



**Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

*NADA DO QUE FOI É OU SERÁ:
A INTER-RELAÇÃO DE JOVENS COM SEU AMBIENTE*

Larissa Medeiros Marinho dos Santos

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Isolda de Araújo Günther, Ph. D.

**Brasília – DF
Maio, 2008**

BANCA EXAMINADORA:

Isolda de Araújo Günther, Ph. D.
Universidade de Brasília
(Presidente)

Cláudia Márcia Lyra Pato, Doutora
Universidade de Brasília
(Membro)

Maria Auxiliadora da Silva Campos Dessen, Doutora
Universidade de Brasília
(Membro)

Silviane Bonaccorsi Barbato, Doutora
Universidade de Brasília
(Membro)

Sueli Corrêa de Faria, Dr. Ing.
Universidade Católica de Brasília
(Membro)

Regina Lúcia Sucupira Pedrosa, Doutora
Universidade de Brasília
(Suplente)

Brasília, Maio de 2008

Dedico este trabalho aos meus amores: meu filho, minha mãe, minha irmã, minha sobrinha, meus amigos, minha orientadora. Dedico aos jovens e facilitadores que contribuíram com tanto carinho para a sua concretização.

“Nada do que foi será

de novo do jeito

que já foi um dia

Tudo muda o tempo todo

no mundo”

(Nelson Motta e Lulu Santos)

AGRADECIMENTOS

Para mim, neste momento é meu ato de reconhecer todo esforço conjunto empregado para a realização deste trabalho. Tantas pessoas e instituições participaram deste processo que temo ser negligente com alguém, mas não posso deixar de citar os companheiros de jornada.

Agradeço primeiro a Deus, com certeza ele conhece todos os porquês.

Agradeço a minha família (AMO VOCÊS), minha mãe Zilda Medeiros, que é maravilhosa e me ajudou diversas vezes em diversos aspectos diferentes. Agradeço a minha irmã e meu cunhado Ludmila e Ricardo Anselmo Malinovski que me deram a maior força e agora, no final, ainda me deram a Valentina. Principalmente, agradeço ao meu Yan Medeiros Souza, filho amado, a quem devo meus sorrisos nos momentos de desânimo e a garra de continuar. Além da sua paciência com a mãe ocupada.

Amigos queridos agradecem sua dedicação, seu ouvido, seu apoio, seu amor. Tenho medo de listá-los e ser injusta, mas não posso deixar de citar o Cristhian, o Marconi, a Senhorinha, a Tânia, a Lucilene, tantos companheiros escoteiros, a galera do GESSEL, aos membros do Instituto São Sebastião Solidário (Guimarães, Elson Henrique, Eliza, Augusto, José, Allan, Thiago, Cristiano, Maurício, Dack, Gilberto, Amaral, Gutemberg, entre outros), ao pessoal da Faculdade Alvorada, do grupo da Fraternidade, e tantos outros amigos de jornada. Obrigada. Amo vocês.

Aproveito e agradeço “às pessoas” da UAB/UnB que entraram recentemente na minha vida, mas que estão sendo maravilhosas.

Aos membros adultos e principalmente aos membros juvenis do Movimento Escoteiro (muitos também na lista de amigos) e aos Participantes do Programa Segundo Tempo que me acolheram e me deram espaço para trabalhar. Meus agradecimentos a vocês se destacam, pois sei que sem o seu auxílio o trabalho não teria sido realizado. Não tenho palavras para destacar a importância de vocês nesse trabalho e o significado de cada jovem, de cada facilitador.

Destaco aqui à galera do LPA que, literalmente, colocou a mão na massa. Fábio, agradeço a força no sistema. Clara, agradeço a disposição de verificar a minha coleta de observação, além de ler e corrigir a Tese. Ludmila, Lude, Ingrid, Ana, Cleide, agradeço a banca simulada. Akira, agradeço a força, agradeço por ter ido buscar o Yan. Professor Günther agradeço por tudo, o suporte, os livros, os ensinamentos,

considero que foi contigo que iniciei meu aprendizado em pesquisa, consciente que ainda tenho um longo caminho.

Agradeço a inúmeros professores do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, destacando os membros da banca Cláudia Pato, Dora, Silviane e Regina, o que aprendi com vocês durante todo o percurso da minha formação é e será de grande valia para o resto da minha vida.

Agradeço a professora Suely Corrêa de Faria que aceitou o convite para ser avaliadora externa. Foi muito bom tê-la na banca.

Querida Professora Isolda de Araújo Günther, mais uma vez fico sem palavras... Você foi de fato uma educadora, mas mais que isso foi amiga, mãe, companheira. Cheguei ao LPA sem saber nada de Psicologia Ambiental e saí tendo aprendido tanto sobre isso e sobre **ser humano**. Nada do que eu disser pode representar seu papel nesse caminho. Obrigada pelo suporte, inclusive na minha vida pessoal. Obrigada pelas correções. Obrigada pelas sugestões. Obrigada por ser quem é... Por ser uma educadora sem igual.

Agradeço aos funcionários do Instituto de Psicologia, particularmente a Edna e ao Fábio que deram o suporte necessário.

Agradeço ao CNPq e a CAPES que durante períodos diferenciados financiaram esse trabalho por meio da bolsa.

Novamente agradeço, a Isolda e a todas as professoras, ao LPA, à minha família, aos meus amigos, aos membros Movimento Escoteiro, aos participantes do Segundo Tempo. Principalmente, aos jovens que participaram deste trabalho.

RESUMO

A discussão sobre as inter-relações entre o ser humano e o seu ambiente físico tem sido ressaltada nas duas últimas décadas. Essa inter-relação é investigada por diversos ângulos, compreendendo as questões ecológicas e a relação com o ambiente como um todo. Baseado em referenciais da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Ambiental investigou-se a relação de adolescentes com o seu ambiente. A Psicologia do Desenvolvimento forneceu subsídios para a conceituação e contextualização da adolescência. A Psicologia Ambiental contribuiu com os conceitos de *affordance*, *behavior setting* e *cultivação*. Os objetivos específicos foram: descrever o comportamento observável de adolescentes em interação com o ambiente, caracterizar os conceitos que os jovens apresentam quanto a esta interação, verificar se a relação do jovem com o ambiente está centrada no momento atual de suas vidas ou se está ligada ao seu passado e/ou ao futuro. Participaram 180 jovens, sendo metade do Movimento Escoteiro do Distrito Federal e metade do Programa Segundo Tempo nos Esportes, com idades variando entre 11 e 18 anos. A pesquisa foi realizada em três fases: método de observação do comportamento; instrumento de conceitos ambientais e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados indicam que as inter-relações desses jovens com o ambiente são caracterizadas por justificativas de interesse pessoal e que as *affordances* identificadas são relacionadas às necessidades dos participantes. Para os jovens, o passado se apresenta como belo e o futuro como destruído. Nos dois grupos, observaram-se semelhanças nas relações com o ambiente, nas justificativas ambientais, nas atribuições de responsabilidade, nas preocupações com o presente e o futuro. Os jovens do Segundo Tempo apresentaram mais verbalizações quanto à sujeira e a violência. O discurso cultivado, congruente com essa fase do desenvolvimento, é o mesmo que se faz presente na mídia e nas manifestações públicas, entretanto, seus conteúdos indicam uma expectativa em relação ao comportamento do outro.

Palavras chave: adolescentes e ambiente, *behavior setting*, *affordance*, *cultivação*.

ABSTRACT

The discussion on the interrelations between human beings and their physical environment has been stressed in the past two decades. This inter-relationship is investigated by various angles, including environmental issues and the relationship with the environment as a whole. Based on references of Developmental Psychology and Environmental Psychology this study investigated the relationship amongst adolescents and their environment. Developmental Psychology has provided information for defining and contextualizing adolescence. Environmental Psychology has made a contribution to the concepts of affordance, behavior settings and cultivation. The specific objectives were: describing the observable behavior of adolescents interacting with the environment, characterizing the concepts that the young define regarding this interaction, verifying if the relationship between the young and the environment is centered on the current moment of their lives or if it is related to their past and/ or their future. 180 youngsters, between 11 and 18 years of age participated in this study, half of them belonging to the Scout Movement in Federal Distrito and the other half from the *Programa Segundo Tempo nos Esportes*, ages varying between 11 and 18 years of age. The research has been done in three stages: observational method; instrument of environmental concepts and semi-structured interviews. The results indicate that the interrelationship between these young people with the environment is characterized by personal interest justifications, and that the affordances identified are related to the needs of the participants. For these young people, the past presents itself as beautiful and the future as destroyed. It was observed in the two groups' similarities in the relationships between them and the environment, in their environmental justifications, in their responsibility attributions, in their preoccupations with the present and the future. The young from *Segundo Tempo* have demonstrated more verbalizations towards the dirtiness and violence. The speech cultivated, consistent with this phase of development, is the same presents in media and public demonstrations, however, its contents indicate an expectation from youngsters in relation to the conduct of another.

Key words: adolescents and environment, behavior setting, affordance, cultivate.

SUMÁRIO

1	Introdução	01
2	Psicologia Ambiental	06
2.1	Affordance.....	11
2.2	Behavior settings.....	13
2.3	Cultivação	17
3	Psicologia do Desenvolvimento	21
3.1	Psicologia da Adolescência: passado e presente.....	29
4	Integrando Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Ambiental.....	35
5	Método.....	47
5.1	Contexto da Pesquisa	49
5.2	Participantes.....	53
5.2.1	Fase 1: Observação do Comportamento	54
5.2.2	Procedimento da Fase 1 – Observação do Comportamento	57
5.2.3	Análise de dados da Fase 1	59
5.2.4	Índices de concordância – Teste de concordância entre observadores.....	60
5.2.5	Resultados da Fase 1 – Observação de Comportamento	61
5.3	Fase 2: Instrumento de Conceitos Ambientais	73
5.3.1	Instrumento de Conceitos Ambientais	73
5.3.2	Procedimento da Fase 2	75
5.3.3	Análise de dados da Fase 2.....	75
5.3.4	Resultados da Fase 2.....	76
5.3.5	Responsabilidade Ambiental	83
5.3.6	Perspectiva Temporal	88
5.4	Fase 3: A entrevista	93
5.4.1	Instrumento da entrevista.....	93
5.4.2	Procedimento - Fase 3: Entrevista semi-estruturada	94
5.4.3	Análise de dados da entrevista.....	95
5.4.4	Resultados da Fase 3.....	96
6	Discussão.....	115
6.1	A psicologia do desenvolvimento e a psicologia ambiental.....	115
6.2	Adequação das fases da pesquisa	118
6.3	Os resultados e as implicações teóricas	123
6.3.1	Fase 1: Observação do Comportamento	123
6.3.2	Fase 2: Instrumento de Conceitos Ambientais	129
6.3.3	Fase 3: Entrevista semi-estruturada	133
6.3.4	A integração dos resultados	136
6.4	O desenvolvimento positivo dos jovens e os behavior settings.....	140
7	Considerações Finais.....	142
8	Referências	144
9	Anexos.....	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Dados gerais dos grupos e das atividades	51
Tabela 02 – Participantes distribuídos por gênero e grupo freqüentado	53
Tabela 03 – Distribuição por grupo freqüentado e escolaridade	53
Tabela 04 – Dados dos grupos e das atividades	59
Tabela 05 - Freqüência de ocorrência do evento observacional por grupo	61
Tabela 06 - Freqüência de ocorrência do evento observacional por local de observação	62
Tabela 07 - Freqüência de ocorrência do evento observacional por espaço ambiental	62
Tabela 08 - Freqüência de ocorrência do evento observacional por situação	63
Tabela 09 - Freqüência de ocorrência do evento observacional por atividade	63
Tabela 10 - Freqüência da presença do instrutor	64
Tabela 11 – Iniciativas durante a ocorrência do evento	65
Tabela 12 – Estrutura de participação	66
Tabela 13 – Qualidade de participação	66
Tabela 14 – Atividades prioritárias dos jovens	67
Tabela 15 – O que os jovens fazem durante as atividades, atividades conjugadas	68
Tabela 16 – Usabilidade dos objetos e espaços por local de ocorrência do evento	69
Tabela 17 – Estrutura das <i>affordances</i> por local de ocorrência do evento	70
Tabela 18 – Locais de aplicação do instrumento	75
Tabela 19 – Eu cuido do ambiente porque...	77
Tabela 20 – Cuidar do meio ambiente é...	78
Tabela 21 – Relação entre as justificativas ambientais: Razão de cuidar do meio ambiente e caracterização de cuidado do meio ambiente	80
Tabela 22 – As pessoas jogam lixo no chão quando...	81
Tabela 23 – As pessoas tomam banho demorado quando...	82
Tabela 24 – O cuidado com o ambiente é responsabilidade	83
Tabela 25 – A nossa sobrevivência depende	83
Tabela 26 – Cruzamento do cuidado com o ambiente e sobrevivência	84
Tabela 27 – Os cientistas são...	85
Tabela 28 – O governo brasileiro é...	86
Tabela 29 – Outros países...	87
Tabela 30 – O meio ambiente quando era criança...	88
Tabela 31 – No passado o meio ambiente era...	89
Tabela 32 – Hoje o meio ambiente é...	90
Tabela 33 – As gerações futuras...	90
Tabela 34 – No futuro o meio-ambiente...	91
Tabela 35 – O futuro da natureza...	92
Tabela 36 – No futuro o meio ambiente será...	92
Tabela 37 – Três palavras para ambiente	97
Tabela 38 – Motivos para a escolha das três palavras	98
Tabela 39 – Ambiente físico da escola	99
Tabela 40 – Ambiente de casa	100
Tabela 41 – Freqüência do lugares favoritos dos jovens	101
Tabela 42 – Cuidar do ambiente é ...	102
Tabela 43 – Características de quem cuida do ambiente	102
Tabela 44 – Indicadores de tornar um mundo melhor para se viver	103

Tabela 45 – Indicadores como tornar o mundo melhor	104
Tabela 46 – Indicadores do ambiente da infância	105
Tabela 47 – Indicadores do que os jovens mais gostavam na infância	106
Tabela 48 – Indicadores do que os jovens menos gostavam na infância	107
Tabela 49 – Indicadores de como é o ambiente hoje	108
Tabela 50 – Indicadores do que os jovens mais gostam hoje	109
Tabela 51 – Indicadores do que os jovens menos gostam hoje	110
Tabela 52 – Indicadores do significado da frase “cuidar do ambiente para as gerações futuras”	111
Tabela 53 – Indicadores das atividades que os jovens participaram nos 6 últimos meses	112
Tabela 54 – Indicadores das outras colocações sobre o assunto	113

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Sede do ST III	52
Imagem 02 – Sede do GE I	52

Nada do que foi é ou será:

A inter-relação de jovens com seu ambiente

1 Introdução

O estudo das inter-relações que o ser humano estabelece com o seu ambiente físico, seja ele formado por espaços naturais ou pelas estruturas construídas pelo ser humano, tomou grande impulso nas duas últimas décadas. Eventos locais, nacionais e globais convergem para a denominada crise ambiental, frequentemente relacionada ao comportamento, às crenças, às decisões e aos valores humanos, cujas conseqüências afetam a sobrevivência das próximas gerações e a sustentabilidade do planeta (Schwartz & Miller, 1991; Vecchiatti, 2004, Winter & Koger, 2004). A literatura aponta a confluência de variáveis sócio-econômicas, políticas, culturais e individuais que influem para essa problemática (Vaughan, 1993).

A Revolução Industrial (Winter & Koger, 2004) ensejou o surgimento de novas tecnologias, possibilitou a expansão da população mundial, promoveu a expansão de áreas construídas que implicou na diminuição dos espaços naturais e em maior utilização de matéria prima e combustível, levando à gradual devastação de florestas e de outros recursos naturais. Como conseqüência, esse conjunto de fatores favoreceu, mais recentemente, o surgimento de uma consciência global, o questionamento e a divulgação dos problemas ambientais ao redor do mundo.

Observe-se que a Revolução Industrial, o aumento da população e o surgimento das novas tecnologias são conseqüências de escolhas humanas, relacionadas com a busca de melhoria de qualidade de vida para a humanidade e necessidade de mudança para atender o denominado progresso da civilização. Contudo, são exatamente esses fatores que nos levam a questionar o quê estamos fazendo com a Terra e quais são as nossas perspectivas de futuro.

Essa problemática motivou diversos países a realizar a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento - CNUMAD (Vecchiatti, 2004) ocorrida em Estocolmo, em 1972. Nessa conferência, as questões ambientais foram discutidas, havendo uma maior difusão de referências sobre esse tema divulgadas na imprensa falada e escrita.

A primeira CNUMAD reuniu representantes de várias nações com o objetivo de discutir os principais problemas ambientais causados pela humanidade, objetivo reafirmado na conferência realizada no Rio de Janeiro, a ECO-92 (Vecchiatti, 2004), em que os países participantes se comprometeram a cuidar do meio ambiente, diminuir os níveis de poluição e de consumo descontrolado e buscar formas de desenvolvimento sustentáveis. No entanto, alguns países não assinaram a carta de compromisso, enquanto outros não a cumpriram (Winter & Koger, 2004).

No Brasil, segundo Pádua (2004), análises sobre a degradação ambiental podem ser encontradas em artigos publicados entre 1786 e 1888. Nos textos de Joaquim Nabuco e José Bonifácio de Andrada e Silva o autor encontrou críticas à monocultura, ao latifúndio, à exploração irracional da terra e ao trabalho escravo.

Esses fatores estão relacionados à chamada preocupação ambiental e despertam crenças e comportamentos diferenciados nas pessoas, de acordo com a cultura e as convicções de cada um. Por exemplo, pessoas que se envolvem em causas ecológicas e participam de organizações ativistas como o *Green Peace* argumentam que o futuro da humanidade está ameaçado devido a problemas ambientais ou a grupos que, apoiados em outra perspectiva, acreditam que cabe aos cientistas resolver todos os problemas atualmente conhecidos (Winter & Koger, 2004).

A Fiat Automóveis, ao comemorar seus 30 anos de atividades no Brasil (www.fiat30anos.com.br), incentivou todas as pessoas que acessavam o seu site a opinar sobre o futuro e veiculou propagandas nas quais convidava crianças a pensar sobre o tema. Os

temas foram variados (amor, arte, comportamento, comunicação, cultura, economia) e, dentre esses, encontrava-se a preocupação com o meio ambiente. As opiniões emitidas apelavam para um futuro melhor, pelo cuidado com a natureza, por um ambiente sustentável, por mais qualidade de vida.

Ao analisar a questão ambiental-ecológica, parece importante que em primeiro lugar se reconheça a existência dos problemas ambientais, sejam eles o excesso de lixo nas grandes cidades, a escassez de água, o buraco na camada de ozônio, as mudanças climáticas, o desmatamento ou a extinção de algumas espécies animais. E em segundo lugar, que sejam empreendidos esforços para incentivar comportamentos humanos de conservação e manutenção dos ecossistemas, buscando formas de promover o desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, a ciência tem o papel de analisar as causas dos problemas ambientais e as suas conseqüências, buscando possíveis soluções.

Ferreira (2004) aponta questões ecológicas, como a degradação do meio ambiente como sendo uma ameaça para o futuro da humanidade, razão pela qual esses temas são recorrentes em fóruns mundiais patrocinados pela Organização das Nações Unidas (ONU). Segundo o autor, a ONU está preocupada em discutir como reverter esse quadro e possibilitar às sociedades humanas uma forma de equacionar a relação entre as suas necessidades imediatas e o futuro.

Os argumentos apresentados por Ferreira (2004) visam incluir os fenômenos “ecológicos” como objeto de estudo e permitir uma discussão sobre os problemas de pesquisa e a escolha de métodos adequados para a sua execução. O autor afirma que esses trabalhos podem levar a questões específicas dentro da área do desenvolvimento humano, porque geram preocupações políticas, sociais e ambientais que podem desencadear mudanças nas pessoas.

O que a Psicologia pode fazer nesse contexto? Kruse (2004) afirma que questões como “globalização e sustentabilidade, não são apenas problemas referentes à política ambiental, às

ciências sociais e à administração” (p. 132), mas questões “fundamentalmente psicológicas”. Como endossam Winter e Koger (2004) e Uzzell (2004), a Psicologia pode contribuir para a mudança no comportamento das pessoas e para a sua educação, na tentativa de buscar meios para diminuir a degradação do meio ambiente e tornar o mundo auto-sustentável.

Corral-Verdugo e Pinheiro (1999) demonstram uma preocupação com as pesquisas baseadas em auto-relatos desenvolvidas na área do comportamento pró-ambiental realizadas em países industrializados, que geram modelos explicativos algumas vezes não compatíveis com outras realidades e cujos resultados não podem ser extrapolados para países não industrializados. A sugestão dos autores é que se realizem pesquisas que façam uso da metodologia de observação.

Outros pesquisadores, como Boyce e Geller (2001), realizaram esforços para compreender e promover comportamentos pró-ambientais. Esses cientistas conduziram uma pesquisa com dois grupos diferenciados de estudantes, na qual utilizaram recompensas para estimular os comportamentos pró-ambientais, discutiram a influência do tipo de recompensa e a duração dos comportamentos após a retirada da mesma. A conclusão do estudo foi que recompensas indiretas e imediatas produziram um efeito mais rápido e duradouro para a mudança no comportamento dos estudantes.

Ainda nesse sentido, Kaiser, Ranney, Hartig e Bowler (1999), com base na Psicologia Social, particularmente na Teoria de Ativação da Norma, especificaram que a complexidade do comportamento ecológico depende de fatores como o **sentimento de responsabilidade**, os **valores relacionados ao ambiente** e o **conhecimento sobre o ambiente**, que formam as **intenções ecológicas** do indivíduo que, por sua vez, geram os **comportamentos ecológicos**. Esses autores evidenciaram empiricamente em uma amostra de adultos suíços que o conhecimento ecológico, os valores e os sentimentos de responsabilidade explicam aproximadamente 50% das intenções de comportamento pró-ambiental.

A presente pesquisa pretende investigar a expressão de comportamentos e os conceitos de um grupo de jovens sobre o seu ambiente físico; como esses conceitos se relacionam com suas experiências passadas e presentes, e quais as suas perspectivas quanto ao futuro. Serão focalizados os comportamentos de adolescentes em inter-relação com o ambiente físico, espaços naturais e construídos, não se limitando às relações ecológicas, mas ao que o jovem faz e pensa sobre o ambiente ao seu redor. Tal como no trabalho de Gibson (1986), o “ambiente irá se referir ao que circunda os organismos que percebem e se comportam” (p. 7). Propõe-se uma investigação ampla buscando compreender e descrever a inter-relação dos adolescentes com seu ambiente tendo como referencial teórico perspectivas da Psicologia Ambiental e da Psicologia do Desenvolvimento. Os objetivos específicos são: 1) descrever o comportamento observável nessa inter-relação; 2) relatar os conceitos acerca dessa inter-relação; 3) verificar se tais conceitos estão centrados no momento atual de suas vidas ou se abrangem uma perspectiva relacionada ao seu passado e/ou ao seu futuro.

Destaca-se que para a sua realização serão investigados dois grupos de jovens em situação social diferenciada. O primeiro grupo, formado por adolescentes participantes do Movimento Escoteiro, cujas diretrizes estabelecem com clareza o cuidado com o ambiente. O segundo grupo foi constituído por jovens participantes do Programa Segundo Tempo nos Esportes financiado pelo Governo Federal, cujo objetivo principal é retirar as crianças das ruas, não tendo nenhuma regra específica sobre a questão ambiental.

A busca da interface entre os campos da ciência psicológica do desenvolvimento e do ambiente torna necessário abordar conceitos dessas duas áreas. Assim, na perspectiva da psicologia ambiental serão explorados os conceitos de *affordance* (Gibson, 1986), *behavior setting* (Barker, 1968) e *cultivação* (Simmel, 1908/1939). Na perspectiva da psicologia do desenvolvimento serão apresentados conceitos relacionados à adolescência.

2 Psicologia Ambiental

“... mesmo sem a atual preocupação com os problemas ambientais, deveria ser evidente que comportamento é das mais diversas e importantes maneiras funcionalmente relacionado às características e atributos do ambiente físico” (Wohlwill, 1970, p. 304).

Como referido anteriormente, não há como negar o espaço que a preocupação ambiental tem ocupado na mídia, na política e nos estudos científicos. Um exemplo disto são as teses, as dissertações e os livros publicados nas áreas da Agronomia, Biologia, Engenharia Florestal, Geociências, Física, que demonstram a preocupação com a situação atual do ambiente e apontam para possíveis soluções frente a problemas como a devastação do solo e das florestas. No *site* de pesquisa Google (www.google.com.br) foi possível encontrar aproximadamente 111.000.000 *sites* a partir do termo "ambiente"; 6.160.000 a partir de "meio ambiente"; 11.500 para “devastação ambiental”; 220.000 para "desenvolvimento sustentável"; 592.000 para "desmatamento” e diversas oportunidades para pesquisas relacionadas como “queimadas”, “poluição”, “aquecimento global”, “erosão”, “reflorestamento”. Os temas variam em termos de teorização, prevenção, manutenção, degradação, instituições públicas e federais responsáveis.

Na Biblioteca Central da Universidade de Brasília (www.bce.unb.br), encontram-se 400 dissertações e 82 teses na área ambiental que incluem educação ambiental, política ambiental, gestão dos problemas ambientais, sustentabilidade, reaproveitamento, agroecologia, ecoturismo, marketing ambiental, monitoração ambiental, resultantes de pesquisas nos mais variados campos de estudo.

Contudo, não obstante a importância do tema e do reconhecimento do papel da psicologia no encaminhamento de soluções para as questões ambientais (Pinheiro, 1997), apenas uma tese de doutorado abrangendo a preocupação com questões ambientais foi

defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (<http://www.unb.br/ip/web/pos/resumos.htm>) nos últimos dez anos. A tese denominada “Comportamento Ecológico: relações com valores pessoais e crenças ambientais” (Pato, 2004) teve como principal objetivo investigar o papel preditivo dos valores e das crenças ambientais em relação ao comportamento ecológico.

Autores como Corral-Verdugo e Pinheiro (1999) e Winter e Koger (2004) consideram o comportamento pró-ambiental um tema complexo que abrange do comprometimento pessoal até a importância do grupo nas tomadas de decisão e na expressão dos comportamentos ambientais. Um comportamento direcionado à conservação do ambiente físico depende de fatores individuais, sociais e culturais, como apresentado por Lèvy-Leboyer, Chase, Ferreira-Marques e Pawlik (1996) que investigaram a variação nos comportamentos e atitudes pró-ambientais na França, Alemanha, Itália, Portugal e Inglaterra, demonstrando diferenças culturalmente estabelecidas na ênfase e nas prioridades ambientais.

Corral-Verdugo e Pinheiro (1999) afirmam que o conhecimento da ciência na área pró-ambiental ainda é pequeno, se comparado aos desafios enfrentados e à complexidade do tema. Pato (2004) relata que, no Brasil, até a conclusão da sua tese não se tinha “notícias de publicações de estudos empíricos sobre as características do comportamento ambiental e seus antecedentes” (p. 07), apesar de toda a importância atribuída à área e das notícias diárias divulgadas pelos meios de comunicação sobre a degradação ambiental. Coelho, Gouveia e Milfont (2006), em um estudo sobre valores humanos, predição de atitudes e comportamento pró-ambiental, reforçam a afirmação de Pato sobre a carência de publicações com amostras brasileiras utilizando esses três construtos.

Winter e Koger (2004) fornecem subsídios para a discussão do comportamento ecológico de acordo com diversos prismas teóricos da psicologia. As diversas conceituações que apresentam demonstram toda a complexidade do tema e a série de fatores envolvidos,

como, por exemplo: 1) as teorias psicanalíticas e as explicações relacionadas ao inconsciente que podem contribuir para a compreensão dos comportamentos ambientais; 2) os conceitos da psicologia social que podem contribuir para o entendimento de comportamentos sociais direcionados ao ambiente, tais como a atribuição de causalidade, a dissonância cognitiva, o desengajamento moral; 3) o papel do grupo e a diferença entre atitude e comportamento que podem influenciar na compreensão do tema e dos comportamentos humanos. As autoras apontam para a importância da educação ambiental e do comprometimento pessoal como promotores de comportamentos pró-ambientais.

Essas observações são corroboradas por Lehman e Geller (2004), que sugerem estratégias destinadas à promoção de informação e à educação relacionada a fatores ambientais, como o uso de mensagens verbais ou escritas que informem o comportamento desejado, a modelagem do comportamento, o comprometimento com o comportamento desejado e a construção ou remodelagem do ambiente para facilitar a manifestação de comportamentos ambientais.

Lehman e Geller (2004) argumentam que nós somos diariamente lembrados que é o “comportamento humano que causa sérios danos ao ambiente” (p. 13) e, conseqüentemente, ameaça o futuro das espécies. Os autores afirmam que se o comportamento humano é o problema, podemos utilizar a análise do comportamento para encontrar as soluções. Entretanto, não obstante esses esforços, as tentativas de compreender o comportamento pró-ambiental não têm sido ampliadas e, como conseqüência, totalmente capazes de esclarecer as relações de influência mútua entre o ser humano e o seu espaço.

Wohlwill, desde a década de 70, sinalizou para a necessidade dos psicólogos definirem o ambiente sobre o qual estão falando. Günther (2003) afirma que a distinção entre o ambiente físico e o ambiente social nem sempre é tão explícita à medida que as relações sociais podem até ser definidas em termos espaciais. Segundo Hall (1990) a nossa pele é um

limite físico visível que nos separa do ambiente externo, contudo existem limites invisíveis como nosso espaço pessoal e a territorialidade.

