubes-televisão."

E, mesmo com tudo diferente,
 Veio mesmo, de repente,
 Uma vontade de se ver
E os dois se encontravam todo dia
 E a vontade crescia,
 Como tinha de ser.

Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia,
 Teatro e artesanato e foram viajar.
 A Mônica explicava pro Eduardo
 Coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar:
Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer
E decidiu trabalhar;

E ela se formou no mesmo mês
 Em que ele passou no vestibular.
 E os dois comemoraram juntos
 E também brigaram juntos, muitas vezes depois.
 E todo mundo diz que ele completa ela e vice-versa,
 Que nem feijão com arroz.

Construíram uma casa uns dois anos atrás
 Mais ou menos quando os gêmeos vieram
 Batalharam grana e seguraram legal
 A barra mais pesada que tiveram.

Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília
 E a nossa amizade da saudade no verão.
 Só que nessas férias não vão viajar
 Porque o filhinho do Eduardo tá de recuperação.

E quem um dia ira dizer Que existe razão Nas coisas feitas pelo o coração?
 E quem ira dizer Que não existe razão?

Anexo F

Nome:

Guia de auto-observação de atitudes

Circule a categoria que mais se ajuste a seu modo de ser e atuar

1 – Nunca ou quase nunca

2 – Algumas vezes

3 – Frequentemente

4 – Sempre

1. Respeito as crenças religiosas de outras pessoas, ainda que não estejam de acordo com as minhas. **1 2 3 4**

2. Sou compreensivo e paciente com os erros dos meus familiares e amigos.

1 2 3 4

3. Esforço-me para perdoar e não ter atitudes de vingança.

1 2 3 4

4. Considero injustificado recorrer a força para resolver os problemas entre pessoas, grupos e nações. **1 2 3 4**

5. Tenho simpatia pelos grupos que tentam solucionar os problemas sociais.

1 2 3 4

6. Considero que os outros podem ter parte da verdade e que minhas opiniões não contém toda a verdade. **1 2 3 4**

7. Considero importante fazer jejum/não comer carne na sexta-feira santa.

1 2 3 4

8. Não acredito que haja vida após a morte física.

1 2 3 4

9. Acredito que o trabalho honesto nos aproxima mais de Deus.

1 2 3 4

10. Esforço-me para superar estereótipos, sexismo, racismo e xenofobia.

1 2 3 4

11. Considero todos os seres humanos como meus irmãos.

1 2 3 4

12. Não apoio os grupos ultras, radicais, reacionários ou violentos.

1 2 3 4

Anexo G

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Programa de Intervenção para desenvolver a exploração no processo de
formação de identidade

Seu filho ou adolescente sob sua guarda legal está sendo convidado a participar de um estudo que visa conhecer como o adolescente está fazendo suas escolhas nas áreas profissional, política, religiosa ou interpessoal.

O adolescente participará de oito reuniões em grupo, onde estes temas serão discutidos. O adolescente poderá dar sua opinião e ouvir a dos outros e com isto irá aos poucos ampliando seus horizontes. Esses encontros ocorrerão na escola, nas quatro próximas semanas, após às aulas e cada encontro durará cinquenta minutos.

A participação neste projeto não causa nenhum tipo de dano à integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos adolescentes, em qualquer fase da pesquisa e em trabalhos que dela possam decorrer.

E, qualquer etapa do estudo, vocês poderão ter acesso ao profissional responsável, para esclarecimento de eventuais dúvidas. A psicóloga responsável é Me. Teresa Helena Schoen Ferreira, que pode ser encontrada no Centro de Atendimento e Apoio ao Adolescente, à rua Botucatu, 715 ou pelo telefone 5576 4360. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571 1062, FAX: 5539 7162 – e-mail: cepunifesp@epm.br

É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do grupo de discussão, sem qualquer prejuízo aos seus estudos.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros adolescentes, não sendo divulgada a identificação de nenhum aluno, inclusive para os professores. Os dados resultantes da pesquisa serão apresentados em publicações científicas.

Não há despesas pessoais para o participante, assim como compensação financeira relacionada à participação. Em caso de dano pessoal, diretamente causado pelos procedimentos propostos neste estudo (nexo causal comprovado), o participante tem direito a tratamento médico no Hospital São Paulo, bem como às indenizações legalmente estabelecidas.

Acredito ter sido suficientemente esclarecido a respeito do “Programa de intervenção para desenvolver a exploração no processo de formação de identidade”. Houve oportunidade para discutir com a Psicóloga Teresa Helena Schoen Ferreira sobre a minha decisão de permitir que meu filho ou adolescente sob minha guarda legal participasse desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em que meu filho ou adolescente sob minha guarda legal participe deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou na sua escolarização nesta escola.

Nome do Adolescente:.....

.....
Assinatura do representante legal .../.../.....

.....
Assinatura da testemunha .../.../.....

Declaro que obtive de forma apropriada o consentimento livre e esclarecido deste adolescente ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresa Helena Schoen Ferreira

Anexo H

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