O interesse dos psicólogos pelo ambiente aconteceu, como descrito por Wohlwill (1970), de maneira lenta e esporádica, não obstante o papel que os psicólogos atribuem à influência do ambiente sobre o comportamento. Para o autor existe uma dificuldade na definição de ambiente, porque embora muitos falem de ambiente, pouco tem sido pesquisado, na psicologia, sobre o ambiente físico.

Gifford (2002) define a psicologia ambiental como “o estudo da transação entre indivíduos e o cenário físico. Nessas transações, indivíduos modificam o ambiente e seu comportamento, e seu comportamento e experiência são modificados pelo ambiente.” (p. 1).

Para Ritterfeld (1998) a psicologia ambiental foi durante muito tempo tratada a partir da visão de que o ambiente estava de um lado e a pessoa do outro, sem que os autores enfatizassem a relação entre os dois. Essa perspectiva partia de uma idéia de causalidade que impossibilitava a compreensão dinâmica multidirecional existente na relação entre a pessoa e o ambiente.

Autores como Pinheiro (1997) e Werner e Altman (1998) afirmam que a visão de ambiente normalmente envolve as pessoas, os objetos e os lugares que estão ao redor do indivíduo em seus múltiplos níveis e contextos. Kruse (2004) propõe a superação do estereótipo da psicologia tradicional como uma ciência que se refere apenas a processos internos e mentais. O comportamento humano, para a autora, é essencialmente relacionado com o ambiente no qual o ser humano se encontra, o ambiente físico e social. O ambiente afeta o indivíduo tanto por suas características sociais, pelos significados e valores, quanto por suas características físicas.

Segundo Kruse (2004), a concepção da psicologia ambiental como o estudo da interação entre pessoa-ambiente deve ser observada por meio de duas abordagens diferentes, uma **local** e outra **global**.

A abordagem **local** direciona seu foco para questões ligadas aos lugares imediatos habitados pelo ser humano, com os quais ele se relaciona diretamente. A investigação gira em torno de questões como percepção e atitudes a respeito da casa, da vizinhança, da escola, foco das primeiras investigações da área, particularmente nos Estados Unidos. Contudo esse foco foi gradativamente direcionado para questões **globais**, seguindo a tradição da psicologia ambiental em outros países e envolvendo estudos sobre as características de comportamentos urbanos e rurais, o impacto de viver em espaços restritos, a experiência de viver nas cidades (Milgram, 1970).

A preocupação apresentada neste estudo é **local**, na medida em que se interessa pela relação do adolescente com o seu ambiente imediato e é **global**, pois investiga as implicações dessas inter-relações no seu comportamento.

A concepção de psicologia ambiental adotada neste trabalho a identifica, portanto, com o estudo da inter-relação entre o indivíduo e seu ambiente físico, considerando-se que o indivíduo modifica o ambiente e o comportamento do indivíduo é modificado pelo ambiente (Gifford, 1997; Ritterfeld, 1998; Rivlin, 2003). Um campo de estudo multidisciplinar, que mantém relação com as ciências sociológica e antropológica, com a ergonomia, o desenho industrial, a geografia e a arquitetura, entre outras áreas, utilizando o conhecimento de cada uma dessas. Sua característica interdisciplinar possibilita estudos que utilizam instrumentos diversos, adequados às perguntas da pesquisa.

Como referido anteriormente, serão considerados a seguir os conceitos de *affordance* (Gibson, 1986) e *behavior setting* (Barker, 1968) utilizados para delimitar as categorias a

serem estudadas. Além disso, a oportunidade interdisciplinar da psicologia ambiental será explorada a partir do conceito de *cultivação* do sociólogo alemão Georg Simmel (1908/1939).

2.1 *Affordance*

Gibson (1986), cuja carreira foi dedicada ao estudo da percepção, utilizou em seus estudos três conceitos: reciprocidade do organismo e do ambiente, informação e *affordances*. A reciprocidade faz ligação entre a percepção e a ação, ligação essa relacionada ao conceito de *affordance*. *Affordance* é, portanto, a possibilidade para ação por parte de um ator em um ambiente ou, em outros termos “o ambiente oferece ao animal [e ao homem], o que ele provê ou fornece, tanto para o bem quanto para o mal” (p. 127). Está relacionado a uma complementaridade entre o ambiente e o animal na qual, necessariamente, há o envolvimento dos dois. Para Gibson (1986) o ambiente é algo que separa as substâncias do meio no qual o animal vive e fornece a terra, o abrigo, a água, o fogo. O animal não tira informação somente da percepção do ambiente, mas também da percepção do que o ambiente oferece.

A *affordance* (Gibson, 1986) está relacionada à percepção do animal e do ser humano sobre o ambiente físico, sobre o que esse ambiente fornece, sobre a maneira como é utilizado. A configuração física de um ambiente pode influenciar o comportamento humano (ou animal) e a percepção dessas características pode modificar a utilização do ambiente. Na sua essência o ambiente cerca o indivíduo com significados que não são abstratos, mas que são implícitos e levam à manifestação dos comportamentos.

Para uma compreensão mais apropriada do termo, pode-se pensar na noção do ambiente como superfície e na realização de uma análise de seus *layouts* - o chão, um ambiente aberto, por exemplo. A superfície é, para Gibson (1986), o espaço plano, normalmente opaco e substancial, tal como o solo. Assim “o ambiente aberto é um *layout* constituído somente da superfície da terra” (Gibson, 1986, p. 33). Esse tipo de espaço oferece

ao animal a possibilidade de locomoção para qualquer direção. Um espaço tomado por obstáculos, como, por exemplo, árvores e móveis geraria um outro tipo de locomoção.

Dessa forma as *affordances* são formadas pelo ambiente e pelo que esse oferece ou convida o animal a fazer. Elas têm significado e valores ambientais externos àqueles que os percebem e somente podem ser medidas na relação com o todo. Além disso, são inerentes aos animais, incluindo o ser humano e têm uma perspectiva holística, pois o que o animal/homem percebe quando olha para um objeto é a sua *affordance* e não as propriedades do objeto. Elas implicam em uma complementaridade entre o perceptor e o ambiente, não apenas uma propriedade objetiva ou subjetiva, mas as duas coisas somente têm sentido a partir de uma concepção sistêmica.

O conceito de *affordance* foi adaptado por Heft (1988) para estudar os recursos psicológicos de crianças desenvolvidos nos ambientes de brincadeira ao ar livre. O autor buscou compreender os recursos ecológicos para o desenvolvimento humano a partir de descrições funcionais do ambiente infantil. Refere-se ao conceito de *affordance* como o “principal guia para o exame dos ambientes de crianças” (p. 29).

Heft (1988) compara essa aproximação funcional do ambiente com descrições ambientais baseadas na forma, consideradas por ele como as descrições mais comuns. A primeira distinção citada é que em uma abordagem baseada na forma, as características do ambiente são consideradas de maneira independente do indivíduo, enquanto na perspectiva da *affordance* o significado funcional das características do ambiente são relacionadas ao indivíduo. A segunda é que a experiência imediata do indivíduo com o ambiente está relacionada com as suas possibilidades e limites funcionais. Ou seja, as *affordances* são consideradas um mecanismo mais primário de experiência sensorial e relacionadas ao processo adaptativo. E, terceiro, a descrição funcional das categorias pode ser formada por

affordances múltiplas, enquanto que na perspectiva baseada na forma elas são mutuamente excludentes.

Uma aplicação do conceito de *affordance* à cognição humana foi desenvolvida por Zhang e Patel (2006). Os autores indicam que apesar de Gibson ter tratado em detalhes da percepção visual, o conceito pode ser trabalhado em outros domínios, como o cognitivo, possibilitando o estudo de suas microestruturas. Concordam que esse conceito lida com um dos aspectos fundamentais da cognição humana, pois fornece a informação necessária para a percepção e torna possível que a ação seja acionada diretamente.

Zhang e Patel (2006) consideram que as *affordances* são representações distribuídas entre as estruturas cognitivas internas do organismo e as representações das estruturas externas do ambiente. A representação interna é consequência das estruturas físicas do organismo e seus mecanismos biológicos, tais como a percepção e a cognição, que juntas formam a *affordance* do espaço. As informações contidas no ambiente são a representação externa do espaço. Portanto, nas *affordances* a expressão dos comportamentos é vinculada à percepção e à cognição do indivíduo em relação ao ambiente físico que o circunda. Heft (1988) destaca que os significados funcionais do ambiente, as *affordances*, surgem na interação entre o indivíduo e o ambiente e utiliza, nos seus estudos, o conceito de *behavior setting* (Barker, 1968).

2.2 Behavior settings

No fim da década de 60 uma das grandes preocupações entre os estudiosos do comportamento humano estava relacionada à necessidade de realizar estudos no mundo real. Barker (1968), Schoggen e Barker (1974), Barker (1987), proponente da Psicologia Ecológica, vertente da Psicologia Ambiental (Carneiro & Bindé, 1997), questionaram a possibilidade de compreender o fenômeno psicológico em toda a sua complexidade uma vez

que os métodos utilizados, à época, não abrangiam o comportamento em seus aspectos molar e molecular, o ambiente psicológico e o ambiente ecológico. O conceito de *behavior setting* acrescenta à estrutura física do ambiente, as regras que regem os contextos e influenciam o comportamento.

O comportamento molar pode ser identificado como uma unidade ampla de comportamento, enquanto o comportamento molecular é identificado como elementos pequenos e isolados de um comportamento. O ambiente psicológico é para o autor a visão do mundo ou a percepção do mundo de uma determinada pessoa e como ela é “afetada por ele” (p. 01). E, finalmente, o ambiente ecológico definido como o mundo objetivo ou os contextos reais nos quais as pessoas vivem e se comportam.

Barker (1968) aponta que os estudos experimentais são insuficientes para a compreensão da complexidade e das variabilidade de comportamentos humanos. Segundo o autor, a psicologia tem procurado encontrar medidas constantes, mas elimina as variações pessoais, não abrangendo a complexidade dos comportamentos. Nesse sentido, o autor propõe o estudo do comportamento humano na sua complexidade, com todas as suas variações, com o suporte da psicologia ecológica e dos estudos dos *behaviors settings*.

Barker (1968, 1987) observa que para estudar a relação entre comportamento e ambiente, tanto o comportamento quanto o ambiente devem ser descritos e mensurados de maneira independente, destacando particularmente a importância de observar o ambiente para a compreensão do fenômeno como um todo. Dentre os fatores que devem ser observados estão a estrutura do ambiente e as unidades ecológicas.

O autor aponta para a necessidade de identificação do comportamento investigado, que inclui a descrição do ambiente ecológico, seus atributos físicos e temporais, se o comportamento é molar ou molecular, a consideração de que as pessoas são diferentes, que seus comportamentos diferem, mas que determinados ambientes geram padrões semelhantes

de comportamento. O objetivo de Barker, com o conceito de *behavior setting*, é estudar o “ambiente ecológico do comportamento molar humano.” (p. 1), no “contexto no qual ele ocorre” (p. 12).

Uma das tarefas descritas por Barker (1968) para a compreensão do *behavior setting* é definir a estrutura do ambiente. O autor afirma que o ambiente tem uma estrutura e essa pode ser considerada a “coisa mais primitiva e simples que nós sabemos sobre o ambiente ecológico ” (p. 9), ou seja, são partes que mantêm relações estáveis entre si. Para Barker o ambiente ecológico tem atributos objetivos – físicos e temporais - mas as características desse ambiente não podem ser determinadas fora da relação das pessoas com ele.

A unidade ecológica é o problema inicial do pesquisador e diz respeito à identificação das unidades naturais do fenômeno estudado, sejam unidades físicas, biológicas, psicológicas ou comportamentais. Nas características apontadas por Barker (1968) essas unidades são auto-geradas, cada uma tem um lócus de espaço-tempo; um limite separa o padrão interno de um padrão externo, de tal maneira que tanto um elétron, quanto uma pessoa ou uma cidade podem constituir essa unidade. Torna-se importante reconhecer que cada uma dessas unidades é governada por leis e que muitas vezes as leis que governam uma unidade são diferentes daquelas que a circunscrevem.

Por essa razão Barker (1968) propõe que o estudo do comportamento humano no seu ambiente ecológico deve ser realizado por meio dos *behavior settings*, definidos como o universo cultural dos lugares freqüentados, criados e recriados pelo ser humano em interação com os comportamentos humanos, localizados nos espaços naturais e construídos pelo ser humano, nas normas e regras desses locais.

Os *behavior settings* são, segundo Barker (1968), unidades ou conjuntos naturais de comportamentos que se desenvolvem no ambiente específico, são vinculados a fenômenos não comportamentais e são delimitados pelo tempo e pelo espaço. Segundo o autor, as ações

ocorrem dentro de um *milieu* ou meio específico que guarda semelhança entre si. Os *milieus* circunscrevem o comportamento que ocorre em um momento determinado, sendo um atributo essencial desse comportamento a situação na qual o mesmo ocorre.

Segundo o autor, os acontecimentos da vida diária se desenvolvem em unidades ou conjuntos naturais. Os comportamentos dos jogadores e das torcidas são delineados pelo espaço físico e pelas regras do ambiente, como por exemplo, em um jogo de futebol. O campo, a configuração da arquibancada, a torcida, as regras do jogo e as normas sociais são limitados pelo tempo e pelo espaço, que influenciam e definem modelos comportamentais, geralmente seguidos pelos participantes.

É interessante observar os relatos de Barker (1968) sobre as variações, as flutuações que a cada dia ocorrem no comportamento das pessoas. O autor afirma que os comportamentos variam de acordo com as condições internas e externas do sujeito, o que dificulta o controle de variáveis para que estudos científicos tradicionais possam ser conduzidos.

Para que esses estudos ocorram é essencial que o pesquisador conheça o ambiente, a sua estrutura e observe, identifique e descreva o comportamento a ser estudado. Essa estrutura é constituída pelas leis que regem um determinado ambiente, por suas regras e pelas características essenciais dos espaços que modelam o comportamento das pessoas que nele se inserem.

A partir de Barker (1968, 1987) assume-se que os *behavior settings*, possuem regras próprias que interagem e guiam o comportamento. Após três décadas, Fuhrer (1998) considerou os *behavior settings* como locais culturais e não apenas como locais naturais. Para esse autor as normas e regras dos espaços, naturais e construídos, são criadas por meio dos significados culturalmente partilhados. que um determinado ambiente tem. Contudo, as normas e regras desses locais são criadas a partir do significado que um determinado

ambiente tem para o ser humano, partilhado culturalmente. Essa exploração de conceitos dá margem a uma possível complementação com o conceito de *cultivação* de Georg Simmel (1908/1939).

2.3 *Cultivação*

Fuhrer (1998) afirma que desde os anos 80 o conceito de cultura tem sido significativamente influenciado por estudos de psicólogos russos como Vygotsky (1926/1996). Contudo, o autor utiliza o conceito de *cultivação* de Simmel (1908/1939) nos seus trabalhos dentro da área da psicologia ambiental e do desenvolvimento, afirmando que apesar de todo o esforço para a compreensão da cultura, a visão de *cultivação* dos valores tem sido ignorada.

O conceito de *cultivação* é utilizado por Fuhrer (1998) e Fuhrer e Josephs (1998) em suas pesquisas com o intuito de compreender as *cultivações* culturais da mente humana, sobretudo de crianças e de adolescentes. Segundo esse princípio a mente é cultivada, construída por transações entre a pessoa e o seu ambiente cultural que, por sua vez, sofre mudanças constantes nos seus valores, nas suas formas de possessão, nos seus lugares e instituições.

Fuhrer (1998) estabelece uma relação entre o conceito de *cultivação* descrito por Simmel (1908/1939) e o *behavior setting* de Barker (1968) e identifica os *behavior settings* como os meios da *cultivação* infantil. De fato os círculos sociais apresentados por Simmel são equivalentes ao conceito de *milieu* de Barker.

Para melhor compreender essa explicação é importante ressaltar que para Simmel (1908/1939) as formas culturais são resultados de processos de externalização da relação pessoa-cultura, ambas, em formação. A pessoa se forma por um processo contínuo de inter-relação entre o seu ser e o ambiente culturalmente estruturado. No modelo da mediação, o

desenvolvimento é estruturado por um processo de criar e recriar pela *cultivação* da própria cultura (mente externa). Cultivando a mente interna, a mente externa e a mente interna se co-desenvolvem.

“Agora, de nada serve dizer que o tudo isso é unidade e, em conseqüência, um mundo, pois a unidade é simplesmente um conceito abstrato absolutamente impotente. Só pode realizar-se à partir de uma unidade determinada, um princípio indicável, uma lei de algum modo diferenciada, uma coloração rítmica, um sentido do qual podemos nos imbuir, compreender as realidades distintas. A formação do “mundo” popular contribui provavelmente com toda uma série desses princípios criadores de unidade: espaço, tempo, ação recíproca universal, a criação por um criador divino. Sem nos considerarmos como esquemas de validade universal” (Simmel, s.d.; p. 34).

Segundo Simmel (1908/1939), no *princípio* da organização no mundo moderno o indivíduo fez parte de vários círculos (organizações) bem definidos que indicavam o desenvolvimento cultural, mas que não definiam por si só a sua personalidade. O autor afirma que a vida da família à época, era caracterizada por suas atividades ocupacionais e religiosas, como o trabalho, a escola, os movimentos ecológicos e a igreja. Cada indivíduo ocupava uma posição diferenciada nas organizações das quais fazia parte, existindo um grande número de combinações possíveis de afiliações em cada uma dessas esferas sociais.

Para Simmel (1908/1939) a personalidade humana se transforma quando a afiliação em uma única esfera, ou várias, é recolocada por uma posição social na interseção de um grande número de organizações, caso em que ela é segmentada por meio da múltipla participação do indivíduo. Para o autor, nas sociedades pré-modernas, por exemplo, o tipo de afiliação religiosa não poderia existir sem que o ser humano compartilhasse com as convicções da sua vizinhança ou comunidade, nesse caso, por exemplo, as religiões

coincidiam com a questão territorial. Segundo Simmel (1908/1939), na década de 30, compartilhar crenças religiosas com a vizinhança não era mais necessário, contudo, essa mesma vizinhança continuava ligada por meio de outras questões, como, atualmente, em organizações condominiais.

Para Simmel (1908/1939), o envolvimento em diferentes organizações, como as organizações ecológicas, religiosas e políticas, contribui para aumentar a autoconsciência. O indivíduo sai da dominação de uma única esfera que aprisiona a sua personalidade e se torna mais consciente da sua liberdade. A interseção dos círculos sociais é vista pelo autor como uma pré-condição para o individualismo. A partir da interseção, o ser humano não somente tem a oportunidade de tornar-se diferente de outros, mas pode se mover em contextos sociais diferentes.

Simmel (1908/1939) apresenta uma maneira liberal de pensar os padrões históricos. Diferenciação, na sua visão, envolve uma mudança de homogeneidade para heterogeneidade, de uniformidade para individualização e da absorção das rotinas de um mundo pequeno e limitado para o envolvimento e a participação em um mundo maior, com inúmeras possibilidades.

Em uma outra proposição Simmel (1908/1939) escreveu sobre um dualismo inerente à relação entre o indivíduo e os valores culturais objetivos. Nesse caso um indivíduo só poderá manter/criar uma *cultivação* caso se aproprie dos valores culturais que o cercam, mesmo que esses valores o subjuguem. O ser humano está perante um mundo com diversos objetos culturais, da religião à moralidade, dos costumes à ciência, do progresso à manutenção do ambiente, que mesmo interiorizados são forças externas, que detêm uma forma fixa e que parecem fora do indivíduo. Existe uma contradição entre a vida subjetiva que é limitada em um tempo e em seu conteúdo que, uma vez criado, se torna independente do tempo.

Para manter sua autonomia e realizar seus objetivos o ser humano precisa da ciência, da religião e das leis. Assim, precisa internalizar os valores culturais e torná-los parte de si. Esses conteúdos, em espaços culturais mais desenvolvidos, demonstram um paradoxo, pois são criados por pessoas, mas têm uma forma objetiva e lógica própria e se tornam alienadas da sua proposta original.

Os problemas identificados entre as culturas no mundo atual podem ser atribuídos à falta de flexibilidade cultural e de criatividade necessárias à melhoria das relações humanas. Culturas arraigadas, que não permitem às pessoas o conhecimento e afiliações às diversas esferas culturais atrofiam ainda mais as capacidades individuais e as possibilidades de *cultivação*.

Nas últimas quatro décadas, diversos estudos enfatizaram essa inter-relação do ser humano com o seu ambiente. Exemplos desses trabalhos serão considerados no capítulo 4.

Devido as suas características, pode-se estabelecer uma interface entre tais estudos com os conceitos da área do desenvolvimento humano. A realização de um estudo dentro desse quadro de referência é o objetivo do presente trabalho e para uma melhor integração desses referenciais faz-se necessário a compreensão de conceitos relacionados à adolescência.

3 Psicologia do Desenvolvimento

“A psicologia da criança hoje é surpreendentemente livre do interesse de construir modelos gerais para o desenvolvimento humano. A disciplina está cheia de esforços hiperativos de acumular dados, mas tentativas de tornar os dados congruentes, em termos de modelos básicos do processo de desenvolvimento, são relativamente raras” (Valsiner, 1997, p. 189).

Há mais de 10 anos, autores da área de desenvolvimento chamam atenção para a Ciência do Desenvolvimento, a “síntese do que tem sido gerado para guiar a pesquisa nas disciplinas sociais, psicológicas e sociológicas” (“Developmental Science: A collaborative statement”, The Carolina Consortium on Human Development, 1996, p. 01), que busca a compreensão do conceito de desenvolvimento em toda a sua complexidade, por meio do jogo dinâmico que envolve o tempo (pessoal/histórico), o contexto (os ambientes) e os níveis de análise (individual, grupal, social).

Segundo van Geert (2003), “a noção de desenvolvimento tem um papel importante no discurso cultural, político e pessoal” (p. 641). O autor considera que desenvolvimento, no discurso coloquial, é tratado em relação a problemas que ocorrem nos países em desenvolvimento e inclui questões ligadas à educação, à saúde e ao meio-ambiente; no discurso científico se apresenta por meio das questões que envolvem desenvolvimento pessoal e pelo questionamento do papel dos que têm a responsabilidade de promover esse desenvolvimento, seja ele, desenvolvimento pessoal, educacional, econômico, político ou sustentável.

Magnusson e Cairns (1996) afirmam não ser possível compreender o desenvolvimento sem a noção de que ele ocorre em um tempo e um espaço. Para os autores o tempo está relacionado, dentre outras coisas, à maturação biológica do organismo uma vez que o indivíduo se desenvolve como um todo ao longo do curso de vida. O espaço se refere aos

contextos sociais e ambientais nos quais o desenvolvimento ocorre. Finalmente, o processo do desenvolvimento depende de relações dinâmicas entre os subsistemas do indivíduo - organizações biológica, cognitiva, emocional - e os subsistemas do seu contexto - social, cultural, histórico e físico.

Elder (1996, 1997) discute a questão do tempo no estudo do curso da vida. Para o autor, na concepção multidisciplinar da teoria e do método da ciência do desenvolvimento, o curso de vida define uma estruturação que orienta as práticas de pesquisa em termos de identificação e formulação dos problemas, da seleção de variáveis, dos delineamentos e das definições de estratégias e de análise dos dados.

A utilidade do conceito de curso de vida é exemplificada no fato de facilitar o direcionamento para questões que tenham seu início com os efeitos das mudanças macrossociais, históricas e culturais, sem, entretanto, se limitar a essas questões. Na perspectiva do curso de vida o cientista pode focalizar questões individuais ou culturais, trabalhar a relação de um fato histórico com uma mudança individual e enfatizar o jogo dinâmico entre os processos que ocorrem ao longo do tempo.

Elder (1996, 1997) considera, como exemplo da relação do desenvolvimento com o tempo, seja ele o curso de vida individual ou o tempo histórico, que diferenças encontradas em termos de idade tendem a significar uma mudança na maneira como as transformações da vida social afetam a vida do indivíduo. O paradigma apresentado por pelo autor representa a relação entre o tempo individual e o tempo social. O tempo e os padrões sociais estabelecem momentos específicos do curso de vida do indivíduo (tempo para entrar na escola, tempo para trabalhar, tempo para casar, entre outros) que podem sofrer interferências causadas pelo tempo biológico, tal como a possibilidade de gravidez na adolescência.

Valsiner (1997), por sua vez, destaca que os esforços atuais da área parecem se concentrar na pesquisa e expressa sua preocupação em relação à necessidade de fortalecer o

diálogo com a teoria. Aponta que o novo milênio traz promessas de um aprimoramento teórico na área e cita como um dos conceitos que guia a noção de desenvolvimento na perspectiva atual, o de mudanças, do surgimento do novo. As mudanças que ocorrem ao longo da história da humanidade e também ao longo da vida de um indivíduo são o que torna possível o desenvolvimento (Valsiner, 1989 e 1997; van Geert, 2003). Segundo esses autores uma mudança está necessariamente vinculada ao conceito de tempo, um tempo irreversível, sem o qual o novo não pode ser identificado.

Valsiner (1997) efetua uma análise histórica de três modelos explicativos da área do desenvolvimento, formulados a partir das suas ênfases: o modelo da diferenciação; o modelo da equilibração e o modelo do ensino-aprendizagem. O modelo de diferenciação compreende as teorias explicativas que têm por *princípio* que o estágio prévio do organismo em desenvolvimento transformar-se-á em uma estrutura mais organizada, uma mutação lógica e sistêmica ao longo do tempo, nem sempre explicada. Os exemplos apontados incluem estudos que tiveram suas bases na biologia e na lingüística, como, por exemplo, os estudos na área do desenvolvimento da linguagem.

Inclui na perspectiva do modelo de diferenciação os estudos de van Geert (2003) e a sua visão sistêmica do desenvolvimento humano. Por serem dinâmicos, os sistemas estão sempre em movimento e se modificam em sua relação com o meio. Cabe destacar, na definição apresentada a não linearidade dos sistemas dinâmicos, uma vez que os efeitos do que ocorre dentro de um sistema são diferentes da soma de suas partes. Na realidade, os efeitos apresentados por um fator, que influenciam o sistema, não são necessariamente proporcionais à magnitude desse fator.

Outros autores (Gottlieb, 1996; Lerner, 2006) discutem, a partir da noção de sistema dinâmico, a inter-relação entre os múltiplos níveis de organização do ser humano, dando ênfase à participação de diversos fatores no desenvolvimento, dos genes ao ambiente. Essa

visão sistêmica do desenvolvimento destaca que uma das características mais importantes é o reconhecimento que os genes são uma parte integrante do sistema, que a atividade genética, a expressão genética é afetada pelos eventos em outros níveis do sistema, inclusive pelo ambiente no qual o organismo está inserido. Segundo Gottlieb (1996), já há algum tempo foi comprovado que existe a possibilidade da produção de ferormônios ser afetada por eventos externos ao corpo humano, tais como o trabalho, os alimentos consumidos, a poluição e até mesmo a presença ou ausência de determinados indivíduos no ambiente.

O segundo modelo apresentado é o de equilíbrio (Valsiner, 1997). Esse modelo abrange as teorias que consideram que a partir do estágio inicial de harmonia do sistema, surge uma tensão na relação entre o organismo e o ambiente, gerando um movimento em direção à restauração da fase inicial em busca da re-harmonização do sistema. O processo de desenvolvimento é considerado funcional e dinâmico e o organismo está sempre buscando formas de se (re)equilibrar.

Dentre os autores ligados ao modelo de equilíbrio é apontado Piaget (1964/1994), que formulou sua teoria para a compreensão do desenvolvimento humano a partir dos conceitos de equilíbrio, assimilação, acomodação e adaptação. Para Piaget o desenvolvimento cognitivo é construído por meio da equilíbrio ou da adaptação progressiva, na qual a criança passa continuamente de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. A criança, para Piaget, se desenvolve a partir de um egocentrismo inicial, em que se percebe como centro do mundo, para uma progressiva socialização ao longo do seu curso de vida que avança da centralização para a descentralização.

Segundo Piaget (1964/1994), no desenvolvimento cognitivo as funções superiores de inteligência e afetividade tendem a um equilíbrio móvel, pois têm a capacidade de adaptação. Existem momentos em que ocorre um desequilíbrio, tanto interno quanto externo, causado por

uma série de problemas que devem ser resolvidos e que fazem com que o indivíduo busque restabelecer o equilíbrio, adaptando-se à nova realidade e/ou solucionando os problemas. Esse processo de (re)equilibração ocorre por meio da assimilação e da acomodação das estruturas e das funções que geraram o desequilíbrio.

O conceito de adaptação é considerado por Piaget (1964/1994) como central para a compreensão do desenvolvimento. Segundo Schleidt (1991) a partir do processo de adaptação a criança se adéqua às demandas apresentadas desde cedo na ontogênese, por meio da aquisição de mecanismos que permitam lidar melhor com o ambiente.

O terceiro modelo é o da unidade de ensino-aprendizagem (Valsiner, 1997) que inclui a presença do outro social (p. 207) no processo de desenvolvimento. Nessa teorização considera-se que o processo de desenvolvimento da criança se dá na relação com outros seres, seus pais, familiares, pares e professores.

Vygotsky (1926/1996) é apontado por Valsiner (1997) como um dos autores do modelo da unidade de ensino-aprendizagem uma vez que por meio do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) estuda o papel que o ambiente social exerce no desenvolvimento infantil.

Segundo Vygotsky (1998), existe um nível de desenvolvimento real e um nível de desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real provém do ciclo de desenvolvimento já completo, é o que a criança consegue fazer sozinha. O desenvolvimento potencial indica que o processo está em andamento, é o que a criança consegue fazer com ajuda. A ZPD é a distância entre esses dois níveis de desenvolvimento, criada na interação entre a criança e o agente social mediador da aprendizagem. À medida que a criança começa a desenvolver suas habilidades e o desenvolvimento se torna real, a ZPD se amplia de modo a regular e incluir tarefas mais difíceis.

Vygotsky (1926/1996) destacou como fator necessário à tentativa de compreender o desenvolvimento infantil a importância de conhecer a relação entre a criança e seu ambiente. O ambiente da criança muda, a criança também muda e, a cada idade, significa e (re)significa o ambiente de maneira diversa.

A relação entre o desenvolvimento e o ambiente é, na visão de Vygotsky (1926/1996), dinâmica, passível de mudança e as várias influências possíveis dependem das características da criança, de sua personalidade e do seu estágio de desenvolvimento.

Valsiner (1994), tal qual Vygotsky (1926/1996), destaca a visão dinâmica do processo de desenvolvimento e de construção dos significados, desde a maneira como a criança significa sua relação com o ambiente (Vygotsky, 1926/1996), à maneira como constrói significados em inter-relação com os outros e com a cultura (Gaskins, Millerb & Corsaro, 1992).

A alusão a esses modelos nos leva a refletir como as diversas teorias sobre o desenvolvimento humano compartilham conceitos semelhantes. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner será apresentado a seguir como uma perspectiva que integra os três modelos apresentados por Valsiner (1997).

Bronfenbrenner e Morris (1997) a partir dos termos continuidade e mudança conceituam sua visão de desenvolvimento que “se refere à estabilidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o curso de vida e através das gerações” (p. 995). Para esses autores a mudança nem sempre é para melhor, nem a continuidade representa que uma pessoa mantém as mesmas características ao longo do tempo.

Em uma tentativa para compreender essa complexidade humana Bronfenbrenner e Crouter (1983) apresentaram o Modelo Ecológico, posteriormente denominado Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1997), que chama a atenção para o fato de que o

desenvolvimento ocorre em um mundo social, uma vez que depende das características da pessoa em si mesma e das características da pessoa na relação com o seu ambiente em certo período de tempo. Um dos princípios para a tentativa científica de compreensão do desenvolvimento é a investigação da relação sistêmica dos processos e resultados do desenvolvimento humano, como uma função conjunta da pessoa e do ambiente.

Na perspectiva do Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner e Crouter, 1983; Bronfenbrenner e Morris, 1997), o desenvolvimento ocorre em contextos microssistêmicos, mesossistêmicos, exossistêmicos, macrossistêmicos e cronossistêmicos. O microssistema é o local onde os indivíduos mantêm interações face a face e é formado na relação da pessoa com os seus ambientes imediatos, que no caso da criança pode ser a escola, ou a família e para o adolescente uma academia de ginástica, por exemplo; o mesossistema é formado pelos padrões de relações entre dois ou mais microssistemas, por exemplo, as relações da casa com a escola; o exossistema é constituído pelo conjunto de instituições sociais que não contêm diretamente a pessoa, mas que podem afetar o microssistema e o mesossistema nos quais ela se insere, por exemplo, as normas do local de trabalho dos pais podem afetar as relações entre as crianças e seus pais; o macrossistema, está relacionado ao conjunto de sistemas da cultura e da subcultura, isto é, aos valores, às crenças e às normas que influenciam o comportamento do grupo no qual a pessoa está inserida historicamente.

Bronfenbrenner e Morris (1997) destacam mais um sistema, o cronossistema, relacionado à dimensão temporal. O cronossistema engloba o microtempo, o mesotempo e o macrotempo. O primeiro referente às continuidades e discontinuidades nos episódios dos processos proximais, o segundo à periodicidade desses episódios e o terceiro às expectativas e aos eventos da sociedade em geral, da mesma geração ou de gerações que afetam ou são afetadas por processos do desenvolvimento ao longo do curso de vida.

Bronfenbrenner e Morris (1997), ao tratar da conceituação de processo proximal, afirmam que o mesmo é constituído nas interações entre o organismo em desenvolvimento e os objetos e símbolos presentes no ambiente onde ele se desenvolve. O ambiente constituinte do processo proximal é explorado como o ambiente das interações entre pessoas e entre as pessoas e seu ambiente físico, que podem gerar competências ou disfunções. Bronfenbrenner e Morris (1997) citam como exemplos dessa influência as questões referentes às possibilidades de exploração permitidas pelas disposições dos objetos nos ambientes.

O ambiente físico, segundo a perspectiva bioecológica (Bronfenbrenner e Morris, 1997), é considerado como parte importante e constituinte do desenvolvimento humano, levando em consideração que é nele que esse desenvolvimento ocorre. No caso do Movimento Escoteiro, por exemplo, os jovens têm oportunidade de conviver com pessoas e objetos diferentes do seu dia-a-dia, ampliando suas possibilidades de exploração. Jovens criados em apartamentos e moradores urbanos são apresentados a ambientes físicos como cavernas e matas e ao mesmo tempo têm as suas possibilidades de exploração restritas por questões como segurança e normas necessárias para a manutenção da integridade de cada um dos membros do grupo.

Sumarizando, o conceito de desenvolvimento, tal como é utilizado neste trabalho, supõe um processo de transformação que ocorre na interação dialética entre o organismo, o jovem, e o seu ambiente físico. O conceito de dialética implica na relação entre partes opostas que se relacionam e em um processo de interação dinâmica e sistêmica que possibilita o surgimento do novo (Branco & Valsiner, 1997).

A partir das considerações de Valsiner (1997) sobre a necessidade de teorias que fundamentem os dados de pesquisa e permitam o surgimento de novos modelos para a ciência do desenvolvimento, considera-se que o primeiro passo para compreender a relação de jovens com o seu ambiente é buscar entender quem são esses adolescentes. O segundo passo é a

investigação empírica dessa relação. Nesse sentido, para a realização deste trabalho, é necessária uma compreensão do conceito de adolescência.

3.1 Psicologia da Adolescência: passado e presente

Considerando a história da humanidade, o conceito de adolescência é recente, tendo surgido, segundo Ariès (1981), no Século XX. Entretanto, Petersen (1988) afirma que desde a Antigüidade grega, filósofos e pensadores, como Aristóteles, já haviam identificado características diferenciadas relativas a esse momento do desenvolvimento humano. A autora relata que Aristóteles definia os jovens como seres apaixonados, irascíveis e impulsivos, características que continuam a lhes ser atribuídas, na ciência e no senso comum, até os tempos atuais.

Embora exista esse reconhecimento de características diferenciadas de uma determinada população, o termo adolescente advém do latim *adolescere* (“ad”= para + “olescere” = crescer), que significa de forma geral “crescer para” ou “crescer em direção a” e remete à idéia de desenvolvimento, de preparação para o que está por vir. Essa fase, conforme descrição de Ariès (1981), não tinha lugar na idade média, pois, até então, nem mesmo a infância era reconhecida na sociedade européia ocidental. As crianças, como o autor constatou em obras de arte da época, eram vistas como adultos em miniatura e partilhavam das atividades da comunidade, excetuando apenas as crianças de tenra idade, que dependiam de um cuidado diferenciado, uma vez que não sobreviveriam se deixadas sozinhas.

A educação formal não estava instituída e a aprendizagem se dava por meio da imitação do papel do adulto. Por volta do século XVII, a escola passou a exercer um papel no processo de aprendizagem. Contudo, inicialmente, a escola era para poucos e não havia diferenciação de séries divididas de acordo com as idades. Apenas os jovens nobres tinham a

possibilidade de serem educados com tutores na própria casa, em instituições militares, ou pela igreja.

A adolescência, tal como hoje é conhecida, pode ser considerada uma construção histórico-cultural estruturada ao longo do Século XX e em grande parte formada a partir da revolução industrial e da necessidade de uma maior escolarização para a entrada no mercado de trabalho.

Mas como é visto o jovem em um contexto mais atual?

“Enquanto escrevemos, estamos no final do “século da criança,” mas a preocupação com as crianças e adolescentes como guardadores da integridade do futuro vai, indubitavelmente, permanecer através do novo milênio” (Dubas, Miller & Petersen, 2003, p. 376).

Definir a adolescência à luz da psicologia não é uma tarefa fácil, uma vez que não há consenso entre os autores. A Organização Mundial de Saúde (OMS, http://www.who.int/topics/adolescent_health/en/) define a adolescência como o período da vida a partir do qual surgem características sexuais secundárias e em que se desenvolvem processos psicológicos e padrões de identificação que permitem ao jovem evoluir do estado de dependência da infância para o estado de autonomia da vida adulta (Newcombe, 1999).

A definição da OMS engloba a puberdade, período da vida em que ocorrem transformações profundas na fisiologia e na biologia corporal, dentre outras mudanças dessa fase (Vitalle, Tomioka, Juliano & Amancio, 2003).

A crença popular apresenta a adolescência como sendo um problema. Não é incomum os adultos se referirem a essa fase como “aborrecência”. A cultura ocidental reproduz a idéia do jovem rebelde, tal como na novela mexicana “Rebelde” apresentada pelo Sistema Brasileiro de Televisão (Abril.com, http://www.abril.com.br/rebelde_rbd/) e, muitas vezes, restringe a compreensão do adolescer à puberdade. Isto faz parecer que somente as mudanças

fisiológicas determinam esse momento da vida e tornam cada indivíduo como parte de uma massa, que responde de maneira idêntica às situações sociais.

Não há concordância quanto ao conceito de adolescência nem mesmo quanto aos limites etários, levando em conta a legislação brasileira ou as organizações públicas. Segundo a OMS, a adolescência abrange o período dos 10 aos 19 anos. No Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), tem início aos 12 anos e se estende até os 18 anos, inclusive em termos legais, mudança já atualizada no novo Código Civil Brasileiro. Por sua vez, as propostas para o futuro Estatuto da Juventude consideram que o indivíduo é jovem até os 29 anos de idade e demonstra que o conceito de Adolescência e Juventude varia de acordo com o contexto histórico e cultural.

Nesse sentido, Dubas, Miller e Petersen (2003) discorrem sobre as mudanças desse conceito ao longo da história da psicologia e consideram que a adolescência inicialmente era vista apenas como um período de transição entre a infância e a vida adulta, mas que atualmente os psicólogos tentam compreendê-la como um período de mudanças nas mais variadas áreas do desenvolvimento. Mudanças biológicas, fisiológicas, afetivas, cognitivas e psicológicas possibilitam ao jovem uma maior consciência de questões morais e sociais (Newcombe, 1999).

A partir de uma análise metateórica do conceito de adolescência, Dubas, Miller e Petersen (2003) reafirmaram ser Granville Stanley Hall (1844 – 1924) o primeiro autor a descrever a adolescência como uma etapa da vida. De acordo com essa análise o conceito passou por inúmeras mudanças ao longo do Século XX, se transformou de um conceito simples em um conceito complexo, trazendo implicações no método, ampliando o foco para estudos multivariados, multiníveis e interdisciplinares, que devem ser investigados por meio de trabalhos longitudinais.

Hall, influenciado pela teoria Darwiniana, via o desenvolvimento como uma recapitulação dos períodos da evolução humana, equiparando-a a um dos períodos turbulentos da emergência da civilização. Descreveu a adolescência como uma fase de “tempestade e tensão”, um período de estresse, de conflitos e confusão entre a inércia, o narcisismo e as dúvidas sobre si mesmo.

Lewin (1965), um dos pioneiros da psicologia social, organizacional e aplicada, precursor da psicologia ecológica, iniciou uma mudança de visão do conceito de adolescência ao descrevê-la como uma fase em que os limites do espaço vital se tornam ambíguos e dificultam tanto a percepção do jovem em relação ao que dele se espera quanto à previsibilidade dos seus atos. Lewin considerou que os aspectos biológicos e psicológicos influenciam no desenvolvimento e propôs uma interdependência entre a pessoa e o ambiente, denominando a soma da interação entre os fatores ambientais e pessoais de espaço vital.

Mais recentemente, Lewis (1995) concebeu a adolescência como uma etapa de individualização, que culmina com uma representação mais objetiva do “eu”, com a consolidação da identidade. Nesse momento, segundo o autor, o indivíduo abandona as atividades consideradas infantis e passa a assumir atividades e comportamentos mais condizentes com o mundo adulto, fator relacionado à constituição do seu futuro. Ao procurar se definir como pessoa o jovem se experimenta, se testa, a todo o momento. Essa posição está de acordo com a teorização de Erikson (1972) que afirma que a formação da identidade e a definição de si mesmo como pessoa são tarefas centrais para se tornar adulto.

Assim, por ser a adolescência período de preparação para a idade adulta, Lerner (1993) chama a atenção para os desafios relacionados às mudanças e enfatiza a possibilidade de uma adolescência sadia e positiva, ao contrário da crença popular (Lerner, Lerner, Almerigi, & Theokas, 2005). Contudo, como destaca Lerner (1993) “adolescência é uma espada de dois gumes” (p. xiii), é uma fase de grandes possibilidades com o surgimento de novas

habilidades, capacidades e da compreensão de si e, por sua vez, é um período de mudanças psicobiológicas e de risco social.

Prevenção de fatores de risco é tema recorrente nos textos relacionados à adolescência, seja em termos de mortalidade (Lolio, Santo & Buchalla, 1990), gravidez (Simões et al., 2006), doenças sexualmente transmissíveis (Taquette, Vilhena & Paula, 2004), tabagismo (Malcon, Menezes & Chatkin, 2003), drogadição (Ribeiro, Pergher & Torossian, 1998), acidentes do trabalho (Fischer et al., 2003) apesar da legislação, dentre outros.

Lerner, Lerner, Almerigi e Theokas (2005) trataram da prevenção de risco a partir da perspectiva da psicologia ambiental, do conceito de participação e afirmam que a atuação do jovem no seu ambiente possibilitaria o desenvolvimento positivo nessa fase da vida. Por essa razão, pesquisadores da área procuram compreender a relação dos jovens com o ambiente no qual estão inseridos, verificando as características dos lugares que eles escolhem para os seus momentos de lazer e para os momentos em que desejam estar sozinhos (Owens, 1988), as relações desses com os ambientes naturais (Kaplan & Kaplan, 2002) e com a identidade ecológica (Thomashow, 2002).

Lerner (1993) aponta a primeira fase da adolescência, a chamada adolescência inicial, como a mais importante para o desenvolvimento positivo e incentiva ações preventivas no campo político e social para diminuir possíveis riscos. O autor afirma que o significado específico dessa fase pode se concentrar em dois pontos; o primeiro relativo às variações sociais decorrentes do contexto histórico-social e o segundo relativo às "experiências com pessoas significativas" (Günther, 1993, pp. 45).

Como afirmaram Dubas, Miller e Petersen (2003) a preocupação com os adolescentes se deve a uma visão de que eles e as crianças são os guardadores do futuro da humanidade, fator que indica a importância social dos jovens. Partindo de uma visão do sistema dinâmico, as mudanças dos jovens influenciam e são influenciadas pelos diversos níveis do sistema, do

sistema familiar ao social (Preto, 1995). Nesse sentido, para um futuro melhor é necessário que existam iniciativas de cuidado com os adolescentes no sentido de promoção de saúde nos vários níveis individual, familiar e social.

Harris (1995) pesquisou as relações familiares e a importância dos amigos na adolescência e demonstrou que a influência dos pais pode não ter efeito determinante para esse desenvolvimento e para as escolhas realizadas pelos jovens. Segundo a autora, os pais também são responsáveis pelas escolhas dos adolescentes, a partir da transmissão cultural.

Steinberg (1987) demonstra no seu artigo *Bound to Bicker* a influência entre os sistemas, como a adolescência atua na vida familiar dos seres humanos e aponta que o mesmo ocorre com outros mamíferos, como os macacos. O autor afirma que é muito comum os pais sofrerem uma série de sintomas emocionais durante a adolescência dos filhos, incluindo baixa satisfação, dificuldades no casamento, maior irritabilidade. Aponta que, de maneira geral, pais e filhos consideram que a relação é boa, mas confirmam dificuldades durante essa fase. Relata que em estudos com macacos constatou-se que o desenvolvimento puberal dos filhotes é retardado se esse permanece ligado ao bando, existindo uma pressão para que os macacos púberes deixem a família para formar sua própria família nuclear.

No caso do ser humano, como descreve Roussel (1995), ao longo da adolescência o jovem não é considerado adulto, mas a proteção por parte dos adultos se apresenta diminuída e há um aumento das suas possibilidades de inserção em vários contextos, um aumento na autonomia para a qual o indivíduo nem sempre está preparado. Essa busca de autonomia e o acesso a vários contextos permitem uma participação em ambientes variados, facultando ao jovem oportunidades de contato com ambientes até então não explorados. É essa inter-relação de jovens com o seu ambiente físico que constitui o tema de interface entre a psicologia ambiental e a psicologia do desenvolvimento.

4 Integrando Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Ambiental

A relação entre o desenvolvimento e o ambiente é, na visão de Vygotsky (1926/1996), dinâmica, passível de mudança. O autor explica que diversos aspectos do desenvolvimento têm relação diferenciada com o ambiente, indica várias influências possíveis que dependem das características da criança, sua personalidade, idade, estágio de desenvolvimento.

Os primeiros estudos de Barker (1968) realizados em uma cidade americana foram orientados para a observação de crianças, a partir dos quais concluiu que os seus comportamentos não eram apenas influenciados por variáveis individuais, mas também pelo contexto do ambiente onde a criança se encontrava. Nesse sentido, uma criança em um Grupo Escoteiro se comporta de maneira diferente de uma criança em uma aula de português ou de um jogo de basquete.

Schoggen e Barker (1974) realizaram um estudo comparativo mais especificamente relacionado ao trabalho com adolescentes, para investigar as relações entre os ambientes naturais da vida real e de adolescentes estadunidenses e ingleses. Dentre as diferenças observadas os autores destacaram a participação dos adolescentes e crianças na vida das cidades. Os adolescentes estadunidenses, devido às características do *behavior setting* mais aberto, foram considerados mais participativos em termos de manutenção das cidades e seus hábitos. Os autores citam que é impossível divorciar as crianças dos hábitos e comportamentos que fazem parte das cidades.

Ao estudar os *behaviors settings*, Gump (1987) investigou a relação entre o ambiente escolar e o comportamento de crianças e descreveu a influência do ambiente ecológico, utilizando o conceito de *setting* coercitivo, ou seja determinados contextos ambientais ou *settings* particulares influenciam o comportamento das crianças de maneira diferenciada. O autor aponta características do ambiente como dimensão e densidade, bem como atitudes dos

professores que podem influenciar o comportamento das crianças. Os resultados indicam que salas com maior estimulação e um ambiente mais aberto facilitam a aprendizagem.

Wohlwill (1970) ao estudar a relação entre o comportamento e o ambiente explicitou que em primeiro lugar o comportamento ocorre em um contexto ambiental; em segundo lugar que as qualidades de um ambiente (estimulação, temperatura) podem generalizar a resposta dos indivíduos, gerando, inclusive, os estereótipos; e, em terceiro, o comportamento é investigado e direcionado para características e atributos do ambiente físico. Para Wohlwill (1970), as variáveis do ambiente influenciam os comportamentos e a personalidade, atitudes, respostas, dos indivíduos e, por essa razão, considera que desenvolvemos adaptações, ajustes ao ambiente ao nosso redor.

Wohlwill e Heft (1987) enfatizaram o papel do **ambiente** físico no **desenvolvimento** infantil e a relação entre esses dois campos. Os autores partiram de uma contextualização histórica e trataram das teorias mais correntes, à época, chamando atenção para teorias: 1) relacionadas ao ambiente como uma fonte de estimulação; 2) relacionadas ao ambiente como fonte de feedback; 3) relacionadas à visão do ambiente como um conjunto de *affordances*; 3) relacionadas à diferença entre ambiente inanimado e ambiente social; e, 4) relacionadas às diferenças entre as condições de estímulos.

Os autores defendem a perspectiva ecológica do desenvolvimento para o estudo e a compreensão do comportamento de crianças. Entendem que a análise do comportamento naturalístico, tal como proposto por Barker (1968) engloba os estímulos, os feedbacks e as *affordances* que influenciam o desenvolvimento infantil. Uma metanálise dos trabalhos realizada pelos autores (Wohlwill e Heft, 1987) inclui o papel dos ambientes da escola, da casa e dos ambientes externos.

Outro exemplo do trabalho de Heft e Wohlwill (1987) diz respeito ao desenvolvimento da cognição ambiental durante a infância. Os autores pesquisaram a compreensão do

conhecimento das crianças sobre os *layouts* e a configuração do espaço e demonstraram que a maior parte das teorias do desenvolvimento sobre as relações espaciais foi baseada nos estudos de Jean Piaget. Para os autores “a representação cognitiva da criança do ambiente é vista como uma mudança de uma configuração egocêntrica para uma representação sociocêntrica” (p. 177). Concluem que na perspectiva ecológica as condições ambientais (os fatores do contexto) e os objetivos pessoais, determinam a percepção cognitiva nas variadas circunstâncias.

Lerner (1989), tratando de contextos, tais como a escola, o local de trabalho ou a moradia, afirma que não são simplesmente lugares onde o desenvolvimento ocorre, mas locais diretamente interconectados com o desenvolvimento, pois as dinâmicas das interações entre os indivíduos ocorrem nesses locais, seguindo o modelo processo-pessoa-contexto-tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1997). Nessa mesma perspectiva, Magnussun e Cairns (1996) analisam a relação do indivíduo como ser ativo, parte integrante de um complexo e dinâmico sistema pessoa-ambiente. A perspectiva traz a noção de que não se pode compreender um sistema social sem o individual e que é impossível entender o funcionamento do sistema individual e o seu desenvolvimento sem o ambiente, seja ele físico ou social.

No Brasil, apoiada na perspectiva ecológica, Campos-de-Carvalho (2003, 2004) chama atenção para a importância do ambiente físico enfatizando essa relação bidirecional e interdependente entre a pessoa e o ambiente. Por meio de pesquisa sobre a organização do espaço e da forma como um grupo de crianças o ocupa, enumera como dimensões relacionadas ao espaço: 1) a dimensão física – que mostra se todos os espaços disponíveis são utilizados pelas crianças (sala, pátio, etc.), quais os elementos estruturais do espaço (tamanho, janela, etc.), como se apresenta a distribuição do mobiliário; 2) o arranjo do espaço – a maneira como o mobiliário e equipamentos existentes estão distribuídos e como influenciam nos espaços ocupados pela criança; 3) a dimensão funcional – o modo como as crianças

ocupam o espaço, as funções do mesmo e o tipo de atividade nele desenvolvida; 4) a dimensão temporal – o tempo de duração das atividades; e 5) a dimensão das relações – as diversas inter-relações possíveis em decorrência da utilização do espaço, tais como o tamanho dos subgrupos.

Nos seus estudos, Campos-de-Carvalho (2003, 2004) efetua uma manipulação do espaço da creche, especificamente do mobiliário, dos locais onde normalmente ocorrem as atividades livres, procurando preservar o máximo possível a estabilidade das outras variáveis, e observa como as crianças utilizam o espaço e se inter-relacionam com os adultos nas novas configurações.

Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003) estudaram os arranjos espaciais de uma creche por meio de observação do comportamento. As autoras classificaram os espaços como **espaços de observações do outro**, de **isolamento** e de **grupo** e compararam a preferência pela ocupação de determinadas áreas espaciais. Os dados investigados foram observacionais e indicaram que a existência de arranjos espaciais semi-abertos ou visualmente abertos, com maior número de zonas circunscritas, oferecem maior oportunidade tanto para a interação entre as crianças, para a interação das crianças com adultos, quanto para a ocorrência de atividades individuais. Cabe observar que zonas circunscritas, nesse caso, são áreas delimitadas em pelo menos três lados por barreiras formadas por móveis baixos, que permitem a visualização do adulto.

No ambiente escolar e em um orfanato, Carvalho (2000) buscou investigar o comportamento pró-social de 30 crianças em três instituições - duas escolas e um orfanato - utilizando o método observacional. Os resultados indicaram a influência de fatores sócio afetivos, mas também dos arranjos ambientais. A autora concluiu que o tipo de estruturação das atividades infantis e os fatores de risco presentes nas mesmas dependem da configuração da organização do ambiente. Afirmou que a capacidade de adaptação humana é um fator que

influencia nessa modificação e destacou a importância da sociedade para oferecer condições adequadas para o desenvolvimento infantil.

Ainda sobre o ambiente escolar Sager, Sperb, Roazzi e Martins (2003) investigaram a influência na interação de crianças de 5 a 6 anos dos pátios de duas escolas municipais de Porto Alegre, que apresentavam diferenças físicas em termos de área e de materiais. As crianças foram observadas em relação ao tipo das brincadeira e dos brinquedos e em termos das interações estabelecidas. Os resultados indicaram que interações entre as crianças ocorriam mais no pátio grande e que as crianças do pátio pequeno mantinham-se mais solitárias. Os autores concluíram que o pátio grande oferece maior possibilidade de interação e variabilidade de brincadeiras que o pequeno. Pela sua configuração o pátio grande pode ser considerado um espaço semi-aberto como definido por Meneghini e Campo-de-Carvalho (2003).

Trabalhos relacionados à *affordances* de jovens foram realizados por Tapsell, Tunstall, House, Whomsley e Macnaghten (2001) em um estudo exploratório no qual os autores buscaram identificar *affordances* de crianças de nove a onze anos sobre o uso e a percepção de rios. Os autores selecionaram crianças moradoras de regiões próximas a rios, em Londres. A pesquisa foi realizada em quatro momentos: uma entrevista em grupo; uma visita observada ao rio; a partir de fotografias tiradas pelas crianças no rio; e ao responder a um questionário. No primeiro momento as *affordances* indicaram que as crianças consideravam os rios perigosos e sujos. Os dados indicaram que com o decorrer da pesquisa essas percepções foram mudando e as crianças passaram a identificar que quando usados de maneira apropriada os rios poderiam ser locais para brincar.

Valores e visões ambientais de crianças e adolescentes que vivem nas proximidades do Rio Negro, no Amazonas e em Houston foram comparadas por Howe, Kahan e Friedman (1996). Utilizando entrevistas semi-estruturadas os autores investigaram as percepções de

adolescentes em relação à consciência e às justificativas para os comportamentos relacionados aos problemas ambientais. Os pesquisadores buscaram identificar se os jovens brasileiros possuíam uma visão mais biocêntrica do que adolescentes de Houston. Os resultados indicaram que os brasileiros demonstraram comprometimento e sensibilidade frente às questões ambientais, mas suas justificativas ambientais indicaram uma visão mais homocêntrica do que as das crianças de Houston.

Clark e Uzzell (2002) estudaram as *affordances* de adolescentes relacionadas à vizinhança, à escola e ao centro da cidade, verificando a percepção dos jovens em relação aos lugares que eles frequentam, bem como à utilização do espaço. Os autores identificaram que tanto a vizinhança, quanto a escola ou o centro da cidade podem ser espaços para interação social ou refúgio. O centro da cidade foi percebido como um espaço para interação, enquanto que a vizinhança como um espaço para refúgio. O ambiente de casa, embora tenha sido visto como um ambiente que promove comportamentos de interação social, foi percebido como um espaço para refúgio.

Abbott-Chapman (2006) descreveu três estudos realizados na Tasmânia, entre os anos de 1999 e 2001, sobre os lugares favoritos de jovens e as razões para tal escolha. A autora relacionou os resultados com os conceitos de apego ao lugar e formação de identidade. Segundo a autora os jovens demonstraram, mesmo em casa, uma preferência por lugares isolados, vazios e silenciosos. Os adolescentes relacionaram os conceitos de tempo livre com os seus lugares favoritos, indicando a maneira como gostam de passar esse período de tempo.

Günther, Nepomuceno, Spehar e Günther (2003), a partir da percepção de que a relação que construímos com o nosso ambiente físico é um componente da cultura (Fuhrer, 1998) e que o seu significado é parte integrante do desenvolvimento da identidade, investigaram por meio de um questionário os lugares favoritos de 562 jovens do Distrito Federal. Os lugares apontados como favoritos foram a casa, os *shoppings* e os bares/boates.

Dentre os lugares não preferidos foram apontados os bares/boates, a escola e os lugares que trazem sentimentos ruins. Os autores apontam para os lugares preferidos como espaços de *cultivação* cultural onde os adolescentes têm oportunidade de vivência grupal, contato com jovens do sexo oposto e ganho de autonomia.

Korpela, Hartig, Kaiser e Fuhrer (2001) investigaram a relação entre experiências restauradoras, regulação do self e apego ao lugar. Utilizando uma amostra de estudantes universitários (n=101), buscaram a descrição de lugares favoritos e (n = 98) lugares desagradáveis. Os lugares naturais foram citados como favoritos e restauradores, devido as suas características de relaxamento e distanciamento das preocupações da vida diária.

Rutter (1981) referiu a existência de uma crença de que as cidades são locais ruins para as crianças. Tal crença é baseada em comentários sobre violência, falhas no sistema educacional, drogadição. O objetivo do seu estudo foi examinar evidências que considerava importante para melhor vislumbrar o futuro para as crianças. Uma das suas conclusões indicou maiores problemas em áreas urbanas do que em áreas rurais e que não há uma homogeneidade entre as cidades, para possibilitar generalizações. Além disso, o tipo de influência que uma cidade tem sobre uma família e, conseqüentemente, sobre a criança depende de como os aspectos da vida na cidade afetam a qualidade de vida da família. Argumentou sobre a necessidade de pesquisas que busquem compreender a relação entre as cidades e as crianças e que tragam idéias para melhorar esses ambientes.

Nesse sentido, Görlitz (1998), em uma das introduções do livro *Children, cities, and psychological theories. developing relationships*, afirmou que os estudos apresentados no livro mostram a criança inserida em um dos seus sistemas de desenvolvimento. As cidades são consideradas pelo autor como lugares de mudança nos quais acontecem a maior parte das interrelações dos indivíduos em desenvolvimento.

Desenvolvimento, na perspectiva apresentada por Harloff, Lehnert e Eybisch (1998), é um processo do ciclo-vital em que a pessoa muda nas suas estruturas cognitivas, emocionais e motivacionais por meio das transações pessoa-ambiente. Assim, “o conhecimento do indivíduo sobre a cidade é modificado, lugares e elementos do ambiente adquirem novos significados e as representações mentais que a pessoa tem da cidade são renovadas.”. (p. 55)

Os autores tratam das diferentes maneiras de vida das crianças no ambiente urbano e propõem mostrar o ambiente de vida da criança como uma rede de unidades organismo-ambiente, que ocorre em qualquer tempo, desde que haja uma criança na cidade e que nessa rede a totalidade da criança mude de acordo com seu estado de desenvolvimento. Destaca, também, a compreensão de que uma parte da rede organismo-ambiente da qual a criança participa pode ser compensada, no processo de desenvolvimento humano, por outras redes.

Werner e Altman (1998) apresentam o Modelo Dialético/Transacional das Relações Sociais como uma das teorias que contemplam a perspectiva sistêmica. Sugerem que as relações sociais da criança podem ser examinadas de uma maneira holística, envolvendo as pessoas, o ambiente físico e social e as qualidades temporais. Nessa perspectiva as relações sociais incluem o indivíduo e os múltiplos níveis de funcionamento da sociedade, os objetos e cenários, as qualidades temporais, a estabilidade e a mudança, o surgimento do novo, temas presentes na Ciência do Desenvolvimento.

Essa visão transacional, apresentada por Werner e Altman, parte do pressuposto da inseparabilidade entre os atores ou sujeitos e seu ambiente, visto que a teoria pressupõe uma interação dinâmica entre a pessoa e o ambiente. O foco de análise são as mudanças nas relações entre a pessoa e o contexto, considerando-se que não há partes separadas em um evento, que a pessoa é uma unidade integrada com o seu contexto. Uma segunda qualidade do fenômeno, de acordo com a perspectiva transacional é o componente temporal. Considerado pelos autores, uma das suas partes intrínsecas e inseparáveis, existindo uma preocupação em

conhecer como os eventos se desenvolvem, suas seqüências e o tempo no qual todo o processo ocorre, uma visão do que é, e do que está mudando. A causalidade, a causa e efeito, não existe. Os psicólogos transacionais assumem que os eventos se desenvolvem direcionados a objetivos, mas que esses objetivos podem ser modificados com o decorrer do tempo.

Werner e Altman (1998) utilizam o conceito de territórios primário, secundário e terciário, como esses territórios são formados por meio de rituais e exploram a idéia de como as crianças podem se integrar mais a sua cidade, criando, por meio de brincadeiras, esses territórios. O território primário é ocupado por um maior período e tem uma centralidade em termos de significados psicológicos, por exemplo, a casa. O território secundário é definido a partir do território primário e do terciário, encontra-se em um contínuo entre os dois anteriores, variando em termos de significado e de período de ocupação de acordo com os grupos, corresponde ao espaço público com o qual as pessoas ou grupos passam a desenvolver algum tipo de ligação. O estudo sugere que os jardins públicos tornam-se territórios secundários por ser um local onde a criança pode brincar, aprender, fazer amigos e se desenvolver. Os territórios terciários são as áreas que têm pouca centralidade psicológica, que as pessoas ocupam ao cumprir normas e leis e são, geralmente, ocupados por períodos curtos, como por exemplos *shoppings*.

Em relação a esses territórios, Bradley (1999) ao estudar o ambiente de casa, demonstrou a importância dos locais nos quais uma pessoa vive e se relaciona, uma vez que apresentam uma série de características e funções essenciais capazes de promover ou dificultar o processo do desenvolvimento humano, tais como estímulos físicos ou afetivos. Um exemplo disto pode ser encontrado em um estudo em que utilizou o inventário HOME (*Home Observation for Measurement of the Environment Inventory*, Bradley e Caldwey, 1976), para verificar até que ponto os conflitos percebidos por adolescentes na família

moderam a relação entre os aspectos do ambiente de casa e o bem-estar do jovem (Bradley & Corwyn, 2000).

Rabinovich (2004) pesquisou os limites físicos dos ambientes construídos para as crianças paulistanas, ao considerar que as mesmas estão vivendo em locais reduzidos, tais como quartos e que o acesso a espaços exteriores é limitado. Rabinovich questiona se isto ocorre devido ao crescimento das cidades que não possuem mais tais espaços ou por questões sociais, como a violência urbana.

Segundo a autora, estudos da área do desenvolvimento apontam a “locomoção em espaço livre como uma das principais alavancas para que o ser humano se constitua como tal, através dos séculos” (p. 55). Rabinovich (2004) analisa o papel e as conseqüências para o desenvolvimento humano da substituição do espaço livre para um espaço segmentado e controlado por adultos. A autora trabalha basicamente com os conceitos de exploração ativa, que se refere à atividade motora do indivíduo e à possibilidade que tem de explorar o ambiente, incluindo autonomia, considerada como uma apropriação e internalização dos espaços que o sujeito/corpo percorre e que lhes fornecem uma imagem corporal, de si próprio e do raio de ação (*home range*). O conceito de *home range* indica o uso do espaço exterior, os espaços de acesso da criança à sua casa e à sua vizinhança, as distâncias entre as moradias e outros lugares e as razões pelas quais as crianças ocupam o espaço.

Rabinovich discute mais especificamente o espaço da rua, em termos de afeto, liberdade e medo, segurança, espaço de encontro ou passagem e como o sistema sócio-familiar lida com o mesmo, além de se remeter às questões socioculturais e educacionais. Conclui, após estudar três gerações de uma mesma família, que a rua, antes espaço de encontro para as crianças, tornou-se espaço de passagem, o que lhe dá a idéia de que a criança vem sendo criada em “ilhas” originadas pelo aumento da criminalidade e do tráfego de

veículos, processo que a seu ver tem implicações no desenvolvimento infantil e na construção de si próprio.

A criança brinca, anda, corre, fala, aprende e se desenvolve dentro de um contexto familiar, cultural e histórico, em um ambiente físico representado pela casa, pela escola, pelos parques que frequenta, e por outros locais dentro da sua cidade. A casa, a escola e a cidade são os ambientes que teoricamente influenciam mais diretamente no seu desenvolvimento, por serem os lugares nos quais elas estão diretamente inseridas. A partir das pesquisas e teorias da área compreende-se que o ambiente físico contribui para o desenvolvimento do jovem, para a construção da sua identidade, para a auto-percepção do seu lugar no espaço e na sociedade, por meio da construção de conceitos em relação ao próprio ambiente.

Na perspectiva do desenvolvimento humano pode-se afirmar que a construção dos conceitos ambientais é realizada a partir da infância e continua sendo reconstruída ao longo de todo o curso de vida. Nesse sentido indaga-se como se apresenta a perspectiva temporal (Gonzales & Zimbardo, 1985; Milfont & Gouveia, 2006) dos jovens em relação ao seu ambiente. Será que existem mudanças na visão, nos conceitos, nos significados que os adolescentes têm do ambiente em suas vidas? Será que os jovens são mais interessados em questões ambientais do que as crianças? Será que nessa faixa etária as pessoas apresentam uma preocupação voltada para o futuro, no que diz respeito às questões ambientais?

Considerando a amplitude de conceitos e a complexidade dos temas envolvidos na inter-relação da pessoa com o seu ambiente e com o objetivo de identificar algumas das possíveis contribuições da Psicologia, optou-se pela investigação de como se dá essa inter-relação. A seguir serão explicitados os objetivos do presente estudo, bem como as questões de pesquisa.

Objetivos:

Esta pesquisa investiga a inter-relação de jovens com o ambiente físico e objetiva, especificamente:

- 1) descrever os comportamentos observáveis nessa inter-relação;
- 2) relatar os conceitos ambientais dos respondentes acerca dessa inter-relação;
- 3) verificar se essa inter-relação está centrada no momento atual de suas vidas ou se abrange uma perspectiva relacionada ao seu passado e/ou ao seu futuro.

Perguntas de Pesquisa

A pergunta central desta pesquisa é:

Como podem ser descritos os comportamentos de jovens em relação aos ambientes que os cercam?

As perguntas específicas são:

- 1) Quais os comportamentos observáveis na inter-relação entre os jovens e o seu ambiente natural ou construído?
- 2) Quais os conceitos que os jovens verbalizam de sua inter-relação com o ambiente?
- 3) A inter-relação do jovem com o ambiente está centrada no momento atual de suas vidas ou engloba noções relacionadas ao seu passado e/ou ao seu futuro?

5 Método

Este estudo se fundamenta na teoria de *behavior settings* (Barker, 1968, 1987), tal como descrita à página 13. Os *behavior settings* são unidades ou conjuntos naturais de comportamentos que se desenvolvem no ambiente específico, são vinculados a fenômenos não comportamentais e são delimitados por tempo e espaço.

Barker (1968) identifica como potenciais *behavior settings* as associações voluntárias, dentre as quais cita as tropas escoteiras. Por esse motivo, e por serem locais freqüentados por jovens, foram escolhidos para o estudo três Grupos Escoteiros e três núcleos do Programa Segundo Tempo que, devido as suas características, também podem ser considerados associações voluntárias.

As categorias estudadas dentro do *behavior settings* dependem do método para identificá-las. O método consiste em classificar o *behavior setting* de acordo com suas características: lócus geográfico, lócus temporal, população, modelos de ação ou categorias de atividades, mecanismos de comportamento ou comportamentos, inserção ou papéis dos participantes na ação, pressão do *behavior setting* para a ação, autonomia ou independência das influências externas e bem-estar ou o grau em que o *behavior setting* satisfaz às necessidades do grupo.

Barker (1968) define as propriedades do *behavior setting*, dentre essas algumas são essenciais para o desenvolvimento deste estudo, por se constituírem em categorias de identificação dos ambientes estudados:

- ✓ Lócus geográfico – diz respeito à posição no espaço na qual ocorre o *behavior setting*.
- ✓ Lócus temporal – ocorrência no tempo de um *behavior setting* (uma vez ao dia, em determinado horário, uma vez por semana, durante quanto tempo).

- ✓ População – as características das pessoas que participam do *setting*, frequência e principais atributos (idade, sexo, classe social).
- ✓ Tempo ocupado – tempo ocupado por pessoa em um determinado *setting*.
- ✓ Posição funcional dos não-habitantes / inserção – são as posições funcionais dos participantes, seus papéis (do espectador e/ou convidado, ao diretor e a sua forma de ação).
- ✓ Modelos de ação – “o padrão de comportamento de um *setting* tem atributos limitados.” (Barker, 1968, p. 27) Barker aponta que se deve identificar e investigar no *behavior setting* o grau de ocorrência de 11 atributos denominados modelos de ação, são eles: estética, negócios, educação, governamental, nutricional, aparência pessoal, saúde física, profissional, recreacional, religioso, e padrões de ação social.
- ✓ Mecanismos de comportamento – o padrão de comportamento em um *behavior setting* envolve o estudo de fatores diferentes em vários graus. Cita, por exemplo, o comportamento afetivo, a motricidade fina e grossa, o falar e o pensar;
- ✓ Pressão – os *behaviors settings* variam quanto ao grau de pressão que exercem sobre uma população ou grupo.
- ✓ Autonomia – os *behaviors settings* variam quanto ao grau em que são influenciados por comunidades externas.
- ✓ Bem-estar – os *behaviors settings* variam quanto ao grau em que atendem a um grupo ou subgrupo.

Barker (1968) define ainda as fontes dos *behaviors settings*, dentre as quais se encontram as forças físicas, que dizem respeito às características físicas do *setting*; as forças

sociais, ou o quanto essas são coercitivas; os processos psicológicos; a percepção fisionômica; a aprendizagem; a seleção por pessoas; a seleção por comportamentos e a influência do *milieu* de comportamento.

A primeira fase de pesquisa deste estudo foi realizada a partir do método de observação do comportamento, tal como descrito por Pellegrini (1996), com a utilização de registros dos comportamentos observáveis. Na segunda fase foi aplicado o Instrumento de Conceitos Ambientais, com o objetivo de investigar conceitos socioambientais como a responsabilidade pessoal (Gouveia & cols., 2003), as justificativas ambientais (Howe & cols., 1996) e a perspectiva temporal (Gonzales & Zimbardo, 1985; Milfont & Gouveia, 2006) dos participantes. Na terceira fase, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, com o intuito de explorar com mais profundidade os conceitos ambientais e a perspectiva temporal dos jovens.

5.1 Contexto da Pesquisa

A seleção dos grupos foi realizada de acordo com a localização geográfica e a presumida posição sócio-econômica dos mesmos. Os participantes dos Grupos Escoteiros (GE), por se encontrarem nas regiões administrativa I, XVI e XVIII (Plano Piloto, Lago Sul e Lago Norte), área central do Distrito Federal, cuja população é de aproximadamente 198.422 mil habitantes, ou 420 hab/km². Os participantes dos núcleos do Segundo Tempo (ST) pela afiliação a núcleos da região administrativa XIV (São Sebastião), localizada a 26 km do Plano Piloto, com 64.322 mil habitantes, ou 167,6 hab/km², de acordo com os dados fornecidos no site do Governo do Distrito Federal (<http://www.districtofederal.df.gov.br/>). Essa densidade populacional varia devido a presença de prédios de apartamentos e assentamentos na região Plano Piloto.

A renda média da população de Brasília é de 19,3 salários mínimos, e a de São Sebastião é de 5,2 salários mínimos. A população de jovens entre 10 e 18 anos em Brasília é de 24.785, e em São Sebastião é de 11.004, segundo os dados da CODEPLAN (CODEPLAN, 2006. Relatório de informações Sócio Econômica. Região Administrativa RA XIV - São Sebastião. Brasília- DF, Governo do Distrito Federal). Outros dados referentes à história e aos objetivos do Movimento Escoteiro e do Programa Segundo Tempo são apresentados no Anexo I.

Na Tabela 01 serão apresentadas as propriedades do *behavior setting* necessárias para uma melhor caracterização inicial dos ambientes de pesquisa e das amostras do estudo: lócus geográfico, lócus temporal, população, tempo ocupado. Além disso, serão citadas as atividades realizadas nesses espaços.

Tabela 01 – Dados dos grupos e das atividades

<i>Behavior settings</i>	GE I	GE II	GE III	ST I	ST II	ST III
Lócus geográfico	Região de entrequadra do Plano Piloto	Região do Plano Piloto, instituição de serviço militar		São Sebastião-DF, na residência da coordenadora do grupo	São Sebastião-DF, em um ginásio de esportes	São Sebastião-DF, em uma loja alugada
Lócus temporal	Uma vez por semana, durante 3 horas			Três vezes por semana, durante 6 horas		
População	Jovens de classe média, moradores da região Adultos voluntários		Jovens de classe alta, moradores da região adultos voluntários	Jovens de classe baixa, moradores da região Adultos voluntários		
Tempo ocupado	4 horas semanais			18 horas semanais		
Atividades	Cerimônias Atividades de técnicas escoteiras Jogos Lanche Atividades de organização Atividades ecológicas Atividades de trabalho com valores			Recebimento das crianças, abertura e fechamento Aquecimento Futebol Outros jogos Lanche Karatê		

Para uma melhor visualização dos *behaviors settings* são apresentadas duas imagens:



Imagem 01 – Sede do ST III



Imagem 02 – Sede do GE I

5.2 Participantes

Participaram da pesquisa 90 adolescentes dos núcleos do Segundo Tempo e 79 dos Grupos Escoteiros.

As Tabelas 02 e 03 apresentam o número de participantes, por gênero, grupo freqüentado e nível de escolaridade.

Tabela 02 – Participantes distribuídos por gênero e grupo freqüentado

		Local que freqüenta						Total
		ST I	ST II	ST III	GE I	GE II	GE III	
Gênero	masculino	12	29	14	18	12	24	109
	feminino	15	4	16	10	7	8	60
Total		27	33	30	28	19	32	169

Tabela 03 – Distribuição por grupo por freqüentado e escolaridade

		Participantes		Total
		Segundo Tempo	Escoteiro	
Escolaridade	2a. a 4a. série	17	13	30
	5a. a 8a. série	62	50	112
	2o. Grau	6	15	21
	Superior	0	1	1
Total		85	79	164

Na Tabela 03, é possível identificar que o nível de escolaridade entre os escoteiros é superior ao nível de escolaridade dos jovens do Segundo Tempo. Cinco jovens do Segundo Tempo não preencheram a escolaridade.

A seguir serão descritas cada fase da pesquisa. Os resultados serão apresentados ao final de cada fase. Em um segundo momento será apresentada uma análise comparativa dos dados obtidos nas três fases.

Cabe observar que cada uma das três fases da coleta de dados exigiu tipos de consentimento informado diferenciados (Anexo II). A entrevista e o instrumento foram aplicados nos locais de realização das atividades dos grupos participantes da pesquisa e o pedido de autorização foi previamente encaminhado para os pais.

Como o acesso aos pais na maioria dos casos era difícil, mesmo não sendo recomendável obter a autorização prévia dos participantes ou dos seus pais para o estudo observacional (Fleith & Costa Júnior, 2005), a autorização para o estudo de observação foi encaminhada juntamente com a das entrevistas ou solicitada em reuniões com os grupos de pais. A pesquisadora pediu sigilo aos pais quanto ao conteúdo dessa autorização.

5.2.1 Fase 1: Observação do Comportamento

5.2.1.1 Instrumento de Observação

Para responder à primeira questão de pesquisa: “Quais os comportamentos observáveis na inter-relação entre os jovens e o seu ambiente natural ou construído?” foi escolhido o método de observação direta e sistemática em ambiente natural, de situação semi-estruturada, tal como descrito por Anthony D. Pellegrini (1996), com a utilização da técnica de vídeo (Dessen, 1995; Carvalho & cols., 1996; Pellegrini, 1996) para o registro dos comportamentos apresentados pelos jovens durante as atividades realizadas nos núcleos do Segundo Tempo e nos Grupos Escoteiros.

5.2.1.2 Método de Registro

Para o registro e a análise dos dados foi construído um sistema de categorias denominado “Sistema de Categorias de Observação de Jovens em seu Ambiente” (Anexo III), baseado em um sistema construído pela pesquisadora durante a disciplina Técnicas de Observação do

Comportamento, no curso de Pós-graduação em Psicologia da Universidade de Brasília. O sistema inicial foi denominado “Sistema de Observação em Acampamentos Escoteiros”. Um resumo do relatório de sua construção se encontra no Anexo IV.

As modificações sofridas pelo sistema inicial foram mudanças de situações de atividade por não serem mais específicas de acampamento, nem características do novo grupo. A experiência de modificação do sistema de categorias teve início com a pesquisadora assistindo duas vezes a uma fita de cada núcleo e Grupo Escoteiro sem efetuar qualquer registro.

Após refletir sobre os conteúdos observados, comparar com a experiência anterior de construção de um instrumento, proceder a uma revisão da literatura referente à melhor maneira de realizar a modificação das categorias do “Sistema de Observação em Acampamentos Escoteiros”, optou-se pelo registro contínuo de algumas das situações identificadas como novas, ou seja, aquelas que diferiram do sistema inicial.

O registro contínuo das novas situações foi realizado duas (2) vezes, seguido pelo registro contínuo específico, ou o registro de todos os comportamentos de interesse, selecionados a partir do registro contínuo geral, ocorridos durante a gravação (Pellegrini, 1996). Uma das vantagens da gravação em vídeo é que essa permite que os dados sejam vistos e revistos de acordo com a necessidade da pesquisa. (Carvalho & cols., 1996).

Finalmente, foi realizada, repetidas vezes, a leitura dos dados obtidos, com o objetivo de verificar a necessidade da criação de novas categorias, uma vez que as novas situações de coleta exigiram uma reformulação baseadas na descrição do *behavior setting* (Barker, 1968, 1987) dos grupos. Além disso, houve a necessidade do acréscimo no sistema de variáveis da categoria de *affordance* (Gibson, 1986). Destaca-se que o desenvolvimento de um sistema de codificação, tal como o de categorias, não é um trabalho mecânico e a codificação deve ser adequada aos problemas ou questões da pesquisa. (Fassnacht, 1982; Bakeman & Gottman, s.d.).

Esse processo resultou em um sistema de categorias com dimensões relacionadas ao comportamento dos jovens no seu ambiente físico. Para a validação do sistema inicial a pesquisadora contou com o auxílio de outro pesquisador, experiente em pesquisa, mas leigo no sistema. Foi realizado o teste entre observadores com a finalidade de identificar as categorias e verificar a confiabilidade do sistema. (Irwin & Bushnell, 1980; Batista, 1985).

5.2.1.3 Definição de Variáveis Observacionais

Foram consideradas variáveis critério: a idade, o gênero, a escolaridade, o local de moradia dos jovens e, para o sistema de observação o local da observação e o número de participantes observados.

Dentre as variáveis dependentes foram consideradas as categorias do sistema de observação construído.

5.2.1.4 Protocolo e Técnica de Registro

Para o registro dos dados a pesquisadora construiu um protocolo de registro (Anexo V). O protocolo apresenta uma visão geral da situação: situação, grupo, data, local, hora de início, hora de término, número de participantes, gênero, instrutor e das categorias do sistema: atividades, duração, estrutura da participação, iniciativa, qualidade, categorias comportamentais, nas quais foram incluídos os dados sobre *affordance*.

Devido às características dos comportamentos observados, principalmente por não ocorrerem com frequência, as categorias foram registradas por amostragem de evento durante o período de cada uma das sessões de observação. O registro realizado no protocolo utilizou as marcações de códigos das categorias (Anexo VI).

Os dados foram registrados por evento. Na primeira coluna registrou-se a atividade desenvolvida, na segunda a estrutura de participação nessa atividade, na terceira a iniciativa, na quarta as categorias de interação ocorridas durante a atividade e, nas subseqüentes, as categorias de comportamentos ambientais identificadas durante sua execução. Para atividades em que ocorreram mais de um comportamento em uma determinada categoria, essas foram registradas no mesmo espaço, separadas por uma vírgula, na ordem da sua ocorrência.

5.2.2 Procedimento da Fase 1 – Observação do Comportamento

Os dados de observação foram coletados com a utilização de uma filmadora de mão Sony câmera DVC Compacta, com apenas uma bateria, mas com um carregador pequeno e funcional, que permitiu que a bateria fosse recarregada quando necessário e de acordo com a disponibilidade de pontos de energia no local da observação.

É importante destacar que os dados de observação foram coletados por meio de amostragem de eventos observacionais, respeitando as especificidades do método.

As observações de comportamento foram realizadas nos locais de atividade dos três Grupos Escoteiros e dos três núcleos do Programa Segundo Tempo.

O tempo de duração total da coleta foi de aproximadamente 1117 (mil, cento e dezessete) minutos. Os dados foram coletados durante as atividades escoteiras e as atividades do Programa Segundo Tempo, sendo realizadas três visitas a cada um dos grupos. As visitas tiveram uma duração média de 2 horas, excetuando as observações realizadas em um dos Grupos Escoteiros, no qual a pesquisadora permaneceu durante os três dias de atividade.

Durante o período das visitas foram realizadas filmagens que tiveram duração aproximada de 60 minutos, subdivididas em sessões de dez minutos de gravação, com dez minutos de

intervalo entre uma e outra. Em alguns casos os intervalos e duração não puderam ser obedecidos, devido às características da atividade desenvolvida no momento.

O tempo de intervalo entre as visitas variou de acordo com a disponibilidade estabelecida pela chefia e coordenadores de núcleos e de acordo com as atividades dos grupos. Em alguns foi possível realizar visitas consecutivas, enquanto que em outros, as visitas tiveram intervalos de até 15 dias. Em um dos Grupos Escoteiros as sessões ocorreram em um único acampamento de final de semana.

Para a análise dos dados a amostra foi constituída pelas filmagens de um dia de atividade de cada um dos grupos, aproximadamente 60 minutos de cada grupo, 381 minutos no total. A escolha do dia para análise foi realizada de maneira aleatória, por meio de um sorteio entre os três dias de cada grupo.

A Tabela 04, a seguir, mostra os períodos do dia, os dias da semana, os locais, as datas das filmagens, o tempo de gravação em cada dia e o dia sorteado para a análise de cada grupo pesquisado.

Tabela 04 – Dados gerais da filmagem das observações

Períodos	Grupos					
	ST I	ST II	ST III	GE I	GE II	GE III
Manhã	X				X	
Tarde		X	X	X	X	X
Dias da Semana						
Segunda/Quarta/Sexta	X	X	X			
Sábado				X	X	X
Domingo					X	
Locais						
Sede do Grupo	X	X	X	X		X
Espaço externo	X	X	X	X		X
Acampamento					X	
Datas e Tempo da Observação	19/03/2007 63 min 26/03/2007 60 min 28/03/2007 69 min	04/04/2007 62 min 09/04/2007 57 min 11/04/2007 53 min	18/04/2007 64 min 20/04/2007 60 min 23/04/2007 62 min	10/03/2007 62 min 17/03/2007 60 min 31/03/2007 58 min	21/04/2007 60 min 57 min 22/04/2007 60 min	24/03/2007 64 min 14/04/2007 60 min 28/04/2007 66 min
Data Sorteada	19/03/2007	04/04/2007	23/04/2007	10/03/2007	22/04/2007	24/03/2007

5.2.3 Análise de dados da Fase 1

A análise dos dados foi realizada por meio de técnica de estatística descritiva simples, utilizando frequência (Reis, 1998).

Para possibilitar a análise foi atribuída uma numeração para os comportamentos presentes em cada categoria. Por exemplo, para a categoria Formas de Participação, o item “individual” recebeu a numeração 1, o item “grupalo” recebeu a numeração de acordo com o tamanho do grupo: díade (2), tríade (3), mais de três (4). Dessa forma, os dados do protocolo foram numerados e repassados para um programa de análise estatística.

5.2.4 Índices de concordância – Teste de concordância entre observadores

O índice de concordância entre-observadores foi realizado com a participação de uma pesquisadora júnior, experiente em pesquisa, mas leiga no sistema. Para verificar a concordância entre os observadores foram dispostas três das seis gravações utilizadas na pesquisa: GEI – 10/03/2007; GE III – 24/03/2007 e ST II – 04/04/2007. Essas sessões foram escolhidas pela pesquisadora júnior que desconhecia o conteúdo das gravações. O número total de episódios confrontados foi 56. Os vídeos foram observados pela dupla de pesquisadores.

A pesquisadora júnior apontava as categorias identificadas, enquanto a pesquisadora principal conferia com os seus dados.

A formula utilizada para o cálculo do índice de concordância foi:

$$IC = \frac{C}{C+D} \times 100$$

Legenda: IC – Índice de concordância

C – Concordâncias

D - Discordâncias

Considerou-se que havia concordância quando as categorias coincidiam entre as duas pesquisadoras em cada dimensão do sistema e na mesma seqüência. As dimensões comparadas foram: situação, atividade, estrutura de participação (jovens, instrutor, iniciativa), qualidade, categorias comportamentais (usabilidade, estrutura da usabilidade, comportamento ambiental, categorias interativas). Para não pairar dúvidas, as pesquisadoras discutiram antecipadamente a noção de *affordance* e usabilidade, chegando à conclusão que iriam considerar na observação o uso objetivo ou diferenciado do objeto. Os índices de concordância obtidos entre observadores foram: situação e atividade – 100%; estrutura de participação: jovens– 91,8%; estrutura instrutor

– 83,5%, iniciativa – 100%; qualidade – 82,4%; categorias comportamentais: usabilidade – 90,3%, estrutura da usabilidade – 80%, categorias interativas – 86,1%. Os comportamentos ambientais (pró e anti-ambientais) foram identificados em apenas 6 eventos com um índice de 100% de concordância.

5.2.5 Resultados da Fase 1 – Observação de Comportamento

A fase 1 do estudo foi realizada para responder ao primeiro objetivo de pesquisa “Descrever o comportamento observável de adolescentes em interação com o ambiente”; correspondente à primeira questão específica de pesquisa “Quais os comportamentos observáveis na inter-relação entre os jovens e o seu ambiente natural ou construído?”.

Os dados foram organizados de acordo com as categorias do “Sistema do Comportamento de Jovens em seu Ambiente” (Anexo III) e coletados de acordo com o protocolo de observação (Anexo IV). A seguir os dados obtidos foram submetidos a uma análise estatística descritiva e disponibilizados a partir das categorias observadas em cada um dos grupos participantes.

O primeiro passo da análise foi um levantamento geral das principais características dos eventos da amostra. Foram observados 105 (cento e cinco) eventos observacionais, em um total de 381 minutos de gravação. A frequência de ocorrência dos eventos é apresentada na Tabela 05.

Tabela 05 - Frequência de ocorrência do evento observacional por grupo

	Frequência	%
ST I	21	20,0%
ST II	18	17,1%
ST III	11	10,5%
GE I	21	20,0%
GE II	17	16,2%
GE III	17	16,2%
Total	105	100,0%

Do total de eventos observados, 47,6% foram nos núcleos do Segundo Tempo e 52,4% nos Grupos Escoteiros. Isto ocorreu devido a pouca variabilidade dos eventos, principalmente nos núcleos onde os jovens passavam muito tempo em uma mesma atividade, sem grandes variações, como, por exemplo, jogando futebol.

A configuração das filmagens por local de observação é apresentada na tabela a seguir.

Tabela 06 - Frequência de ocorrência do evento observacional por local de observação

	Frequência	%
Núcleo do Projeto	50	47,6%
Sede do Grupo Escoteiro	38	36,2%
Acampamento Escoteiros	17	16,2%
Total	105	100,0%

A diferenciação do local de observação nos Núcleos do Segundo Tempo e nos Grupos Escoteiros se deveu à oportunidade de participar, em um dos grupos de uma atividade de acampamento.

Finalmente, a diferenciação entre o número de eventos que ocorreram em espaços internos (dentro da sedes dos grupos) e espaços externos é apresentada a seguir.

Tabela 07 - Frequência de ocorrência do evento observacional por espaço ambiental

	Frequência	%
Interno	30	28,6%
Externo	75	71,4%
Total	105	100,0%

Cabe destacar que, devido às características dos *behaviors settings* (Barker, 1968), desde o início era esperado que o maior número de observações fossem realizadas em área externa. A diferenciação entre espaço interno e externo nos remete à questão de pesquisa, pois os espaços internos são claramente construídos, enquanto os espaços externos ocupados pelos jovens são na

sua maioria naturais, mesmo que adaptados para as atividades. Assim, verifica-se que nos dois grupos a prioridade por atividades é ao ar livre ou em espaços amplos de atividades. Os espaços internos são utilizados, em geral, para armazenar o material.

As situações observadas foram:

Tabela 08 - Frequência de ocorrência do evento observacional por situação

	Frequência	%
Recebimento	6	5,7%
Aquecimento	3	2,9%
Refeição	11	10,5%
Cerimônia	8	7,6%
Atividades	60	57,1%
Descanso	17	16,2%
Total	105	100,0%

Os eventos observacionais ocorreram em 57,1% das vezes durante as atividades dos núcleos e dos grupos, momentos de jogos e instruções escoteiras. Em 17% das vezes ocorreram em momentos de descanso dos jovens e em 11% no horário do lanche ou de refeições.

Tabela 09 - Frequência de ocorrência do evento observacional por atividade

	Frequência	%
Organizar Material	12	11,4%
Montar	5	4,8%
Desmontar	3	2,9%
Limpar o Espaço	4	3,8%
Carregar o Material	1	1,0%
Não classificada	80	76,2%
Total	105	100,0%

Na Tabela 09 se verifica que maior número de atividades observadas (76,2%) não foi categorizado nessa parte do sistema por apresentar características mais relacionadas a situações das atividades dos grupos ou por não constar no sistema, como, por exemplo, um jogo de futebol.

Descrever as atividades seria descrever os comportamentos moleculares (Barker, 1968) dos sujeitos, como lançar ou chutar uma bola, atividades não-relacionadas aos objetivos deste sistema e trabalho.

A organização foi o segundo tipo de atividade que mais apareceu no material observado (11,4%). Os jovens participavam ativamente da organização das atividades, normalmente orientados pelo instrutor. Como exemplo, no Segundo Tempo os jovens organizaram as bolas e os coletes para as atividades e, no Grupo Escoteiro, os jovens organizaram garrafas *pet* para encaminhar para a reciclagem.

Em outro trecho das filmagens são encontrados exemplos das categorias carregar (5) e montar (1). Os jovens do Segundo Tempo carregaram e montaram traves e redes, mesas de ping-pong (montadas com uma tábua de madeirite e colocadas sobre carteiras escolares). No Grupo Escoteiro os jovens se encarregaram de montar cada atividade específica, tais como nas atividades com cordas, nas quais eles mesmos montavam o percurso. Quanto à limpeza do espaço (4), relacionada ao comportamento pró-ambiental, um exemplo pode ser identificado no momento do lanche no Segundo Tempo e ao final do acampamento escoteiros, momentos em que os jovens recolheram o lixo que ficou no local.

Tabela 10 - Frequência da presença do instrutor

	Frequência	%
Instrutor Presente	50	47,6%
Instrutor Ausente	55	52,4%
Total	105	100,0%

Tabela 11 – Iniciativas durante a ocorrência do evento

	Frequência	%
Própria	63	60,0%
Sugestão	2	1,9%
Instrutor	40	38,1%
Total	105	100,0%

O instrutor estava presente em 47,6% dos eventos observados e ausente em 52,4%, incluindo as atividades do grupo ou núcleo. Em 60% dos casos, as iniciativas foram próprias, mesmo com a presença do instrutor. Na maioria dos casos o instrutor estava presente dando orientações iniciais para a atividade e depois se colocava como observador. Ao longo das atividades as decisões tomadas eram dos próprios participantes. Em um dos Grupos Escoteiros, por exemplo, a orientação foi “arrumar a sala”, mas todas as decisões a partir desse momento foram tomadas pelos próprios jovens, o que incluiu a retirada de todo o material do ambiente, a destruição com um chute de um suporte de bambu onde estavam as garrafas *pet*, o preparo das pets para mandar para reciclagem, a escolha de desmontar bancos fixos que estavam na sala, o planejamento de pintar a sala, em um outro momento.

Tais decisões ou ações eram realizadas em grupo uma vez que o próprio *behavior setting* (Barker, 1968) desfavorecia ações individuais. No Movimento Escoteiro isto fica claro. No programa de jovens o incentivo às atividades individuais é destacado apenas após os 18 anos de idade. Nas orientações do Segundo Tempo existe uma determinação escrita de que os núcleos devem oferecer duas atividades coletivas para uma individual, contudo dentre as individuais são citadas o xadrez, que na realidade é uma atividade em dúade.

Tabela 12 – Estrutura de participação

	Frequência	%
Individual	32	30,5%
Grupal Díade	17	16,2%
Grupal Tríade	6	5,7%
Grupal mais de três	50	47,6%
Total	105	100,0%

Nesse sentido, a estrutura de participação mais freqüente foi com mais de três jovens (47,6%). Destaca-se o fato do número de jovens observados ser muito grande. As participações individuais, em 30,5% dos eventos, ocorreram em atividades realizadas em conjunto, mas com estrutura individual, como em uma palestra ou no momento de um aquecimento no qual todos estão juntos, mas cada um ouvindo ou escrevendo separadamente.

Finalmente, quanto à qualidade das participações nos eventos.

Tabela 13 – Qualidade de participação

	Frequência	%
Colaboração com Interação	66	62,9%
Colaboração sem Interação	13	12,4%
Competição com Interação	17	16,2%
Total	96	91,4%
Não respondida	9	8,6%
Total Geral	105	100,0%

Em 62,9% dos eventos observados a qualidade da participação dos jovens correspondeu à “colaboração com interação”. Novamente isto parece ter relação com os próprios *behavior settings* e com as atividades com jogos participativos. A competição nos 16,2% dos casos ocorreu

prioritariamente no Segundo Tempo, durante partidas de futebol e jogo de “totó”¹, por exemplo. Em 8,6% dos casos não foi possível identificar a qualidade das observações realizadas.

A partir dessas características as categorias a seguir foram diretamente relacionadas ao objetivo de pesquisa “Descrever o comportamento observável de adolescentes em interação com o ambiente”. A primeira observação realizada foi em termos do que os jovens fazem durante a realização das atividades dos núcleos, como eles se comportam.

5.2.5.1 O que os jovens fazem durante as atividades

Claramente os dados anteriores demonstraram que os jovens participam das atividades promovidas pelos *behavior settings*, de acordo com a instrução dada e que tomam decisões próprias a cada momento. Mas o que eles fazem enquanto desempenham essas atividades?

Tabela 14 – Atividades prioritárias dos jovens

O que os jovens fazem									
	Brincar	Cantar	Conversar sobre a atividade	Conversar não relacionado	Caminhar	Caminhar junto	Cooperar por iniciativa própria	Cooperar quando Solicitado Atender	Total
ST I	11	0	4	0	1	2	0	2	20
ST II	10	0	3	1	0	1	1	1	17
ST III	7	0	2	0	0	0	0	2	11
GE I	9	0	3	3	1	2	0	1	19
GE II	1	2	12	1	0	0	0	0	16
GE III	0	0	14	1	0	1	0	0	16
Total	38	2	38	6	2	6	1	6	99

Em seis dos eventos observados, devido à qualidade da gravação, não foi possível identificar o que os jovens faziam, além da atividade.

Durante os eventos registrados, os jovens desempenharam uma série de comportamentos que devem ser destacados. Esses comportamentos ocorriam durante o período em que estavam

¹ Jogo de futebol de mesa.

realizando as atividades. Verifica-se que quando os jovens faziam algo que não fazia parte necessariamente da atividade proposta, pareciam estar relacionadas às brincadeiras (n = 38) ou conversar sobre a atividade (n = 38). Observa-se que as “conversas não-relacionadas à atividade” apareceram apenas em 6 ocasiões.

Um destaque importante é que durante esses momentos era comum observar comportamentos conjugados, sendo o comportamento prioritário destacado na tabela acima. A decisão no momento da coleta de eleger uma categoria como prioritária, ou não, foi do pesquisador, de acordo com o enfoque dado pelos jovens à atividade. Exemplos de comportamentos conjugados são: brincar enquanto conversavam, conversar enquanto atendiam a uma solicitação ou conversar enquanto caminhavam. O segundo grande grupo de atividades identificado é apresentado na Tabela 15.

Tabela 15 – O que os jovens fazem durante as atividades, atividades conjugadas

	O que os jovens fazem					Total
	Brincar	Conversar sobre a atividade	Conversa não relacionado	Caminhar abraçado	Cooperar quando Solicitado	
ST I	2	1	1	0	1	5
ST II	0	0	0	0	2	2
ST III	1	0	0	0	0	1
GE I	0	0	1	0	0	1
GE III	0	0	0	1	0	1
Total	3	1	2	1	3	10

Dentre os comportamentos conjugados, destacaram-se as brincadeiras (3) e a cooperação (3).

A conversa e a brincadeira foram os comportamentos mais presentes durante as atividades. A brincadeira, um comportamento que pode ser considerado infantil, mostrou-se presente neste estudo e pode ser explicado pelas particularidades dessa fase da vida marcada de

mudanças e transição (Lerner, 1993). Brincar e conversar são comportamentos típicos da convivência em grupo e estão relacionados à importância dos amigos (Harris, 1995). Os comportamentos de interação faziam parte da atividade e a conversa favorecia seu andamento.

Após uma compreensão geral de quem são esses jovens e das suas relações no e com o espaço, é necessário questionar: “Como esses jovens lidavam com o seu espaço e os objetos encontrados nele?”, a fim de cumprir o objetivo geral do estudo.

5.2.5.2 As *affordances* dos jovens

Como vimos anteriormente, a categoria *affordance* diz respeito à percepção dos objetos, dos espaços físicos, e dos seus usos (Gibson, 1986). Além dos dados objetivos da coleta serão descritas situações de aplicabilidade dos resultados.

Tabela 16 – Usabilidade dos objetos e espaços por local de ocorrência do evento

	Usabilidade dos objetos		
	Uso objetivo	Uso diferenciado	Total
ST I	16	5	21
ST II	10	8	18
ST III	5	6	11
GE I	14	7	21
GE II	13	4	17
GE III	5	12	17
Total	63	42	105

Em ambos os grupos, na maioria dos eventos observados, os objetos foram utilizados de acordo com seu objetivo inicial (n = 63). Contudo, dentre os 50 eventos observados nos Núcleos do Segundo Tempo em 19 vezes os objetos foram utilizados de maneira diferenciada. E nos 55 eventos observados nos Grupos Escoteiros os objetos tiveram seu uso diferenciado em 23 vezes.

Para que serve uma colher? Como uso diferenciado, uma colher foi utilizada para retirar parafusos e bancos foram usados como mesas durante um acampamento e em uma atividade de cozinha feita de Grupos Escoteiros. Nos núcleos do Segundo Tempo, madeiras foram usadas como traves para jogos de futebol e grandes pedras foram suportes para estas traves, carteiras escolares foram usadas como suportes para a tábua de madeirite, com o objetivo de fazer uma mesa de ping-pong e um grande espaço aberto de terra vermelha foi dividido em duas quadras de vôlei e um campo de futebol.

Quanto às estruturas de participação nas *affordances*, os eventos tiveram a seguinte configuração:

Tabela 17 – Estrutura das *affordances* por local de ocorrência do evento

		Estrutura da <i>Affordance</i>				
		Individual	Grupal		Total	
ST	ST I	9	27	12	23	50
	ST II	12		6		
	ST III	6		5		
GE	GE I	3	14	18	41	55
	GE II	5		12		
	GE III	6		11		
Total		41		64		105

Nos Núcleos do Segundo Tempo 23 das *affordances*, seja de uso objetivo ou uso diferenciado, foram individuais. Exemplos de uso diferenciado e individual dos objetos nesses núcleos foram de jovens que utilizaram pequenos objetos como pedaços de barbante ou garrafas vazias para brincar. Enquanto nos Grupos Escoteiros 41 foram grupais, tais como em um momento em que os jovens utilizaram uma mesa escolar e lápis para improvisar um “batuque” e cantar em conjunto.

O grupo ST II apresentou maior número de *affordances* individuais. O *behavior setting* principal desse núcleo foi um ginásio de esportes com uma quadra coberta. Os jovens que não estavam jogando, muitas vezes saíam passeando e brincando pelas arquibancadas ou ficavam sentados utilizando as grades de proteção como arquibancadas. O núcleo do ST que apresentou maior número de *affordances* grupais foi o ST I, composto pelo espaço restrito da sede e um grande espaço aberto, onde os jovens andavam em díades ou tríades, quando não estavam jogando.

Dentre os GE, o GE I apresentou *affordances* grupais, embora em menor número que os jovens do ST. Contudo, a variabilidade entre esses foi baixa.

No que se refere ao local de realização dos eventos - interno ou externo - tanto em termos de “uso objetivo”, quanto em termos de “uso diferenciado”, a maioria das *affordances* ocorreu em espaços externos, característicos dos *behaviors settings* e onde, por sinal, ocorreu a maior parte dos eventos de observação. A maioria das *affordances*, independente dos espaços, foi grupal, o que remete às características dos *behavior settings*. Assim sendo, a categoria “local de atividade” vista isoladamente não suscitou diferenciação entre os grupos, assim como as categorias de qualidade da interação e estrutura da participação.

A usabilidade dos objetos a partir das categorias, qualidade e estrutura de participação, manteve a mesma variabilidade, ocorrendo mais em situações relacionadas às características do *setting* como a “colaboração com interação” (n = 66) e com “mais de três” participantes (n = 50).

O fato de destaque em termos de *affordance* foi a capacidade dos jovens, coletivamente, encontrarem soluções para o uso dos objetos de acordo com a necessidade das suas atividades. No maior número de observações o objetivo foi utilizado de acordo com a sua finalidade (“uso objetivo”, n = 63), mas, os eventos demonstraram que de acordo com suas necessidades os jovens modificavam o uso dos objetos e dos espaços ao seu redor (n = 42).

Finalmente, o último questionamento realizado para descrever o comportamento dos jovens no seu ambiente foi relacionado aos comportamentos pró-ambiental e anti-ambiental dos jovens.

5.2.5.3 O comportamento ambiental dos jovens

Os eventos observados indicaram poucas situações de comportamento pró ambiental (n = 13) e de comportamento anti-ambiental (n = 7) na soma total dos dois grupos. De uma maneira geral, esses comportamentos se manifestaram em situações de refeição e de limpeza dos espaços.

Os eventos pró-ambientais ocorreram quatro vezes nos STs e nove vezes nos GEs. Os comportamentos anti-ambientais ocorreram em três vezes nos Grupos Escoteiros e quatro vezes no Segundo Tempo. Nos Grupos Escoteiros esses comportamentos foram observados durante a limpeza de uma sala, uma atividade com fogueira e a organização de material após um acampamento. Nos núcleos do Segundo Tempo esses comportamentos ocorreram durante o lanche dos jovens.

Exemplos de comportamentos pró-ambientais observados nos dois grupos foram: recolhimento do lixo após o lanche, preparo de garrafas *pet* para a reciclagem, vistoria e recolhimento do lixo após o acampamento. Exemplos de comportamentos anti-ambientais foram: o uso de álcool e de um acendedor automático para acender uma fogueira e o abandono do lixo no chão após o lanche.

Uma observação cuidadosa dos locais das atividades demonstra que nos arredores de um dos núcleos do Segundo Tempo existe bastante lixo, podendo ser identificada a presença de lixo dos lanches do núcleo. Nos outros dois núcleos o mesmo não pode ser afirmado. O chão das

sedes dos Grupos Escoteiros é limpo e observou-se cuidado para manter limpo o local de atividade após sua ocorrência.

Os dados de observação permitiram mostrar o comportamento dos jovens no espaço por eles ocupado. Contudo, para um aprofundamento das análises e na tentativa de responder aos dois últimos objetivos, foram incluídas duas outras fases na pesquisa, descritas a seguir.

5.3 Fase 2: Instrumento de Conceitos Ambientais

5.3.1 Instrumento de Conceitos Ambientais

O Instrumento de Conceitos Ambientais (Anexo VII) foi construído pela pesquisadora com base na literatura consultada e aprimorado a partir dos resultados de um estudo piloto realizado com 30 jovens.

Esse instrumento é composto por 16 frases incompletas, itens que englobam conceitos ambientais como responsabilidade pessoal (Gouveia, Vasconcelos, Queiroga, França & Oliveira, 2003), de justificativas ambientais (Howe & cols., 1996) e perspectiva temporal (Bronfenbrenner & Morris, 1997; Gonzales & Zimbardo, 1985; Milfont & Gouveia, 2006).

A responsabilidade pessoal está relacionada ao fato do indivíduo cumprir ou não cumprir o que considera ser sua responsabilidade em relação ao ambiente.

As justificativas ambientais são utilizadas por Howe e cols. (1996) para indicar como crianças vêem o ambiente a partir de três conceitos: 1) homocêntricos, explicam a relação com o ambiente a partir de como esse afeta o ser humano; 2) biocêntricos, explicam a relação com o ambiente a partir de uma visão mais ampla, onde o ser humano é considerado parte do todo; e 3) identificados pelos autores como não-elaborados de preocupação com a natureza ou àqueles que se referem ao bem estar da natureza.

De acordo com os autores, as justificativas homocêntricas incluem:

- 1) Interesse pessoal – vinculado à interesses e projetos pessoais e de outros, incluindo projetos de recreação. Ex: “A natureza é importante para eu viver melhor.”.
- 2) Estético – vinculado à preservação relacionada a experiência perceptiva e de prazer do ser humano. Ex: “Os lugares sujos são muito feios.”.
- 3) Bem estar - vinculado a um interesse no bem estar físico, material e psicológico do ser humano. Ex: “É importante para a minha saúde.”.
- 4) Punição/evitação – vinculado à punição e a sua evitação. Ex: “Porque é obrigação.”.

As justificativas biocêntricas são:

- 1) Valores intrínsecos – vinculada aos valores que a natureza tem como um todo, e não somente àqueles de interesse humano. Ex: “Porque a natureza é boa, merece ser preservada.”.
- 2) Direitos – vinculados ao direito que a natureza tem de respeito, inclui aqueles nos quais os seres humanos são vistos como semelhantes à natureza. Ex: “Porque as árvores são seres vivos.”.
- 3) Relacional – vinculado à relação existente entre ser humano e a natureza, mesmo aqueles com suporte psíquico. Ex: “Porque os animais são nossos amigos e não podem se defender”.

Observa-se que as justificativas não-elaboradas de preocupação com a natureza não possuem subdivisões. Um exemplo pertinente a esse conceito é “Porque estão destruindo a camada de ozônio.”.

Por fim, a perspectiva temporal implica em investigar se há mudanças de perspectivas ao longo do tempo, isto é, se os seus conflitos ou preocupações estão centrados no momento presente, no passado ou no futuro.

5.3.2 Procedimento da Fase 2

Para complementar a amostra do Movimento Escoteiro, inicialmente de 79 jovens, e completar o número de jovens por grupo na aplicação do Instrumento de Conceitos Ambientais (2ª. fase da pesquisa), optou-se por aplicá-lo em 11 jovens de um 4º. Grupo Escoteiro. O 4º. grupo foi escolhido pela sua localização geográfica, uma região de classe alta do Plano Piloto, equiparado ao GE III.

A aplicação do instrumento foi realizada em grupo. Em cada um dos locais de aplicação as estruturas diferiram conforme a tabela a seguir.

Tabela 18 – Locais de aplicação do instrumento

Grupos/Características	Local	Apoio
GE I	Sede	Chão
GE II	Ar livre	Mesa
GE III	Acampamento / Ar livre	Mesa
GE IV	Sede	Mesa
ST I	Sede	Chão
ST II	Sede	Chão
ST III	Sede	Mesa

O material necessário para a coleta de dados compreendeu:

- ✓ cópias do instrumento de conceitos ambiental;
- ✓ canetas.

5.3.3 Análise de dados da Fase 2

Os dados do instrumento de “conceitos ambientais” foram submetidos a uma categorização qualitativa, com a formação de categorias a partir das sentenças escritas pelos participantes, seguida de um tratamento estatístico. A análise compreendeu a estatística descritiva simples.

5.3.4 Resultados da Fase 2

A fase 2 do estudo foi realizada para responder ao segundo objetivo de pesquisa “Caracterizar os conceitos que os jovens apresentam quanto a essa interação”, correspondente à segunda questão específica de pesquisa: “Quais os conceitos que os jovens verbalizam de sua inter-relação com o ambiente?”. Destaca-se que alguns dos itens respondem, também à questão: “A inter-relação do jovem com o ambiente está centrada no momento atual de suas vidas ou engloba noções relacionadas ao seu passado ou ao seu futuro?”.

Os dados foram organizados e disponibilizados por item de acordo com categorias formadas a partir da análise do conteúdo das respostas. As respostas foram organizadas, categorizadas e submetidas a um tratamento estatístico descritivo simples e disponibilizadas de acordo com os itens, procurando responder aos conceitos que formavam o instrumento: justificativas ambientais (Howe & cols., 1996), itens 1, 3, 11 e 13; responsabilidade pessoal (Gouveia & cols., 2003), itens 2, 4, 7, 8, 9; e perspectiva temporal (Gonzales & Zimbardo, 1985; Milfont & Gouveia, 2006), itens 5, 6, 10, 12, 14, 15, 16.

5.3.4.1 Justificativas Ambientais

Dois itens do Instrumento de Conceitos Ambientais, constituído por questões para completar, trataram diretamente do conceito justificativas ambientais. O primeiro item foi “1) Eu cuido do ambiente porque...”. As respostas abertas foram categorizadas de acordo com a teoria de justificativas ambientais e são apresentadas na tabela a seguir.

Tabela 19 – Eu cuido do ambiente porque...

Respostas	GE	ST	Total
Justificativas homocêntricas			
Interesse pessoal Ex: “sem ele não vivo” (13, F, GE I); “preciso dele” (14, F, ST I)	63	42	105
Estética Ex: “eu não gosto de ambientes sujos” (11, F, GE I) “porque as cidades ficam limpas” –(13, F, ST II)	1	12	13
Bem estar Ex: “gera qualidade de vida” (16, F, GE II); “é bom para a saúde” (12, M, ST II)	3	10	13
Punição/evitação Ex: “porque é obrigação” (14, M, ST I); “é o meu dever como escoteira” (17, F, GE I)	3	12	15
Justificativas biocêntricas			
Valores intrínsecos Ex: “natureza é vida” (16, M, GE III); “porque o ambiente é limpo” (11, F, ST III)	9	5	14
Direitos Ex: “é eticamente correto” (16, M, GE I)”	2	0	2
Relacional Ex: “quem ama cuida” (17, M, GE I); “faço parte da natureza” (12, F, ST I)	5	1	6
Não-elaborados: Bem estar da natureza Ex: “porque faz bem a natureza” - 10, F, ST I); “porque no futuro tem que existir árvores” (12, M, GE III)	2	7	9
Sem resposta	2	1	3
Total	90	90	180

Os dados da Tabela 19 indicam que o cuidado com o ambiente nos dois grupos está prioritariamente relacionado ao **interesse pessoal** (n = 105), relativo à justificativa homocêntrica. As justificativas **estética**, bem estar e punição/evitação são apresentadas por um número menor de respondentes (n = 31). As justificativas biocêntricas apareceram com mais frequência dentre os jovens dos Grupos Escoteiros, particularmente os **valores intrínsecos** (n = 9) e os **relacionais**

(n = 5). Finalmente, as justificativas de **bem estar da natureza** são apontadas principalmente por jovens do Segundo Tempo (n = 7).

O segundo item de justificativas ambientais foi o item três do instrumento “3) Cuidar do meio ambiente é...”. As respostas seguiram as categorias de justificativas ambientais, contudo foram destacadas três categorias diferentes: bom, difícil e responsabilidade. Os dados são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 20 – Cuidar do meio ambiente é...

Respostas	GE	ST	Total
Justificativas homocêntricas			
Interesse pessoal Ex: “necessário e importante” (13, M, GE III); “muito importante para nós” (12, M, ST II)	54	36	90
Estética - Ex: “manter ele limpo” (12, M, ST III); “não jogar lixo na rua” (11, M, GE IV)	1	9	10
Bem estar Ex: “uma questão de saúde” (11, M, ST I); “fundamental para uma vida melhor” (11, F, GE I)	4	9	13
Punição/evitação - Ex: “um dever” (14, M, GE III); “lei” (11, M, ST II)	7	8	15
Justificativas biocêntricas			
Valores intrínsecos - Ex: “ele está em perigo” (15, M, GE III); “é melhor para o planeta” (12, F, ST III)	1	1	2
Direitos - Ex: “respeitar os animais e plantas” (13, M, GE I)	1	0	1
Relacional - Ex: “cuidar de nós” (15, M, GE I)	1	0	1
Não-elaborados: Bem estar da natureza Ex: “porque tem que ser limpo” (11, F, ST I); “ligar para o bem estar da natureza” (12, F, GE IV)	15	9	24
Outras respostas			
Difícil - Ex: “difícil” (11, M, ST I)	0	2	2
Bom - Ex: “bom” (12, M, ST III); “legal” (13, M, GE III)	2	5	7
Responsabilidade Ex: “responsabilidade de todos” (15, M, GE I); “nossa responsabilidade” (15, F, ST III)	4	10	14
Sem resposta	0	1	4
Total	90	90	180

Os dados da Tabela 20 indicam que 54 jovens escoteiros e 36 do Segundo Tempo ao emitirem seus conceitos sobre o que é cuidar do meio ambiente apresentaram justificativas ambientais homocêntricas, sendo a principal o **interesse pessoal**. Além do interesse pessoal, os jovens citam outras justificativas homocêntricas: **punição/evitação** (n = 15), **estética** (n = 10) e

bem estar (n = 13). Apenas 3 escoteiros e 1 participante do Segundo Tempo apresentaram justificativas biocêntricas. E as justificativas de **bem estar da natureza** foram indicadas por 15 escoteiros e 9 adolescentes do Segundo Tempo. A categoria **responsabilidade** foi citada por 14 jovens, sendo 4 escoteiros e 10 do Segundo Tempo. A categoria **bom** por 7 (2 GE e 5 ST) e a **difícil** por dois participantes do Segundo Tempo.

A Tabela 21 apresenta um cruzamento das respostas de justificativas ambientais apresentadas nas Tabelas 19 e 20. A Tabela indica que o interesse pessoal é de fato o conceito mais adotado em ambos os grupos, mesmo quando correlacionado a outras justificativas homocêntricas, como evitação/punição, ou com a justificativa de bem estar da natureza.

Tabela 21 –Relação entre as justificativas ambientais: Razão de cuidar do meio ambiente e caracterização de cuidado do meio ambiente

		Eu cuido do meio ambiente porque...								Total	
		Não respondeu	Interesse pessoal	Estética	Bem estar	Evitar punição	Valores intrínsecos	Direitos	Relacional		Bem estar da natureza
Cuidar do meio ambiente é...	Não respondeu	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Interesse pessoal	1	57	4	8	5	5	1	5	4	90
	Estética	0	5	3	0	1	0	0	1	0	10
	Bem estar	0	5	3	1	1	2	0	0	1	13
	Evitar punição	0	12	1	0	1	1	0	0	0	15
	Valores intrínsecos	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
	Direitos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	Relacional	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	Bem estar da natureza	1	14	1	1	2	2	0	0	3	24
	Outros	0	11	1	3	3	2	0	0	1	23
Total		3	105	13	13	15	14	2	6	9	180

Além desses itens o “11) As pessoas jogam lixo no chão quando...” e o “13) As pessoas tomam banho demorado quando...” ajudaram a compreender a aplicação desses conceitos, as práticas ambientais vinculadas às justificativas ambientais por permitirem que o jovens identifiquem situações de vida real e as explicações por eles elaboradas para esses comportamentos.

Tabela 22 – As pessoas jogam lixo no chão quando...

Respostas	GE	ST	Total
Não tem consciência / educação Ex: “não tem consciência” (16, M, GE III) “não tem consciência de jogar no lixo” (12, F, ST III)	35	8	43
Vontade Ex: “querem” (13, M, ST I) “sentem vontade” (11, M, GE IV)	6	3	9
Não tem lixeira Ex: “não tem lixeira” (11, M, GE III) “não tem lixeira” (11, M, ST II)	30	62	92
Não se importam Ex: “não ligar para o futuro” (13, M, GE I) “não estão pensando sobre o meio ambiente” (11, F, ST I)	15	9	24
Depende Ex: “depende da pessoa” (14, M, ST II) “depende do que pensam” (16, F, GE I)	3	3	6
Sem Resposta	1	5	6
Total	90	90	180

Noventa e dois jovens (62 ST e 30 GE) que indicaram o conceito **não tem lixeira** como justificativa para se jogar o lixo no chão; e 24 adolescentes (9 ST e 15 GE) que afirmaram que quem joga lixo no chão **não se importa**. Destaca-se que 43 jovens (8 ST e 35 GE) acreditam que aqueles que jogam lixo no chão, o fazem por **falta de consciência** ou **falha na educação**.

Tabela 23 – As pessoas tomam banho demorado quando...

Respostas	GE	ST	Total
Estão sujas Ex: “estão sujas” (12, M, ST II) “estão sujas” (15, M, GE III)	28	40	68
Não pagam pela água Ex: “não pagam água” (14, F, ST I) “não pagam a conta da água” (15, M, GE II)	2	5	7
Têm água Ex: “quanto tem água” (11, M, ST III) “a água não falta para eles” (13, F, GE III)	1	11	12
Querem Ex: “querem gastar muita água.” (14, F, ST III) “querem” (11, M, GE IV)	21	15	36
Não respeitam Ex: “desrespeitam a quantidade de água no mundo” (12, F, GE I) “não respeitam que um dia a água pode acabar” (11, F, ST I)	11	4	15
Distraídos Ex: “estão pensando em outra coisa” (17, M, GE I) “estão com prazer e preguiça e relaxar” (11, M, ST I)	11	2	13
Tempo Ex: “demorado 30 minutos” (11, F, ST I)	0	5	5
Não tem consciência Ex: “não são conscientes da situação” (15, M, ST II) “não pensam nas conseqüências” (17, M, GE III)	13	4	17
Sem resposta	3	4	7
Total	90	90	180

Tomar banho demorado é outro item que pelas características das respostas apresentou a configuração de justificativas de **interesse pessoal**. Os adolescentes indicam que as pessoas tomam banho demorado quando **estão sujas** (40 ST e 28 GE), **querem** (15 ST e 21 GE), ou **têm água** (11 ST e 1 GE). A **falta de consciência ambiental** foi apontada por 17 jovens (4 ST e 13 GE). Cinco participantes do Segundo Tempo responderam ao item indicando o tempo do banho.

Relacionado ao fator justificativas ambientais, os dados das Tabelas 19, 20, 21, 22 e 23 apresentadas acima, indicam uma priorização de justificativas de **interesse pessoal** nos dois grupos. Por sua vez, nas Tabelas 22 e 23, a **falta de consciência ambiental** foi apontada como uma justificativa tanto para jogar lixo no chão (n = 43) quanto para tomar banho demorado (n = 17).

O segundo conceito investigado a partir do Instrumento de Conceitos Ambientais foi a responsabilidade ambiental. Os dados categorizados são apresentados a seguir.

5.3.5 Responsabilidade Ambiental

Cinco itens foram utilizados para verificar a responsabilidade ambiental: 2, 4, 7, 8 e 9. Os três últimos itens dizem respeito a como os jovens responsabilizam o governo, os cientistas e outros países.

Os itens são: “2) O cuidado com o ambiente é responsabilidade...”, “4) A nossa sobrevivência depende...”, “7) Os cientistas são...”, “8) O governo brasileiro é...” e “9) Outros países...”. Os dados categorizados a partir das respostas aos itens 2 e 4 são descritos a seguir.

Tabela 24 – O cuidado com o ambiente é responsabilidade

Respostas	GE	ST	Total
Própria Ex: “minha” (14, M, GE II) “minha” (11, M, ST I)	5	32	37
Geral Ex: “de todos nós” (18, M, GE I) “de todos nós” (13, M, ST II)	85	55	140
Por um fator ambiental Ex: “com o aquecimento” (12, M, ST II)	0	1	0
Sem resposta	0	2	2
Total	90	90	180

Tabela 25 – A nossa sobrevivência depende

Respostas	GE	ST	Total
Própria Ex: “dos meus atos” (12, F, GE I); “depende de mim” (11, F, ST III)	2	1	3
Geral Ex: “de nós” (16, M, GE I) “da gente” (13, F, ST II)	34	16	50
Dos outros Ex: “das pessoas que vivem comigo” (14, M, GE II) “dos nossos pais” (13, F, ST I)	0	3	0
Da natureza Ex: “da natureza onde vivemos” (14, M, GE I) “da natureza” (13, M, ST I)	54	70	124
Total	90	90	180

Nas Tabelas 24 e 25 verifica-se que a maioria dos jovens generaliza a **responsabilidade** pelo meio ambiente. No Tabela 24 os dados indicam que 140 (GE = 85; ST = 55) adolescentes afirmaram que cuidar do ambiente é **responsabilidade geral**, ou seja, de todos nós/da humanidade. Na Tabela 25, 50 (GE = 34 e ST = 16) dos participantes citam que a nossa **sobrevivência depende de todos nós** de uma maneira geral. A responsabilidade individual foi indicada por 37 (GE = 5 e ST = 32) adolescentes na Tabela 24 e 3 (GE = 2 e ST = 1) na Tabela 25.

Observa-se que no que se refere à sobrevivência, 124 (GE = 54 e ST = 70) dos participantes depositam a maior parte da **responsabilidade na própria natureza**, indicando uma consciência de que sem a natureza a sobrevivência poderá não ocorrer.

A Tabela 26 apresenta um cruzamento entre as Tabelas 24 e 25:

Tabela 26 – Cruzamento do cuidado com o ambiente e sobrevivência

			A nossa sobrevivência depende				
			própria	dos outros	geral	da natureza	Total
Segundo Tempo	O cuidado com o meio ambiente é responsabilidade	Sem resposta	0	0	2	0	2
		Própria	1	2	5	24	32
		Geral	0	1	9	45	55
		por um fator ambiental	0	0	0	1	1
Total			1	3	16	70	90
Escoteiro	O cuidado com o meio ambiente é responsabilidade	Própria	0		1	4	5
		Geral	2		33	50	85
Total			2		34	54	90

O dados da Tabela 26 confirmam que a responsabilidade de cuidado com o ambiente é depositada **nas pessoas de uma maneira geral** e que a nossa sobrevivência **depende da própria natureza**.

Na visão desses jovens, qual o papel dos cientistas, do governo e dos outros países em relação ao ambiente?

Tabela 27 – Os cientistas são...

Respostas	GE	ST	Total
Pesquisadores Ex: “super estudiosos” (13, F, GE I); “pesquisadores” (11, M, ST I)	14	14	28
Responsáveis pelo problema Ex: “exploradores” (14, M, GE II); “causadores” (13, M, ST I)	4	3	7
Responsáveis pela solução Ex: “cuidadosos com o meio ambiente” (12, M, ST II) “pessoas que nos ajudam com essa questão” (11, F, GE I)	31	39	70
Qualidades positivas Ex: “espertos” (14, M, GE II); “muito inteligentes” (14, F, ST I)	21	23	44
Desqualificações Ex: “vagabundos” (17, M, GE I); “vagabundo” (11, F, ST I)	14	3	17
Muito teóricos Ex: “extremamente teóricos” (17, F, GE III)	3	0	3
Sem resposta	3	8	11
Total	90	90	180

Ao responder ao item 07, parte dos participantes ignorou a instrução do instrumento, o que ocasionou respostas voltadas para os conceitos a respeito dos cientistas. Dentre os jovens, 28 (14 ST e 14 GE) identificaram os cientistas apenas como **pesquisadores**; outros 44 (23 ST e 21 GE) atribuíram aos cientistas **qualidades positivas**. Sobre a questão ambiental, 70 adolescentes (39 ST e 31 GE) afirmaram que os cientistas são **responsáveis por ajudar** a encontrar soluções.

Tabela 28 – O governo brasileiro é...

Respostas	GE	ST	Total
Governo Ex: “governante da nossa cidade” (12, M, ST II) “representantes do povo” (15, M, GE IV)	2	6	8
Responsáveis pelo problema Ex: “prejudicador do meio ambiente” (11, M, ST I) “despreocupado com o ambiente” (14, M, GE III)	7	9	16
Responsáveis pela solução Ex: “responsável pelo meio ambiente” (12, M, ST II) “bom para a natureza” (12, F, GE I)	9	8	17
Qualidades positivas Ex: “bom” (13, F, ST I) “bom” (11, F, GE I)	6	20	26
Desqualificações Ex: “lerdo, ineficaz, corrupto” (16, F, GE I) “péssimo” (11, M, ST II)	62	39	101
Despreocupados Ex: “despreocupados com o ambiente” (12, F, GE I) “despreocupado” (12, F, ST III)	3	3	6
Sem resposta	1	5	6
Total	90	90	180

As instruções sobre o item 08 (Tabela 28) foram novamente ignoradas e as respostas refletiram opiniões sobre o governo brasileiro. A grande maioria dos adolescentes (n = 101) usou termos que **desqualificaram** o governo (62 GE e 39 ST). Dentre os jovens que responderam o item pensando na questão do ambiente, 16 consideraram o governo **responsável pelo problema** (9 ST e 7 GE), e 17 jovens (8 ST e 9 GE) consideraram o governo **responsável pela solução** do problema.

Tabela 29 – Outros países...

Respostas	GE	ST	Total
Responsáveis pelo problema Ex: “estão sem água por não ter preservado” (15, M, ST II) “são exploradores demais” (14, M, GE I)	31	14	46
Responsáveis pela solução Ex: “cuidam melhor” (14, M, ST I) “cuidam mais do meio ambiente” (17, M, GE I)	13	4	17
Colaboração Ex: “deveriam lutar por um só propósito” (15, M, GE I) “cooperação” (12, M, ST III)	3	7	10
Não têm culpa Ex: “os países não tem culpa” (13, F, ST I) “não tem culpa do nosso país” (14, M, GE I)	1	3	4
Qualidades positivas Ex: “desenvolvidos” (15, M, GE III) “dão de 10X0 no Brasil” (11, M, ST II)	9	22	31
Desqualificações Ex: “é ruim porque é tudo igual” (11, M, ST II) “também são ruins” (14, M, GE IV)	5	9	14
Diferentes Ex: “são muito diferente dos outros” (11, M, ST I) “diferente” (17, M, GE III)	12	17	29
Despreocupados Ex: “pouco preocupados com o meio-ambiente” (15, M, GE III) “não se importam” (11, M, ST II)	3	1	4
Se preocupam Ex: “se preocupam mais com o meio ambiente” (18, M, GE I)	8	0	8
Sem resposta	4	13	17
Total	90	90	180

Novamente, no item 09, os jovens responderam expressando opiniões gerais sobre os países estrangeiros. O conceito geral mais apontado foi o de **qualificação positiva**, considerado por 31 jovens (22 ST e 9 GE). Dentre o restante dos respondentes, 29 (17 ST e 12 GE) citaram apenas que eles são **diferentes** e 14 adolescentes (9 ST e 5 GE) **desqualificaram** os outros países. Em relação à questão ambiental, 46 dos participantes apontaram os outros países como **responsáveis pelo problema** (14 do ST e 32 GE) e 17 como **responsáveis pela solução** (4 ST e 13 GE).

Os itens 7, 8 e 9 indicaram que os jovens consideram que a ciência pode colaborar com a **solução** para os problemas ambientais, e que o governo e os outros países são considerados, de uma maneira geral, como **responsáveis pelo problema**. Os itens de responsabilidade ambiental indicam que a responsabilidade é depositada nos atos das pessoas em geral, fato que pode indicar uma diminuição da responsabilidade pessoal (Gouveia & cols., 2003).

Finalmente, o terceiro conceito investigado está relacionado ao último objetivo de pesquisa e os dados obtidos são apresentados a seguir.

5.3.6 Perspectiva Temporal

A questão “A inter-relação do jovem com o ambiente está centrada no momento atual de suas vidas ou abrange uma perspectiva relacionada ao seu passado e/ou ao seu futuro?” foi respondida por meio dos itens 5, 6, 10, 12, 14, 15, 16, relacionados à perspectiva temporal.

Tabela 30 – O meio ambiente quando era criança...

Respostas	GE	ST	Total
Mais preservado Ex: “era mais preservado” (13, F, ST I) “era muito conservado” (11, M, GE III)	70	54	124
Prejudicado Ex: “era muito prejudicado” (11, M, ST I) “era devastado” (17, M, GE I)	2	7	9
Igual Ex: “normal” (11, M, ST I); “era a mesma coisa” (14, M, GE III)	6	1	7
Bom Ex: “era bom” (17, M, GE III); “era ótimo” (11, M, ST II)	8	14	22
Diferente Ex: “era diferente” (13, F, GE III) “era mais diferente” (12, M, ST II)	2	5	7
Não lembro Ex: “não lembro” (12, M, ST II)	0	1	0
Precisava de cuidado Ex: “precisava de cuidado como nós” (14, M, ST II)	0	4	4
Valorizado Ex: “era mais valorizado” (16, M, GE I)	2	0	2
Sem resposta	0	4	4
Total	90	90	180

Tabela 31 – No passado o meio ambiente era...

Respostas	GE	ST	Total
Preservado Ex: “muito conservado” (13, F, ST III) “muito mais preservados” - 17, M, GE I)	79	57	136
Prejudicado Ex: “prejudicado” (11, M, ST I)	0	13	0
Diferente Ex: “diferente” (14, F, ST I); “diferente” (12, M, GE III)	1	3	4
Fonte de Exploração Ex: “uma fonte de exploração” (15, M, GE I) “usado, não tinha cuidado” (11, M, ST II)	3	5	2
Mais organizado Ex: “mais organizado” (13, M, ST I); “mais organizado” (16, M, GE I)	1	4	5
Ruim Ex: “ruim” (12, F, ST I)	0	6	6
Era ameaçado Ex: “ameaçado” (15, M, GE IV)	1	0	1
Era mais valorizado Ex: “mais valorizado” (16, M, GE I)	3	0	3
Sem resposta	2	5	7
Total	90	90	180

Os itens 06 e 14 indicaram os conceitos que os adolescentes têm do ambiente em que viviam na **infância/passado**. Os jovens indicaram que na infância o ambiente era mais **preservado** e o mesmo se repetiu na tabela em relação ao passado. Um total de 124 jovens (54 ST e 70 GE) indicou que o ambiente da infância era mais **preservado** e 156 jovens (57 ST e 79 GE) indicaram que no passado o ambiente era **preservado**. Nove jovens (7 ST e 2 GE) citaram que o ambiente da infância era **prejudicado**. Treze participantes do Segundo Tempo afirmaram que no passado o ambiente era **prejudicado**. Outras qualificações foram que o ambiente da infância era **bom** (14 ST e 8 GE), que era **igual** (1 ST e 6 GE) e que era **ruim** (6 ST).

Tabela 32 – Hoje o meio ambiente é...

Respostas	GE	ST	Total
Preservado Ex: “bem cuidado” (15, F, ST III); “preservado” (15, F, GE II)	3	10	13
Prejudicado Ex: “devastado” (12, F, ST I), “destruído” (14, M, GE I)	67	43	110
Bom Ex: “bom” (11, F, ST I); “legal” (13, F, GE IV)	3	10	13
Pequeno Ex: “pequeno” (12, M, GE II)	3	0	3
Ruim Ex: “ruim” (12, F, ST II); “ruim” (11, M, GE III)	3	11	14
Dominado pelo ser humano Ex: “dominado pelo homem” (11, M, ST I) “devastado pelo homem” (14, F, GE II)	4	3	7
Mais ou menos Ex “mais ou menos” (12, M, ST II); “mais ou menos” (11, M, GE III)	3	6	9
Merece atenção Ex: “um lugar que precisa de cuidados” (12, F, ST III) “algo que merece nossa maior atenção” (17, M, GE I)	4	4	8
Sem resposta	0	3	3
Total	90	90	180

Tabela 33 – As gerações futuras...

Respostas	GE	ST	Total
Melhores Ex: “será melhor” (11, F, ST III) “serão mais desenvolvidos” (13, M, GE I)	5	26	31
Prejudicadas Ex: “sofrerão conseqüências do efeito estufa” (12, F, ST I) “serão prejudicados” (13, M, GE II)	49	15	64
Outras (caracterizações) Ex: “serão modernas” (11, M, ST I) “empresas” (13, M, ST I)	1	7	8
Precisam cuidar do ambiente Ex: “têm que cuidar mais do ambiente” (15, M, ST II) “terão de preserva-lo também” (11, F, GE I)	19	15	34
Desqualificação Ex: “são chatas” (13, M, GE III)	4	0	4
Precisamos ajudar Ex: “são o nosso futuro se preservamos o ambiente” (13, M, ST II) “dependem de nós” (14, M, GE III)	8	5	13
Sem resposta	4	22	26
Total	90	90	180

Os dados da Tabela 32 indicam que o ambiente de hoje é visto por 110 dos participantes (43 ST e 67 GE) como **prejudicado**. Quatorze jovens (11 ST e 3 GE) afirmaram que o ambiente é **ruim**. Treze dos jovens (10 ST e 3 GE) afirmaram que o ambiente é **preservado**.

No item relacionado às gerações futuras (Tabela 33) 64 jovens (15 ST e 49 GE) indicaram que as próximas gerações seriam **prejudicadas** pela questão ambiental. Trinta e um (26 ST e 5 GE) indicaram que as gerações futuras estarão **melhores do que hoje**.

Tabela 34 – No futuro o meio-ambiente...

Respostas	GE	ST	Total
Preservado Ex: “estará melhor” (13, F, ST I) “será lindo” (11, M, GE III)	6	27	33
Prejudicado Ex: “vai desaparecer porque nossa mata está muito poluída” (16, M, ST II); “não existirá mais” (13, F, GE IV)	38	21	59
Importante Ex: “é muito importante” (11, F, ST III) “será importante” (15, M, GE I)	7	10	17
Depende de nós Ex: “será lindo se todos cuidarem dele” (11, M, ST III) “poderá ser muito diferente, dependendo do que fizermos” (15, M, GE II)	19	27	46
Será de todos Ex: “será das pessoas”(11, F, ST III) “será de todos nós” (17, M, GE III)	1	1	2
Diferente Ex: “estará muito diferente do que é hoje” (16, M, GE III)	18	0	18
Sem resposta	1	4	5
Total	90	90	180

Tabela 35 – O futuro da natureza...

Respostas	GE	ST	Total
Preservado Ex: “será mais preservada” (13, M, ST III) “será bom, preservado” (11, F, GE I)	4	12	16
Prejudicado Ex: “é ruim porque está destruindo” (11, M, ST III) “é acabar” (12, F, GE I)	33	19	52
Melhor Ex: “será melhor” (13, F, ST I)	0	10	10
Depende de nós Ex: “está em nossas mãos” (14, M, ST II) “está nas mãos dos seres humanos” (13, F, GE II)	47	37	84
Igual Ex: “será igual” (14, M, GE I) “deve ser igual” (12, F, ST I)	3	1	4
Está lançado Ex: “está lançado” (15, M, GE I) “está lançado” (14, M, ST II)	3	4	7
Sem resposta	0	7	0
Total	90	90	180

Tabela 36 – No futuro o meio ambiente será...

Respostas	GE	ST	Total
Preservado Ex: “preservado” (11, F, ST III); “melhor cuidado” (15, M, GE III)	1	20	21
Prejudicado Ex: “será nada por causa do lixo” (13, M, ST II) “todo destruído” (13, M, GE II)	69	25	94
Esperança Ex: “espero que seja mais saudável.” (15, M, ST II) “irá melhorar o como está hoje” (11, M, ST III)	11	27	38
Depende Ex: “depende de nós” (15, M, ST II); “dependente de hoje” (15, M, GE I)	4	8	12
Raro Ex: “raro e único” (15, M, GE I)	1	0	1
Pior Ex: “pior” (15, F, GE II); “pior do que está hoje” (14, F, ST III)	1	2	3
Diferente Ex: “diferente” (11, M, ST I)	0	1	0
Bom Ex: “ótimo” (13, M, ST III); “bom” (11, M, GE III)	2	3	5
Sem resposta	1	4	5
Total	90	90	180

As respostas aos itens 05, 12, relacionados ao futuro do meio ambiente, indicaram que os jovens acreditam que o futuro **depende de nós**, reforçando os resultados obtidos no item 04 “A nossa sobrevivência depende...”. No item “No futuro o meio ambiente...”, 46 jovens (27 ST e 19 GE) mencionaram que o futuro do meio ambiente **depende de nós**, e no item “O futuro da natureza...” 84 jovens (37 ST e 47 GE) mencionaram que o futuro da natureza depende de nós. No item 16, “No futuro o meio-ambiente será...”, 38 jovens (27 ST e 11 GE) indicaram que existe uma **esperança em relação ao futuro**.

Os jovens reafirmaram nesses itens sua visão do ambiente como **prejudicado/destruído/acabado**. Dessa forma, no item “No futuro o meio-ambiente...”, 59 jovens (21 ST e 38 GE), no item “O futuro da natureza...”, foram 52 jovens (19 ST e 33 GE) e no item “No futuro o meio-ambiente será...”, 94 jovens (25 ST e 69 GE) expressaram esse ponto de vista. Os participantes destacaram a nossa **responsabilidade** em relação ao futuro e a importância dos nossos atos. Apesar do **interesse pessoal**, a responsabilidade é colocada na humanidade em geral e poucos jovens consideram que a **responsabilidade é pessoal**.

Os resultados da terceira fase da pesquisa serão apresentados a seguir.

5.4 Fase 3: A entrevista

5.4.1 Instrumento da entrevista

O objetivo das entrevistas semi-estruturadas foi investigar os conceitos que os jovens têm sobre o seu ambiente. A construção das questões se fundamentou no trabalho de Lerner, Lerner, Almerigi e Theokas (2005). O instrumento contém 14 questões referentes às práticas de comportamentos ambientais, às experiências de cada pessoa em relação aos comportamentos ambientais e à visão de mundo vinculada a esses comportamentos (Anexo VIII).

5.4.2 Procedimento - Fase 3: Entrevista semi-estruturada

As entrevistas semi-estruturadas (Gil, 1999) foram realizadas com os participantes que se voluntariaram para respondê-las. Ocorreram nos locais em que os jovens desenvolviam atividades e envolveram um total de 36 jovens, 6 de cada grupo.

Os jovens já se encontravam ambientados com a presença da pesquisadora, que os havia observado em três dias diferentes. Além disso, já haviam preenchido o instrumento de conteúdos ambientais.

No momento da entrevista foi pedida permissão para registro e gravação.

Os instrumentos de coleta necessários para a realização das entrevistas foram:

- ✓ formulários de entrevistas;
- ✓ gravador;
- ✓ fitas cassete;
- ✓ prancheta;
- ✓ canetas.

Os voluntários estavam distribuídos na faixa etária de 11 a 16 anos de ambos os gêneros. Dentre os participantes, 18 (09 M e 09 F) pertenciam ao Movimento Escoteiro e 18 (12 M e 06 F) ao Segundo Tempo.

Como no estudo anterior, serão consideradas variáveis critério: a idade, o gênero, a escolaridade, o local de moradia, o local da entrevista e o número de participantes entrevistados.

5.4.3 Análise de dados da entrevista

Foram gravadas duas fitas cassete, de sessenta minutos, com as trinta e seis entrevistas. As fitas foram transcritas na íntegra e conservadas, tal como sugere Bardin (1995).

As categorias de análise foram estabelecidas à posteriori a partir da leitura exaustiva das respostas dos participantes. As fases para a análise dos dados desta fase foram:

- 1) Pré-análise: as entrevistas foram submetidas a uma leitura exaustiva, ou seja, foram lidas e relidas até que o seu conteúdo fosse apreendido pelo pesquisador, de forma congruente.
- 2) A formação de categorias: após a leitura foram retirados os elementos cujo conteúdo foi apreendido pelo pesquisador para a formação das categorias de análise. A identificação das categorias foi feita de forma subjetiva a partir do momento da pré-análise, destacando as frases e palavras-chave mais presentes e contextualizadas na leitura das entrevistas.

Os resultados obtidos serão apresentados a seguir.

5.4.4 Resultados da Fase 3

A terceira fase do estudo teve por objetivo responder a terceira questão de pesquisa: “A inter-relação do jovem com o ambiente está centrada no momento atual de suas vidas ou engloba noções relacionadas ao seu passado ou ao seu futuro?”.

Os dados foram categorizados após a leitura flutuante das entrevistas e submetidos a uma contagem da frequência absoluta.

Apesar desse objetivo central, para uma melhor compreensão da inter-relação jovem/ambiente, centrou-se em uma caracterização do ambiente no momento presente da vida desses jovens. A intenção nessa forma de estruturação foi comparar os métodos utilizados e buscar responder aos objetivos por meio de instrumentos variados.

Os dados foram disponibilizados na forma de tabelas nas quais são apresentados os indicadores de cada categoria e abaixo dois exemplos das verbalizações dos jovens. Os participantes foram identificados por uma letra/número, o gênero, a idade e o grupo ao qual pertencem.

As questões que buscaram identificar essa caracterização foram: “1) Quando eu digo ambiente, quais as 3 palavras que lhe vêm a mente?; 2) O que você pensa sobre o ambiente físico da sua escola?; 3) O que você pensa sobre o ambiente físico da sua casa?; 4) Quais os lugares que você gosta de frequentar?”.

As categorias formadas a partir das três palavras que descrevem o ambiente citadas pelos participantes foram:

Tabela 37 – Três palavras para ambiente

Categorias e Indicadores	GE	ST	Total
Ambiente natural/biológico Indicadores: “Verde, folha, planta.” (A1, feminino, 16 anos, GE I) “Mato, bosque, árvore”. (K1, masculino, 15 anos, ST I)	18	18	36
Cuidado com o ambiente Indicadores: “reciclagem” (B1, masculino, 16 anos, GE I); “Cuidar do ambiente, não jogar lixo nas ruas” (Y1, masculino, 12 anos, ST II)	5	4	9
Degradação Indicadores: “Poluição” (G1, feminino, 12 anos, GE II); “Poluição, desmatamento e queimadas”. (T1, masculino, 13 anos, ST I)	1	7	8
Subjetivos Indicadores: “Pureza, ... paz” (E1, masculino, 14 anos, GE I); “bom” (S1, masculino, 12 anos, ST II)	2	1	3
Dependência do meio Indicadores: “prá ter um futuro melhor” (I2, feminino, 12 anos, ST III); “Meio em que vivemos” (C1, feminino, 13 anos, GE I);	2	1	3
Relação com a divindade Indicadores: “Deus, é... Flora, fauna...” (Q1, feminino, 11 anos, GE III)	1	0	1
Identificação com grupos sociais Indicadores: “família.” (M1, feminino, 12 anos, GE III); “os amigos” (Y1, masculino, 12 anos, ST II)	1	1	2
Atividade favorita Indicadores: “Jogar futebol” (Y1, masculino, 12 anos, ST II)	0	1	1

Os 36 jovens entrevistados apresentaram indicadores das três palavras para ambiente relacionados ao **ambiente natural/biológico**. Palavras relacionadas ao **cuidado com o ambiente** foram citadas por nove participantes (5 ST e 4 GE). E oito participantes citaram termos referentes à **degradação do ambiente**, sendo que os jovens do Segundo Tempo referiram maior preocupação com a poluição e a sujeira no ambiente.

Conceitos subjetivos de qualificação do ambiente, como a palavra relaxante, também foram incluídos por três jovens (1 ST e 2 GE). Conceitos relacionados a uma **dependência do meio** foram citados por dois jovens do Segundo Tempo; um escoteiro apontou a **relação com**

uma divindade; dois jovens, um de cada grupo, apontaram a **identificação com grupos sociais**; e um dos participantes identificou o ambiente com a sua **atividade favorita**.

Para uma melhor compreensão dessa caracterização, a pesquisadora decidiu perguntar aos jovens sobre os motivos que os levaram a escolher cada uma das três palavras. As categorias formadas a partir dessa questão estão na Tabela 38.

Tabela 38 – Motivos para a escolha das três palavras

Categorias e Indicadores	GE	ST	Total
Primeiro pensamento Indicadores: “Primeira coisa que me veio na cabeça”. (A1, feminino, 16 anos, GE I); “Foi a primeira coisa” (G2, feminino, 12 anos, ST III)	1	1	2
Gostar Indicadores: “Pessoalmente porque eu gosto de lagos”.(B1, masculino, 16 anos, GE I); “eu gosto” (X1, masculino, 12 anos, ST II)	3	1	4
Importância Indicadores: “Porque é importante!!!” . (B1, masculino, 16 anos, GE I),	2	0	2
Dependência do ambiente Indicadores: “A gente também depende muito dela para sobreviver.” (C1, feminino, 13 anos, GE I)	3	0	3
Degradação do meio Indicadores: Por que é natureza e tem muito lixo e sujeira.” (R1, feminino, 11 anos, ST I); “natureza que tá degradada” (L1, feminino, 16 anos, GE II)	1	1	2
A natureza envolve isso Indicadores: “a natureza envolve tudo isso” (F1, masculino, 14 anos, GE I); “Tudo faz, faz parte do ambiente” (V1, feminino, 14 anos, ST I)	8	9	17
Limpeza Indicador: “Porque o ambiente tinha que ser limpo, muito limpo” (D2, feminino, 11 anos, ST III)	0	3	3

Quando questionados sobre o ambiente da escola, os jovens apresentaram os indicadores a seguir.

Tabela 39 – Ambiente físico da escola

Categorias e Indicadores	GE	ST	Total
Legal Indicadores: “é um ambiente legal de ficar... sei lá...” (H1, feminino, 12 anos, GE II); “É muito legal.” (D2, feminino, 11 anos, ST III)	5	1	6
Sujo Indicadores: “Lá a sala é mais suja” (C2, masculino, 12 anos, ST II)	0	6	6
Mais ou menos limpa Indicadores: “Mais ou menos... Ai fica tudo sujo” (X1, masculino, 12 anos, ST II)	0	3	3
Bagunçada Indicadores: “Bagunçado prá caramba.” (K1, masculino, 16 anos, GE II)	3	0	3
Limpo Indicadores: “Então ela tá limpa. A gente tá... Tá limpa”. (C1, feminino, 13 anos, GE I); “Limpo”. (S1, masculino, 12 anos, ST I)	3	4	7
Possui equilíbrio de ambiente natural Indicadores: “ele consegue manter um equilíbrio entre a parte urbana e o meio ambiente.” (B1, masculino, 16 anos, GE I)	1		1
Falta de ambientes naturais Indicador: “concreto, água da piscina.” (I1, masculino, 11 anos, GE II)	6	0	6
Não gosto Indicador: “Eu não gosto...” (E1, masculino, 14 anos, GE I)	1	0	1
Profissionais Indicador: “profissionais bem qualificados. (F1, masculino, 14 anos, GE I)	2	0	2
Conscientização do ambiente educacional Indicador: “A gente se conscientiza todo ano tem um tema sobre o meio ambiente.” (M1, feminino, 12 anos, GE III)	1	0	1
Utilidade da escola Indicador: “Eu acho que é um ambiente que dá prá gente, prá gente fazer tudo que a gente precisa, mas eu acho que tem coisas que não são necessárias...” (N1, feminino, 15 anos, GE III)	1	0	1
Falta de conforto Indicador: “Assim, as carteiras e tudo, ser mais confortável”. (V1, feminino, 14 anos, ST I)	0	1	1
Falta de campo de futebol Indicador: “Ela é ruim porque não tem campo de futebol”.(X1, masculino, 12 anos, ST II)	0	1	0

Ao serem questionados sobre o ambiente de casa 35 jovens responderam que **gostam** da sua casa e a qualificaram usando termos como gostar/legal/bom/confortável, tal como apresentado na Tabela 40:

Tabela 40 – Ambiente de casa

Categorias e Indicadores	GE	ST	Total
Gostam Indicadores: “É bom, é bom... porque na nossa casa a gente tem conforto (V1, feminino, 14 anos, ST I), “Minha casa é massa.” (L1, feminino, 16 anos, GE II)	17	18	35
Não ligar Indicadores: “Eu não sou muito ligado a minha casa.” (B1, masculino, 16 anos, GE I)	1	0	1
Tamanho Indicadores: “É um apartamento, é meio pequeno, mas eu gosto de lá.” - A1, feminino, 16 anos, GE I); “É grande”. (C2, masculino, 12 anos, ST II)	2	1	3
Área Verde Indicadores: “tem aquela lei, que 25% tem que tá destinado a preservação da natureza, lá em casa é o inverso, é 75% pra natureza e 25% de casa.” (L1, feminino, 16 anos, GE II)”	8	0	8
Limpeza / Organização Indicadores: “É limpa. Bem conservada.” (E2, masculino, 11 anos, ST III); “Lá é limpo e só.” (I1, masculino, 11 anos, GE II)	3	11	14
Bagunça / Sujeira Indicadores: “tipo, o meu quarto é um pouquinho bagunçado. De vez em quando, o dos meus irmãos.” (G1, feminino, 12 anos, GE II); “Porque as vezes lá, nós nem pega as coisas, nós nem leva pro lixo, aí nós joga lá no chão..” X1, masculino, 12 anos, ST II)	2	2	4

Apenas um jovem do grupo de escoteiro afirmou não ligar para a sua casa. Outro fator destacado foi o **tamanho** (grande, pequena), destacado por dois GE e um ST. A **área verde** (jardim, espaço) foi citada por oito membros do Movimento Escoteiro. A **limpeza/organização** (limpa, arrumada), apontadas por 11 jovens do Segundo Tempo e três escoteiros, e a **bagunça/sujeira** (suja, bagunçada) foram apontadas por dois membros de cada um dos grupos.

Para finalizar a caracterização do ambiente, os jovens foram questionados sobre seus lugares favoritos. Uma tabela com os lugares citados e a frequência foi criada (Tabela 41). Os dados estão disponibilizados de acordo com a frequência em que foram citados pelos jovens. Não pelo número de jovens que os citaram. Cabe observar que todos os jovens citaram mais de um local.

Tabela 41 – Frequência dos lugares favoritos dos jovens

Local Favorito	GE	ST
Escoteiro/Projeto	10	8
Shopping	11	
Escola	6	4
Parque	5	1
Casa	4	3
Cachoeira/ Cinema	2	
Festas	2	2
Clube	1	4
Teatro/Igreja/Museu/Escola de Música/Estádio	1	
Casa de Amigos		2
Outra Cidade		5
Rua / Chácara		1

Os motivos apontados para a escolha desses locais foram a **companhia de pessoas queridas**, amigos e familiares (7 GE e 6 ST), o fato de ser **uma coisa que eu gosto** (2 ST e 3 GE), a **paz/calma** oferecidas pelo local (3 GE), a possibilidade que o lugar oferece para se **aprender coisas novas** (5 GE e 1 ST), a **oportunidade de convívio com a natureza** (7 GE), a **diversão** (5 GE e 8 ST), as **atividades** realizadas no local (8 GE e 5 ST) e as **lojas** (1 GE). Apenas 1 jovem do Segundo Tempo afirmou não saber o motivo para sua escolha.

As questões subseqüentes visaram compreender a opinião dos jovens sobre a questão ambiental: “Para você, o que é “cuidar do ambiente”?; “Para você, como são as pessoas que cuidam do ambiente?”, “Para você, o que é "tornar o mundo melhor para se viver"? Como isto pode ser feito?”.

Os indicadores do que é cuidar do ambiente são apresentados a seguir.

Tabela 42 – Cuidar do ambiente é ...

Categorias e Indicadores	GE	ST	Total
Se importar Indicadores: “É você se importar com aquilo que pode...” (A1, feminino, 16 anos, GE I)	1	0	1
Reciclar Indicadores: “Cuidar do ambiente envolve principalmente a parte da reciclagem.” - B1, masculino, 16 anos, GE I)	1	0	1
Dever Indicadores: “Que devemos cuidar do meio ambiente...” (S1, masculino, 12 anos, ST I)	1	0	1
Fazer a sua parte Indicadores: “fazer a sua parte... Se não ficar fazendo coisas que prejudicam ele.” (G1, feminino, 12 anos, GE II); “cuidar de tudo onde a gente vive.” (V1, feminino, 14 anos, ST I)	2	7	9
Não poluir Indicadores: “É..Não poluir...” (N1, feminino, 15 anos, GE III); “não poluir.” - R1, feminino, 11 anos, ST I)	6	2	8
Preservar Indicadores: “É preservar”. (H1, feminino, 12 anos, GE II); “Preservar as coisas.” (C2, masculino, 12 anos, ST II)	9	8	17

Questionados sobre as características das pessoas que cuidam do ambiente, os jovens apresentaram as seguintes categorias:

Tabela 43 – Características de quem cuida do ambiente

Categorias e Indicadores	GE	ST	Total
Pessoas comuns Indicadores: “São pessoas comuns”. (B1, masculino, 16 anos, GE I); “Nós mesmos.” (G2, feminino, 12 anos, ST III)	5	2	7
Conscientes Indicadores: “São pessoa que têm uma consciência de que a gente vai precisar do meio-ambiente no futuro. (N1, feminino, 15 anos, GE III)”	6	0	6
Responsáveis Indicadores: “têm mais responsabilidade... (J1, masculino, 15 anos, GE II); “São umas pessoa muito responsável.” (Z1, masculino, 14 anos, ST II)	4	5	9
Boas Indicadores: “São pessoas de bom coração”. (K1, masculino, 16 anos, GE II); “Cuidam do ambiente são as pessoas boas” (Y1, masculino, 12 anos, ST II),	2	4	6
Limpas Indicadores: “Eu diria que ela é... Uma pessoa limpa, que gosta do ambiente limpo e saudável.” (R1, feminino, 11 anos, ST I)	6	0	6
Certinhas Indicadores: “essas pessoas são as certinhas da sociedade”. (L1, feminino, 16 anos, GE II)	1	0	1
Profissão Indicadores: “São os garis.” (C2, masculino, 12 anos, ST II)	0	1	1

A frase “tornar o mundo melhor para se viver” suscitou as categorias indicadas na Tabela

44:

Tabela 44 – Indicadores de tornar um mundo melhor para se viver

Categorias e Indicadores	GE	ST	Total
Caráter social Indicadores: “são os objetivos do milênio né! Erradicar a fome...” (A1, feminino, 16 anos, GE I)	1	0	0
Mudança política e social Indicadores: “Igualdade social, mas tudo bem.” (J1, masculino, 15 anos, GE II)”	2	0	2
Valores e educação Indicadores: “É você botar no dia-a-dia, os valores, educação, essas coisas” - (C1, feminino, 13 anos, GE I)	4	0	4
União da família Indicadores: “É a união entre família.” (M1, feminino, 12 anos, GE III)	1	0	1
Necessidade de acabar com as coisas más Indicadores: “Um mundo sem violência, sem drogas, sem armas, um mundo assim que não seja poluído, sem as coisas más e ruins...” - F1, masculino, 14 anos, GE I); “Diminui a violência.” (Z1, masculino, 14 anos, ST II)	3	3	6
Necessidade de união Indicadores: “que vivam em união com os outros.” (T1, masculino, 13 anos, ST I)	1	0	1
Paz Indicadores: “Significa paz.” (Y1, masculino, 12 anos, ST II)	0	2	2
Cuidar do ambiente Indicadores: “É cuidar do meio ambiente.” (S1, masculino, 12 anos, ST I); “É cuidar do meio ambiente...” (C1, feminino, 13 anos, GE I)	6	12	18

Os indicadores da maneira descrita pelos participantes para tornar o mundo melhor são apresentados na Tabela 45:

Tabela 45 – Indicadores como tornar o mundo melhor

Categorias e Indicadores	GE	ST	Total
Necessidade do esforço de cada um Indicadores: “Cada um fazendo a sua parte”. (C1, feminino, 13 anos, GE I); “A gente, cada um limpar a sua parte.” (F2, masculino, 12 anos, ST III)	6	6	12
Conscientização Indicadores: “Eu acho que primeiro as pessoas têm que ter consciência... Eu acho que a consciência é tudo...” (D1, feminino, 13 anos, GE I)	3	0	3
Necessidade de educação Indicadores: “Eu acho que... A educação...” (N1, feminino, 15 anos, GE III); “Nós estudando” (E2, masculino, 11 anos, ST III)	2	1	3
Necessidade de tirar o que é ruim Indicadores: “Tirando tudo o que tem de ruim... A poluição, a sujeira, as armas, essas coisas.” (F1, masculino, 14 anos, GE I)	1	0	1
A importância de cuidar do ambiente Indicadores: “Preservando as árvores.” (I1, masculino, 11 anos, GE II); “As pessoas cuidando...” (C2, masculino, 12 anos, ST II)	2	5	7
A intervenção do governo Indicadores: “Se o governo cooperar quem sabe um dia isso aconteça.” (Q1, feminino, 11 anos, GE III)	2	0	2
O papel da família Indicadores: “A família... Como eu disse!” - (M1, feminino, 12 anos, GE III)	1	0	1
Possibilidade de obrigar e punir Indicadores: “Tem que ter lei, mandar prender.” (K1, masculino, 15 anos, ST I)	0	6	6

A investigação da perspectiva temporal, objetivo central da entrevista, ocorreu a partir de três questões: “Como era o ambiente da sua infância? O que você mais gostava? O que menos gostava?”; “Como é o seu ambiente hoje? O que você mais gosta? O que menos gosta?”; “O que significa para você a frase: “cuidar da natureza para as gerações futuras”?”.

Os indicadores referentes ao ambiente da infância são apresentados na Tabela 46:

Tabela 46 – Indicadores do ambiente da infância

Categorias e Indicadores	GE	ST	Total
Diferente Indicadores: “Ixi!! É meio difícil essa... Era diferente, morava em Salvador” (J1, masculino, 15 anos, GE II)	3	0	3
Mais limpo Indicadores: “Era um ambiente mais limpo, mas também tinha poluição” (F1, masculino, 14 anos, GE I); “Na minha infância. Era limpo, mais limpo que hoje.” (Y1, masculino, 12 anos, ST II)	2	5	7
Não existiam problemas com a questão ambiental Indicadores: “Minha infância...que ele era bem mais verde... natureza mesmo...” (O1, masculino, 14 anos, GE III); “Era bem saudável, não tinha muita poluição.” (T1, masculino, 13 anos, ST I)	5	3	8
Espaço Indicadores: “Era bem legal, tinha mais mato, mais espaço.” (K1, masculino, 15 anos, ST I)	0	1	1
Bom / feliz Indicadores: “Sempre foi bom... foi muito bom.” (M1, feminino, 12 anos, GE III); “Era muito legal.” (I2, feminino, 12 anos, ST III)	2	3	5
Só de brincadeiras Indicadores: “era muita brincadeira assim. Porque para mim se você falasse o nome de um bicho eu não entendia nada, né.” (Q1, feminino, 11 anos, GE III); “Gosta de brincar e bagunçar, mas cuida mais das coisas.” (V1, feminino, 14 anos, ST I)	1	1	2
Mais ou menos Indicadores: “Era mais ou menos” - (S1, masculino, 12 anos, ST I)	0	2	2
Não lembrar Indicadores: “Eu não lembro.” - D2, feminino, 11 anos, ST III)	0	2	2
Ontem era semelhante a hoje Indicadores: “Quase o mesmo de hoje.” (C2, masculino, 12 anos, ST II); “Não mudou muita coisa. Até porque eu costumo frequentar os mesmos lugares. (B1, masculino, 16 anos, GE I)	5	1	6

Dentre as coisas da infância que os jovens mais gostavam foram apontados:

Tabela 47 – Indicadores do que os jovens mais gostavam na infância

Categorias e Indicadores	GE	ST	Total
Liberdade Indicadores: “Era a liberdade, né!” (A1, feminino, 16 anos, GE I)	1		0
Um lugar específico Indicadores: “Eu gostava de ir para a pracinha.” - B1, masculino, 16 anos, GE I)	1	0	1
Poder estar em ambientes naturais Indicadores: “Ai, eu gostava... do..... que tinha mais árvores assim...mais verde... a gente ficava mais em contato, sabe?” (H1, feminino, 12 anos, GE II); “Eu gostava de ir assim pros sítios, chácaras... Eu achava bom.” (Z1, masculino, 14 anos, ST II)	9	5	14
Do Movimento Escoteiros Indicadores: “Escoteiro.” (D1, feminino, 13 anos, GE I)	1	0	0
De brincar Indicadores: “Eu gostava de brincar com o meu cavalinho.” (G1, feminino, 12 anos, GE II); (“Do que eu mais gostava era de ficar brincando na rua.” (U1, feminino, 13 anos, ST I)	3	7	10
Dos amigos Indicadores: “Dos amigos.” (I1, masculino, 11 anos, GE II);	2	0	0
Da família Indicadores: “da minha família.” (K1, masculino, 16 anos, GE II); “Morar com meus avós, era a coisa que eu mais gostava.” (A2, masculino, 13 anos, ST II)	1	1	2
Da limpeza Indicadores: “A limpeza.” (S1, masculino, 12 anos, ST I)	0	1	0
Da falta de doenças Indicadores: “não tinha nem muito essas coisas de doença.” (B2, masculino, 15 anos, ST II)	0	2	2
Não lembrar Indicadores: “Eu não lembro, não.” (H2, masculino, 14 anos, ST III)	0	2	2

As coisas que os jovens não gostavam na sua infância eram:

Tabela 48 – Indicadores do que os jovens menos gostavam na infância

Categorias e Indicadores	GE	ST	Total
De ficar em casa Indicadores: “Eu não gostava de ficar em casa” (B1, masculino, 16 anos, GE I)	1	0	1
Poluição / Sujeira Indicadores: “Da poluição...” (C1, feminino, 13 anos, GE I); “É o ambiente poluído.” (S1, masculino, 12 anos, ST I)	3	8	11
Arrumar a bagunça Indicadores: “De ter que arrumar.” (G1, feminino, 12 anos, GE II); “Trabalhar. Eu sempre ajudei minha mãe.” (V1, feminino, 14 anos, ST I)	2	2	4
Escola / estudo Indicadores: “Das aulas” (I1, masculino, 11 anos, GE II); “O que menos gostava de fazer era assim estudar.” (Z1, masculino, 14 anos, ST II)	2	2	4
Do castigo / bronca Indicadores: “Era de ficar de castigo” (K1, masculino, 16 anos, GE II); “De levar castigo quando sumia.” (K1, masculino, 15 anos, ST I)	2	2	4
Da falta do que fazer Indicadores: “não tinha muitas coisas para fazer...” (O1, masculino, 14 anos, GE III)	1	0	1
De insetos / ratos Indicadores: “De aranha e rato.” (Q1, feminino, 11 anos, GE III)	1	0	1
Barulho Indicadores: “Eu não gostava do barulho” - E1, masculino, 14 anos, GE I)	1	0	1
Da distância Indicadores: “era... Muito longe...” (F1, masculino, 14 anos, GE I)	1	0	1
Gostavam de tudo Indicadores: “Eu gostava de tudo.” (D1, feminino, 13 anos, GE I); “Acho que eu gostava de tudo lá.” (B2, masculino, 15 anos, ST II)	4	3	7
Não lembrar Indicadores: “Eu não lembro.” (H2, masculino, 14 anos, ST III)	0	1	1

Em relação ao presente, os jovens afirmaram que:

Tabela 49 – Indicadores de como é o ambiente hoje

Categorias e Indicadores	GE	ST	Total
Mudanças no ambiente físico Indicadores: “Prédio por todos os lados... É uma ambiente muito mais fechado.” (A1, feminino, 16 anos, GE I)	4	0	4
Ambiente está poluído / destruído Indicadores: “É mais poluído do que era antigamente.” (N1, feminino, 15 anos, GE III); “É mais sujo, não tem mais tanto mato.” (T1, masculino, 13 anos, ST I)	5	13	18
Igual a ontem Indicadores: “Não, não mudou muita coisa, não. Sempre foi meio parecido, assim...” (L1, feminino, 16 anos, GE II); “Tudo igual...” (S1, masculino, 12 anos, ST I)	5	1	6
Está mais limpo Indicadores: “É um ambiente assim, mais limpo, mas não posso dizer perfeitamente limpo...” (F1, masculino, 14 anos, GE I); “Eu acho que ta limpo.” (H2, masculino, 14 anos, ST III)	1	1	2
Do jeito que gostam Indicadores: “Do jeito que eu sempre quis. <i>É sempre o que eu gostei.</i> ” (E1, masculino, 14 anos, GE I)	2	0	2
Legal Indicadores: “É legal, tem o projeto, o futebol.” (K1, masculino, 15 anos, ST I)	0	2	2
Ruim Indicadores: “Muito ruim, porque não tem quase nada pra, <i>pra gente brincar</i> ” (G2, feminino, 12 anos, ST III)	0	1	1

Quanto ao que os jovens mais gostam hoje, as seguintes categorias foram propostas:

Tabela 50 – Indicadores do que os jovens mais gostam hoje

Categories e Indicadores	GE	ST	Total
Da natureza Indicadores: “Do ambiente... dos animais, das plantas.” (H1, feminino, 12 anos, GE II); “O que eu mais gosto é de ver as árvores, os bichinhos por aí.” (I2, feminino, 12 anos, ST III)	4	2	6
Do Movimento Escoteiro Indicadores: “é de vir no sábado para o Escoteiro.” - (B1, masculino, 16 anos, GE I)	3	0	3
De participar do Segundo Tempo Indicadores: “De vir pra cá.” (K1, masculino, 15 anos, ST I)	0	5	5
Pessoas conscientes Indicadores: “Que ainda existem pessoas conscientes.” (C1, feminino, 13 anos, GE I)	1	0	1
Da diversão / brincadeira Indicadores: “eu gosto de é... de brincar...” - (P1, masculino, 13 anos, GE III); “De me divertir, ..., jogar futebol, sair, brincar... (A2, masculino, 13 anos, ST II)	4	1	5
Dos amigos Indicadores: “De ficar com meus amigos” (G1, feminino, 12 anos, GE II); “Brincar com meus amigos.” (B2, masculino, 15 anos, ST II)	3	1	4
Da família Indicadores: “Do meu pai e da minha mãe.” (J2, masculino, 16 anos, GE III)	1	0	1
De dormir Indicadores: “Dormir” (J1, masculino, 15 anos, GE II)	1	0	1
De casa Indicadores: “Eu gosto da minha casa” (F1, masculino, 14 anos, GE I)	1	0	1
Da escola Indicadores: “eu mais gosto é estudo.” (Z1, masculino, 14 anos, ST II)	0	3	3
Da limpeza Indicadores: “A limpeza...” (S1, masculino, 12 anos, ST I)	0	2	2
De tudo quase tudo Indicadores: “Hoje, de tudo, quase tudo.” (C2, masculino, 12 anos, ST II)	0	1	1

Os respondentes indicaram o que menos gostam no dia de hoje:

Tabela 51 – Indicadores do que os jovens menos gostam hoje

Categorias e Indicadores	GE	ST	Total
Poluição Indicadores: “Poluição, desmatamento” (J2, masculino, 16 anos, GE III); “Dessas pessoas que fica destruindo a natureza e poluindo o mar.” (H2, masculino, 14 anos, ST III)	8	7	15
Trabalho / tarefas de casa Indicadores: “Trabalhar” (V1, feminino, 14 anos, ST I)	2	1	3
Escola Indicadores: “Escola, ainda...” (J1, masculino, 15 anos, GE II)	2	0	0
Televisão Indicadores: “é de assistir televisão”. (B1, masculino, 16 anos, GE I)	1	0	1
Sair do espaço Indicadores: “sair do meu espaço, ter que ir em alguns lugares” (F1, masculino, 14 anos, GE I)	1	0	1
Ver briga Indicadores: “De ver briga...” (N1, feminino, 15 anos, GE III)	1	0	1
Ficar doente Indicadores: “Eu menos gosto, de quando eu fico doente.” (B2, masculino, 15 anos, ST II)	0	1	0
Ficar parado Indicadores: “de fazer é ficar em casa, sem fazer nada.” (D2, feminino, 11 anos, ST III)	0	5	5
Gosto de tudo Indicadores: “Eu gosto de tudo.” (C2, masculino, 12 anos, ST II)	3	4	7

Ao responderem sobre as gerações futuras, as seguintes categorias foram relatadas:

Tabela 52 – Indicadores do significado da frase “cuidar do ambiente para as gerações futuras”

Categorias e Indicadores	GE	ST	Total
Uma preocupação atual Indicadores: “É uma preocupação que a gente tem que ter no agora, que não tiveram antes da gente.” (A1, feminino, 16 anos, GE I)	2	0	2
Reverter a situação Indicadores: “reverter e não causar muitos problemas nas gerações futuras.” (J2, masculino, 16 anos, GE III)	1	0	1
Temos que cuidar para ter amanhã Indicadores: “Porque se a gente não cuidar hoje, não vai ter prá amanhã.” (H1, feminino, 12 anos, GE II); “Cuidar pras pessoas viverem no futuro” (K1, masculino, 15 anos, ST I)	3	6	9
Cuidado para sobreviver Indicadores: “No futuro prá ter mais sobrevivência.” (G2, feminino, 12 anos, ST III)	0	2	2
Necessidade de preservar Indicadores: “É preservar pra as gerações futuras terem a mesma coisa que nós.” (J1, masculino, 15 anos, GE II); “Preservando” (B2, masculino, 15 anos, ST II)	9	4	13
Necessidade de não poluir Indicadores: “não ter poluição. - F2, masculino, 12 anos, ST III); “Nós não poluirmos”. (E1, masculino, 14 anos, GE I)	2	5	7
Uma vida melhor Indicadores: “É para ter uma vida melhor, né... No futuro.” (T1, masculino, 13 anos, ST I)	0	1	1

Finalmente, os jovens foram questionados quanto às ações que desenvolvem relacionadas à questão ambiental: “Durante os últimos seis meses, você participou de alguma atividade de promoção ou preservação do meio ambiente?”; “Que tipo de atividade?”. Os indicadores das atividades que os jovens participaram nos 6 últimos meses foram:

Tabela 53 – Indicadores das atividades que os jovens participaram nos seis últimos meses

Categories e Indicadores	GE	ST	Total
Nenhuma ação Indicadores: “Seis meses, não.” (J1, masculino, 15 anos, GE II); “Não. Não, não.” (X1, masculino, 12 anos, ST II)	3	12	15
Projeto na escola Indicadores: “na escola a gente tá fazendo um projeto” (C1, feminino, 13 anos, GE I); “Fui plantar as árvores na escola.” (G2, feminino, 12 anos, ST III)	1	1	2
Atividades escoteiras Indicadores: “Eu sei que a gente limpou um lago, lá perto do Extra.” (I1, masculino, 11 anos, GE II)	9	0	9
Multirões de limpeza Indicadores: (“teve um multirão e a gente limpou a praia” (G1, feminino, 12 anos, GE II)	3	0	3
Atividade de reciclagem Indicadores: “A gente tava juntando papel pra reciclar”. (H1, feminino, 12 anos, GE II)	1	0	1
Trabalhos escolares Indicadores: “no meu colégio eles passaram um monte de redações.” (K1, masculino, 16 anos, GE II); “Estudei, que tem que preservar as árvores”. (D2, feminino, 11 anos, ST III)	1	3	4
Limpeza de casa Indicadores: “Eu limpo lá em casa” (S1, masculino, 12 anos, ST I)	0	2	2

Indagou-se, ainda, se os participantes queriam falar mais sobre o assunto: “Cite outras questões que considera importantes sobre a relação das pessoas com o ambiente.”; “Existe mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre o assunto?”. As respostas a essas questões puderam ser agrupadas, pois poucos citaram outros fatores e a maior parte do grupo afirmou não ter mais o que falar sobre o tema (14 GE e 17 ST).

Os relatos verbais dos jovens sobre essas questões foram:

Tabela 54 – Indicadores das outras colocações sobre o assunto

Categorias e Indicadores	GE	ST	Total
Importância de cada um fazer a sua parte Indicadores: “é pra todo mundo fazer” (O1, masculino, 14 anos, GE III); “Que cada um cuide” (H2, masculino, 14 anos, ST III)	5	7	12
Importância da educação Indicadores: “é muito uma questão de educação”. (A1, feminino, 16 anos, GE I)	1	0	1
Importância da consciência Indicadores: “tem que tá sempre bem consciente do que pode acontecer.” (G1, feminino, 12 anos, GE II); “as pessoas têm que tomar consciência” (I2, feminino, 12 anos, ST III)	2	1	3
Necessidade de achar a maneira certa de tratar o ambiente Indicadores: “Cada um faz, porque acha uma maneira certa de fazer.” (B1, masculino, 16 anos, GE I)	1	0	1
Carinho Indicadores: “O carinho.” (M1, feminino, 12 anos, GE III)	1	0	1
Necessidade de preservar Indicadores: “Tem que haver uma preservação...” (N1, feminino, 15 anos, GE III); “não deixar as ... destruir a natureza”. (H2, masculino, 14 anos, ST III)	0	1	1
Contra a pixação Indicadores: “Uma coisa que eu acho assim chato... Pixar.” (D1, feminino, 13 anos, GE I)	1	0	1
Contra a domesticação de animais Indicadores: “estragam os animais... depois de domesticados.” (J1, masculino, 15 anos, GE II)	1	0	1
Contra a sujeira Indicadores: “Não jogar lixo.” (C2, masculino, 12 anos, ST II)	0	4	4
Contra a violência Indicadores: (“acabar a violência.” - K1, masculino, 15 anos, ST I)	0	2	2
Rigidez dos outros países Indicadores: “A rigidez dos outros países com o ambiente. As cidades é mais limpas assim...” (Q1, feminino, 11 anos, GE III)	1	0	1
As pessoas não se interessam Indicadores: “ as pessoas não tão se interessando” (E1, masculino, 14 anos, GE I)	1	0	1

As respostas à entrevista indicam uma preocupação com o cuidado e a preservação do ambiente. A visão que os jovens têm do passado está vinculada a uma maior possibilidade de brincar e a um ambiente mais saudável. O presente é marcado por preocupações ambientais e o futuro pela necessidade de cuidado por parte de cada um. Os participantes do Segundo Tempo demonstraram que uma das questões centrais para eles na sua interação com o ambiente está relacionada à limpeza e à sujeira, mas também são citadas a violência que diminui a possibilidade

de contato com o ambiente externo da casa. Os membros do Movimento Escoteiro apontaram uma preocupação com a poluição e com a preservação e a necessidade de contato com ambientes naturais.

Os dados obtidos em cada uma das fases da pesquisa e a sua relação com a teoria serão discutidos no próximo capítulo.

6 Discussão

O presente capítulo visa promover um diálogo entre os objetivos da pesquisa, o referencial teórico, o método e os resultados obtidos. Será organizado em quatro partes: na primeira, serão discutidas as implicações da psicologia do desenvolvimento e da psicologia ambiental para esse estudo; na segunda, será considerado o método empregado e sua adequação; na terceira, serão analisados os resultados obtidos e o que eles sugerem, finalmente, na quarta parte, serão levantadas as considerações do pesquisador a respeito dos *behavior settings* e seu potencial social para a promoção de um desenvolvimento saudável. Começemos pelos objetivos de pesquisa.

Esta pesquisa teve como principal proposta investigar a relação dos jovens com o ambiente no qual eles vivem, por meio de uma descrição do comportamento observável de adolescentes em interação com o ambiente; de uma caracterização dos conceitos que os jovens apresentam quanto a esta interação; e de uma verificação se a inter-relação do jovem com o ambiente está centrada no momento atual de suas vidas ou se abrange uma perspectiva relacionada ao seu passado e/ou ao seu futuro. Nesse sentido a pesquisadora buscou articular perspectivas teóricas da psicologia do desenvolvimento com perspectivas da psicologia ambiental.

6.1 A psicologia do desenvolvimento e a psicologia ambiental

As bases teóricas utilizadas neste trabalho foram calcadas em duas áreas da psicologia: a psicologia ambiental e a psicologia do desenvolvimento. A psicologia ambiental foi compreendida a partir de Gifford (1997), Ritterfeld (1998) e Rivlin (2003) como o estudo da inter-relação entre o indivíduo e seu ambiente físico, isto é, o que “circunda os organismos que

percebem e se comportam” (Gibson, 1986, p. 7). Desenvolvimento, visto como um processo de transformação que ocorre a partir da interação entre o organismo e o seu ambiente, em um determinado tempo e que deve perdurar ao longo de um período de tempo.

Na perspectiva da psicologia do desenvolvimento uma das bases teóricas adotadas foi o Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1997). De acordo com esse modelo, a pessoa é um sistema composto por uma série de subsistemas, que se interrelacionam com outros sistemas. Nessa concepção, o desenvolvimento é um processo complexo do qual participam a pessoa em desenvolvimento, os seus pares, os ambientes em que estão inseridos, o tempo histórico-social e individual.

A compreensão da pessoa como um sistema complexo e a opção para estudar a adolescência teve como motivos principais o interesse pessoal da pesquisadora que acredita ser essa uma fase repleta de potencial para escolhas futuras e para o desenvolvimento como um todo; a preocupação social da visão dos adolescentes e das crianças como responsáveis pelo futuro da humanidade (Dubas, Miller & Petersen, 2003); e a possibilidade de um desenvolvimento saudável na adolescência (Lerner & cols., , 2005). Nesse sentido, buscou-se compreender o ambiente freqüentado por esses jovens e a sua perspectiva de passado, presente e futuro.

Da psicologia ambiental, os principais conceitos adotados foram os conceitos de *affordance* (Gibson, 1986), *behavior setting* (Barker, 1968) e *cultivação* (Simmel, 1908/1939), original da sociologia, mas aplicado a estudos da área. A *affordance*, compreendida como a usabilidade do ambiente, construída na relação entre o que o ambiente oferece ao ser humano e o que ele percebe, foi identificada na amostra na inter-relação entre os jovens e a utilização dos objetos e espaços freqüentados. O *behavior setting*, de acordo com a teoria, busca compreender a influência no comportamento humano da estrutura física do ambiente, incluindo as regras e leis que as regem. A *cultivação*, a partir da visão que a mente é cultivada na relação entre a pessoa e o

seu ambiente cultural, que por sua vez é influenciado por valores de lugares e instituições (*behavior settings*) como o Movimento Escoteiro ou o Segundo Tempo.

A tentativa de relacionar os conceitos expostos acima não é uma novidade. Autores da psicologia ambiental, como Heft (1988) e Fuhrer (1998), utilizam em seus estudos os conceitos mencionados. Heft (1988) faz uma análise do conceito de *affordance com o de behavior setting*, e Fuhrer (1998) estuda por meio dos *behavior settings* como a mente é cultivada.

Contudo, o desafio proposto foi o de promover um diálogo entre os três conceitos em um mesmo estudo, o que foi possível pela identificação dos espaços estudados como *behavior settings* com todas as suas características, pela visão de que os participantes dos *settings* compartilham regras e percepções que são *cultivadas* e, finalmente, pela noção de que esses espaços e as visões compartilhadas facilitam as percepções dos mesmos e implicam na forma como eles são utilizados.

Simmel (1908/1939) aponta que a pessoa se forma em um processo de inter-relação entre o seu eu e o ambiente culturalmente estruturado e as formas culturais são resultado do processo de externalização da relação dessa pessoa com a sua cultura. Nesse sentido, as relações entre os dados implicam na inter-relação do jovem com seu ambiente e nas formas de externalização (verbal e comportamento) apresentadas nesses *behaviors settings*.

A complexidade do objeto estudado, da proposta teórica e dos objetivos do estudo geraram a necessidade de uma opção de método que possibilitasse uma abordagem ampla do fenômeno e facilitasse sua apreensão. Dessa forma, optou-se por uma abordagem utilizando diversas técnicas de pesquisa, cujas implicações são discutidas a seguir.

6.2 Adequação das fases da pesquisa

Como foi afirmado no capítulo de método, a perspectiva ecológica de Barker (1968) foi central na organização desse estudo, focalizado nas relações do ser humano com o seu ambiente, favorecendo estudos realizados no “mundo real” (Günther e Cunha, 2004).

Cabe observar que a perspectiva bioecológica foi utilizada nesse trabalho como um suporte teórico (Bronfenbrenner & Morris, 1997) que permitiu que o fenômeno fosse compreendido como complexo, que os *behavior settings* fossem vistos como um pequeno pedaço de um todo maior no qual as pessoas estão inseridas e que o período da adolescência fosse entendido como um momento no tempo individual desses jovens. O recorte foi necessário, contudo, há uma consciência por parte da pesquisadora de que esses jovens fazem parte de outros *behavior settings*, que têm uma família, vivem em sociedade em um determinado tempo histórico.

A utilização de técnicas variadas permitiu a soma das vantagens de cada uma delas e uma diminuição dos seus limites, à medida que os limites de uma foram supridos com a utilização de outra, compensando as possíveis falhas.

A proposta deste estudo foi verificar o *behavior setting*, sua *cultivação* e as *affordances* desenvolvidas nos espaços estudados. Para tanto, foram escolhidos para a investigação duas técnicas de coleta de dados e o método de observação, compreendendo três fases.

Na primeira fase foi utilizado o método de observação do comportamento, que permitiu traçar um mapa comportamental do fenômeno e verificar como o espaço e os objetos nele contidos são utilizados. Na segunda fase foi utilizado o Instrumento de Conceitos Ambientais que buscou verificar quais os conceitos que os adolescentes têm do seu ambiente e quais suas perspectivas em termos temporais. Na terceira fase foi utilizada uma entrevista semi-estruturada que visou aprofundar os dados obtidos no Instrumento de Conceitos Ambientais.

Como afirmado acima, cada uma dessas técnicas tem suas vantagens, limitações e falhas, que são minimizadas pela utilização da outra. O método de observação permite que o comportamento dos participantes seja investigado em tempo *real*, de uma maneira mais objetiva e torna possível verificar o que o jovem faz no ambiente, mas falha no sentido de investigar o que o jovem pensa sobre o ambiente. Já o instrumento e as entrevistas permitem verificar o que os jovens pensam, contudo, nem sempre o que uma pessoa pensa sobre um assunto se reflete na maneira dela agir. A associação dentre os métodos é extremamente importante, pois, como salienta a psicologia social, atitudes podem servir como boas preditoras de comportamentos (Rodrigues, Assmar & Jablonski, 2003), mas, nem sempre, uma atitude em relação a alguma coisa implica em um comportamento.

Nesse sentido, uma das vantagens deste trabalho foi a utilização de técnicas que permitiram conhecer os conceitos dos jovens sobre o seu ambiente e verificar como eles agem nesse ambiente. Como afirmado anteriormente, houve uma preocupação *local*, manifesta no interesse por investigar a relação do jovem com o seu ambiente imediato, e uma preocupação *global*, a partir da tentativa de compreender as implicações desse comportamentos (Kruse, 2004).

A ordem da investigação escolhida foi proposital para evitar que o Instrumento de Conceitos Ambientais ou a entrevista contaminassem os dados de observação. Algumas dificuldades foram identificadas em cada um dos momentos.

Durante a fase de observação, devido à dinâmica das atividades e ao tamanho dos grupos, foi difícil manter o foco do registro. A pesquisadora buscou minimizar essa dificuldade, escolhendo como foco aqueles grupos ou indivíduos que estavam realizando atividades não coordenadas e que denotavam uma interação com o ambiente. Contudo, como boa parte das atividades eram coordenadas, o foco se voltou para grupos isolados do grupo maior, mesmo que estivessem ocupando o mesmo espaço físico.

A utilização de observação direta para a análise de comportamentos pró-ambientais é sugerida por Corral-Verdugo e Pinheiro (1999), como uma forma de sanar os limites da utilização de auto-relato e, principalmente, com o objetivo de incluir o ambiente natural e os objetos naturais na pesquisa, buscando verificar como os seres humanos se comportam na realidade.

Ainda sobre esse tópico, nos núcleos do Segundo Tempo as atividades eram na maioria das vezes jogos, principalmente de futebol e, mesmo sem a presença dos instrutores, os jovens se concentravam na atividade, sendo os comportamentos apresentados típicos dessa situação. A pesquisadora seguiu o procedimento de pesquisa, nesses casos, contudo reconhece o prejuízo em termos de variação do comportamento e em relação aos comportamentos considerados pró-ambientais.

Além dessas, uma das dificuldades que a pesquisadora imaginou que surgiria diz respeito à sua presença e ao uso da filmadora. Entretanto, a não ser em relação as crianças do Programa Segundo Tempo que ficaram pedindo para serem filmadas, não houve dificuldade alguma com os jovens. Os participantes dos Grupos Escoteiros não demonstraram qualquer incômodo em relação à presença da investigadora e da câmera.

No caso do Instrumento de Conceitos Ambientais, após a coleta dos dados foram identificadas falhas na sua estrutura. Alguns itens devem passar por uma reformulação, particularmente os itens referentes ao governo, aos cientistas e a outros países, que tinham a intenção de identificar a atribuição de responsabilidade, mas que promoveram críticas em relação ao governo, por exemplo. Uma das opções será reforçar as instruções do instrumento para que fique mais claro que seu foco são as questões ambientais.

Uma segunda observação quanto ao instrumento é relacionada às características dos jovens participantes da pesquisa. Houve uma grande dificuldade em relação ao preenchimento do instrumento no que se refere à utilização da língua portuguesa, particularmente dentre os jovens

do Segundo Tempo. Além de erros de concordância, foi possível verificar que parte dos participantes tem grande dificuldade na grafia das palavras. Um exemplo claro pode ser retirado de um instrumento no qual o jovem teve a intenção de escrever a palavra chuva e escreveu “sovelo” (12 anos, ST II), ou outro, que tentou escrever educação e escreveu “etucação” (11 anos, ST I). Contudo, no caso dos jovens do Movimento Escoteiro, a pesquisadora foi abordada por um grupo com questões sobre grafia. Esse limite pode sugerir à dificuldade de compreensão dos itens, pois ficou a dúvida se os jovens têm o domínio da língua escrita. Uma sugestão para a resolução desse problema é a aplicação individual do instrumento, com o preenchimento sendo realizado pelo pesquisador.

Finalmente, as entrevistas foram inicialmente planejadas para serem realizadas em um ambiente diverso do ambiente de atividade dos jovens, o que não foi possível devido a dificuldades por parte dos participantes. Esse era o momento em que eles tinham menos atividades durante a semana e que acreditavam ser o ideal para dar atenção à pesquisadora.

A maior dificuldade identificada em relação às entrevistas foi o tempo de resposta dos participantes. A experiência prévia da pesquisadora induziu a acreditar que obteria entrevistas com, no mínimo 40 minutos de duração, porém o tempo médio total das entrevistas foi de 15 minutos. Os jovens foram muito rápidos nas suas respostas e as tentativas de aprofundamento receberam respostas negativas. Uma das hipóteses para essa dificuldade está relacionada ao local e uma possível solução nesse caso é que a pesquisadora busque entrevistar os jovens em outro espaço. É possível, entretanto, que essa seja apenas uma característica do público alvo ou da forma como a investigadora conduziu as entrevistas. Ambos os fatores merecem atenção em pesquisas futuras.

Apesar dessas dificuldades foi possível coletar os dados que serão discutidos à luz das teorias do desenvolvimento e da psicologia ambiental, segundo os conceitos apresentados na fundamentação teórica.

6.3 Os resultados e as implicações teóricas

Os resultados e suas implicações teóricas serão inicialmente analisados de acordo com as fases da pesquisa e ao final serão correlacionados entre si.

6.3.1 Fase 1: Observação do Comportamento

A partir da sugestão de Corral-Verdugo e Pinheiro (1999) sobre a necessidade do uso do método de observação para a identificação de comportamentos pró-ambientais considera-se que os dados de observação proporcionaram uma visão objetiva do que os jovens fazem no espaço por eles ocupado.

Foram analisados um total de 105 eventos observacionais em 381 minutos de gravação. Desses, 47,6% foram nos núcleos do Segundo Tempo e 52,4% nos Grupos Escoteiros. Os espaços físicos que variaram entre as sedes dos grupos e dos núcleos, seus espaços internos e externos, e um acampamento escoteiro. Considera-se que para realizar uma análise dos dados obtidos por meio da observação é essencial caracterizar os *behavior settings* investigados.

As características físicas dos *behaviors settings* dos Grupos Escoteiros são compostos por construções onde são depositados o material do grupo e por espaços externos amplos, onde são realizadas as atividades. As atividades ocorrem, em geral, aos sábados e têm duração aproximada de três horas, com exceção de atividades como acampamentos, que podem ocupar domingos e feriados.

Nesses *settings* os jovens são divididos em grupos, de acordo com as idades e desenvolvem atividades em geral orientadas por adultos. À medida que os participantes do movimento ficam mais velhos, passam a ter mais autonomia em relação a essas atividades.

O Movimento Escoteiro possui regras, valores e normas bem estabelecidos quanto às suas implicações pedagógicas e ao desenvolvimento de atividades. A lei escoteira serve como referencial desses valores para o jovem e a promessa é o símbolo do comprometimento com as leis e as regras do *behavior setting*. Lembrando Winter e Koger (2004) que apontam para a importância da educação ambiental e do comprometimento pessoal como promotores de comportamentos pró-ambientais, pode-se afirmar que dentro dos Grupos Escoteiros os jovens se comprometem pela promessa e pela lei (Anexo I) com a prática do comportamento pró-ambiental.

Cabe destacar que as *cultivações* (Simmel, 1908/1939) e os *behaviors settings* (Barker, 1968) possuem conceitos que se aproximam, pois ambos implicam no estudo do universo cultural construído nos espaços frequentados pelo ser humano. A lei escoteira é um referencial de valores que é *cultivado* nos jovens desse *behavior setting*, tal como sugerido por Fuhrer (1998).

Uma outra observação importante se refere à localização desses *settings*, pois estão inseridos em regiões administrativas do Distrito Federal consideradas de classe média e alta. Em termos do macrossistema, esses jovens, em geral, são socialmente favorecidos, têm maior oportunidade de escolarização, acesso à saúde e aos bens de consumo, fato que pode ser constatado pelo nível de escolarização dos membros.

As características físicas do ambiente dos núcleos do Programa Segundo Tempo não são uniformes. No caso do ST I, a sede é uma casa particular, moradia de um dos instrutores, onde parte das atividades são realizadas, como o treino de Karatê e um espaço externo, um parque, onde são realizadas as outras atividades, como futebol e vôlei. O parque fica a uma distância pequena da casa, mas os jovens têm que atravessar uma rua para atingí-lo. O ST II é localizado em um ginásio coberto do qual é utilizada toda a estrutura física, como sala para guardar o material e uma quadra poli esportiva, além de um espaço externo onde se pratica futebol. O ST

III ficava localizado em um bairro mais carente da cidade, seu material era guardado em uma casa, onde eram realizadas atividades como xadrez e ping-pong. As atividades como futebol e vôlei eram realizadas em um grande campo de terra vermelha, que ao ser subdividido proporcionava o espaço para as atividades. Atualmente, o núcleo perdeu a disponibilidade dessa sede física e, atualmente, guarda o material na casa de um dos instrutores.

É importante destacar que as atividades do Segundo Tempo, dessa região, estão suspensas esperando uma possível renovação do contrato com o Ministério dos Esportes, o que torna instáveis esses *behavior settings* e as possibilidades de participação dos jovens nas atividades.

As regras dos *behavior settings* do Segundo Tempo são baseadas nas orientações do Ministério do Esporte, que vê os núcleos como uma oportunidade de retirar as crianças da rua, afastando-as de situações de risco e vulnerabilidade, oferecendo um espaço para a convivência social e educativa e criando oportunidades para a sua entrada no ensino regular, em direção à inclusão social. A proposta dos núcleos, assim como a dos Grupos Escoteiros, pode ser identificada com as observações de Lerner, Lerner, Almerigi e Theokas (2005), que destacam a importância da promoção de saúde por meio de atividades e programas como esses.

Nesse sentido, os instrutores dos núcleos buscavam orientar as crianças em relação a práticas sociais, incluindo noções de valores relacionados à boa convivência, à auto-estima e ao cuidado ambiental. Contudo, não havia um planejamento nessa direção e os temas eram abordados de acordo com a necessidade do núcleo e as oportunidades apresentadas. O momento do lanche é um exemplo no qual os participantes eram incentivados a recolher o lixo.

Como foi observado nos resultados esperava-se que, devido às características dos *behaviors settings* (Barker, 1968) e das atividades neles realizadas, um maior número de observações fossem efetuadas em área externa. Entretanto, dentre os eventos observados houve um equilíbrio entre o número de observações realizadas em espaços internos e externos, fato que

enriqueceu os dados, pois as atividades desenvolvidas em área interna foram relevantes para esse trabalho.

Outros dados reforçaram a visão das características dos *behavior settings*, tais como o fato desses ambientes proporcionarem atividades estruturadas, como jogos de futebol, atividades de trilha ou limpeza e organização da sede com a presença do instrutor. Os dados demonstraram que os eventos observacionais ocorreram em 57,1% das vezes durante as atividades dos núcleos e dos grupos, momentos de jogos e instruções escoteiras, e que em 47,6% dos casos o instrutor estava presente.

Independente da presença do instrutor, em 60% dos eventos as iniciativas eram dos próprios participantes, fato que mais uma vez remete às características dos *settings*, particularmente no Movimento Escoteiro, que se propõe a incentivar a autonomia do jovem. Mas, nos remete às características próprias da adolescência, tal como descrita por Roussel (1995), uma fase em que o jovem não é considerado adulto, em que a proteção por parte dos adultos é diminuída, o que possibilita um aumento de autonomia e inserção em contextos variados.

Os dados também demonstraram que as decisões tomadas ou as ações realizadas eram em grupo e as estruturas de participação eram formadas, no geral, por mais de três jovens, mais uma vez de acordo com o *behavior setting* (Barker, 1968), que desfavorece ações individuais, por meio do oferecimento de atividades grupais. Como afirmado acima, isto fica ainda mais claro no Movimento Escoteiro, pois no programa de jovens o incentivo as atividades individuais ocorre a partir dos 18 anos. Até essa fase os jovens são orientados a colaborar e a tomar decisões em grupo.

O comportamento social apresentado pelos jovens durante as atividades consistia em brincadeiras e conversas. Comportamento relacionado à fase da adolescência e incentivado pela relação entre os pares (Harris, 1995). Uma diferença que deve ser destacada é que no Segundo

Tempo era comum que as brincadeiras realizadas incluíssem comportamentos como empurrar, puxar ou mesmo bater no companheiro de atividade. Isto não se apresentou nos eventos escoteiros registrados.

Esses *behavior settings* promoviam as *affordances* e *cultivações* para os adolescentes e os dados de observação permitiram uma aproximação mais clara das *affordances* dos jovens nesses espaços.

A usabilidade dos espaços e objetos, foi de uma maneira geral, de acordo com o objetivo para o qual o espaço foi delimitado ou para o qual o objeto foi criado. Entretanto, foram registrados momentos em que, claramente, os jovens destinaram os objetos e espaços para outros fins diferenciados, como garrafas vazias sendo utilizadas como bola. Relembrando Heft (1988), nas *affordances* os significados funcionais do ambiente surgem na interação entre o indivíduo e o ambiente. Nesse caso, entre jovens que desejam brincar e os espaços e objetos que o ambiente oferece.

Os jovens, de maneira mais individualizada no Segundo Tempo e mais grupal no Movimento Escoteiros, buscavam encontrar soluções para o uso dos objetos de acordo com as suas necessidades e as necessidades das atividades das quais participavam. Era comum no Segundo Tempo os jovens ficarem esperando a sua vez de jogar e, pelos eventos observados, esse espaço de tempo proporcionava oportunidade para o desenvolvimento de *affordances* individuais. Os jovens buscavam outras brincadeiras e atividades enquanto esperavam, dentre essas, caminhar pelo espaço, subir em objetos, buscar espaços para jogar com bolinhas de gude, dentre outros. Enquanto nos Grupos Escoteiros as atividades, de uma forma geral, incluíam todos os jovens ao mesmo tempo que buscava de maneira conjunta utilizar os objetos de acordo com as suas necessidades.

Infelizmente, pouco se apreendeu dos resultados das observações no que se refere à relação dos adolescentes com o seu ambiente em termos das preocupações ambientais ou questões ecológicas (Ferreira, 2004), pois os eventos observados promoveram poucas oportunidades de apreensão de situações de comportamento pró-ambiental.

Os dados coletados se referem, de uma maneira geral, a comportamentos de limpeza do ambiente e de utilização de produtos ofensivos ao ambiente. Como vimos anteriormente, nos Grupos Escoteiros esses comportamentos ocorreram durante a limpeza de uma sala, uma atividade com fogueira e uma atividade de organização de material, enquanto nos núcleos esses comportamentos ocorreram durante o lanche dos jovens.

Os comportamentos pró-ambientais incluíram o recolhimento do lixo após o lanche ou ao acampamento e o preparo de garrafas *pet* para a reciclagem. Os anti-ambientais incluíram o abandono de lixo e o uso de álcool e de um acendedor automático para acender uma fogueira.

Em um dos núcleos do Segundo Tempo foi comum observar o lixo dos lanches no lado de fora da sede dos núcleos. No Movimento Escoteiro, o uso de álcool, que aumenta o risco de incêndio, é um comportamento não esperado pelo fato ter em sua lei a informação sobre o comportamento desejado quanto ao cuidado com os animais e com as plantas, o que, como sugerido por Lehman e Geller (2004), comprometeria o jovem com o cuidado ambiental. Destaca-se que nesses momentos específicos o instrutor não se fazia presente.

Um questionamento que surge se refere às regras do *behavior setting* e à *cultivação* de valores que deveriam tornar o cuidar do ambiente uma das bases desse grupo de jovens e evoca a colocação de Lèvy-Leboyer e cols. (1996), sobre o comportamento direcionado ao ambiente físico depender de fatores individuais, sociais e culturais.

Nesse sentido, considera-se a complexidade do comportamento ecológico que depende de fatores como sentimento de responsabilidade, valores relacionados ao ambiente e conhecimento

sobre o ambiente (Kaiser & cols., 1999). Uma tentativa de aprofundar essa discussão será realizada a partir das análises dos dados do Instrumento de Conceitos Ambientais.

6.3.2 Fase 2: Instrumento de Conceitos Ambientais

Os conceitos utilizados para a construção desse instrumento foram justificativas ambientais (Howe & cols., 1996), responsabilidade pessoal (Gouveia & cols., 2003), que podem ser relacionados à noção de *cultivação*, na medida em que implicam em significados culturalmente partilhados, e a perspectiva temporal (Gonzales & Zimbardo, 1985; Milfont & Gouveia, 2006).

Os dados referentes às justificativas ambientais *cultivadas* demonstram que o cuidado com o ambiente nos dois grupos está prioritariamente relacionado à justificativa homocêntrica de interesse pessoal, partindo de uma visão que o ambiente deve ser cuidado para que tenhamos onde brincar ou como viver. Além do interesse pessoal, no grupo das respostas homocêntricas os jovens do Segundo Tempo emitiram respostas relacionadas à estética e ao bem estar e a uma preocupação em **evitar punição**. Na categoria homocêntrica evitar punição, foram identificados conceitos ligados ao dever ou à obrigação de cuidar do ambiente, bem como a possibilidade de receber uma repreensão vinda de um policial, por exemplo. Nesse grupo a preocupação com a sujeira foi marcante, preocupação que pode ser explicada pela sujeira observada em alguns espaços por eles freqüentados.

Nos Grupos Escoteiros, além dos conceitos homocêntricos, foram identificados conceitos de justificativas ambientais biocêntricas, tais como uma preocupação com os **valores intrínsecos** e **justificativas relacionais**. A justificativa biocêntrica partilhada entre os dois grupos foi a do **bem estar da natureza** como uma preocupação de fazer o que é bom para a natureza.

Os itens relacionados ao banho e a jogar lixo no chão confirmaram que o significado do cuidado com a natureza cultivado nos grupos é o de justificativas homocêntricas, como o **interesse pessoal**. Afinal, o motivo para se jogar lixo no chão é o fato de não encontrar lixeira por perto, o que implica em um comodismo pessoal, e o fato de tomar um banho demorado é justificado pela sujeira, o que novamente nos remete à questão pessoal.

Os motivos apresentados para essas atitudes perante o ambiente foram explicados como uma falha na educação e uma falta de consciência ambiental, fatores que retiram a responsabilidade do sujeito perante seus atos. Contraditoriamente, quanto às atitudes citadas e aos motivos que levam a essas atitudes, os adolescentes admitem que a responsabilidade pelo cuidado com o ambiente é geral, ou seja, de todos nós. No entanto, mesmo essa contradição pode ser descartada quando questionamos que uma responsabilidade de todos retira as implicações de uma responsabilidade individualizada. De fato, quando me responsabilizo pelo mundo ao meu redor, não espero pelo trabalho de outros em direção à sua melhoria, que corresponde a proposta da educação ambiental.

Outro dado que confirma essa difusão da responsabilidade é o fato de depositarem a responsabilidade pela sobrevivência sobre a própria natureza, o que indica uma consciência de que sem a natureza a sobrevivência humana poderá não perdurar (interesse pessoal), retirando a responsabilidade dessa sobrevivência do próprio ser humano. É importante lembrar que a responsabilidade pelo cuidado com a natureza e o mundo ao seu redor é apontada pelo próprio jovem como uma responsabilidade humana. Os resultados indicam que os jovens apresentam uma relação cíclica à medida que o cuidado depende de nós e nossa sobrevivência depende do ambiente.

Embora os itens 7, 8 e 9 não tenham sido adequadamente interpretados, as respostas indicam que os jovens apontaram os cientistas como possíveis colaboradores para uma melhoria

das condições ambientais. Afirmaram que o governo brasileiro e os outros países são responsáveis pelo problema e que devem buscar formas de melhorar a situação.

No item relacionado ao governo, os adolescentes apontaram **desqualificações**, indicando que ignoraram o enunciado do instrumento. Um questionamento a ser levantado em relação a essas desqualificações se refere à *cultivação* social desses conceitos e ao papel da mídia. Devemos destacar que os jovens do Segundo Tempo foram os que apontaram mais **qualificações positivas** relacionadas ao governo, provavelmente devido ao papel de cuidador que esse assume perante essa camada da população.

Os jovens avaliam o passado como **melhor**, mais bem cuidado, com ambientes mais limpos, o que os levam a perceber o presente como sendo **sujo e mal cuidado**. Referem que o futuro poderá ser **destruído**, caso não seja feito algo a respeito, depositando inclusive e antecipadamente nas gerações futuras a obrigação de cuidar do ambiente. Essas colocações estão de acordo com a visão propagada pelo movimento ambientalista e com dois casos apontados por Winter e Koger (2004), a perspectiva de um futuro desastroso e a esperança de que os problemas ambientais sejam resolvidos pelos cientistas.

Nessa direção, Faria (1999), em um trabalho sobre o jovem e a agenda 21, discute que o jovem brasileiro se preocupa com o ambiente, partilhando de uma “consciência ambiental” que está se desenvolvendo.

Na opinião da autora (Faria, 1999), a juventude é e deve ser protagonista no processo de transformação da consciência, sendo a *internet* um dos locais no qual a atuação do jovem nas questões ambientais tem se propagado. Essa opinião está presente na Agenda 21 e na Carta da Terra e é corroborada pelas as observações de Dubas e cols. (2003) de que as crianças e os jovens são o futuro da humanidade e isto pode estar diretamente relacionado às esperanças que os adolescentes depositam nas gerações futuras, mas nessa frase também eles estão incluídos.

Comparando os resultados do estudo de valores e visões ambientais de crianças e adolescentes brasileiras que vivem nas proximidades do Rio Negro (Howe & cols., 1996), os resultados obtidos com o Instrumento de Conceitos Ambientais demonstram-se consistentes, pois no estudo do Rio Negro os resultados indicaram que as crianças e adolescentes brasileiros têm comprometimento e sensibilidade com as questões ambientais, mas que as justificativas ambientais apresentam uma visão homocêntrica.

Segundo Winter e Koger (2004) as crenças e os comportamentos da pessoas mudam de acordo com a convicção de cada um e com as particularidades da sua cultura. Nesse sentido verifica-se que os jovens apresentam convicções que estão presentes na cultura brasileira, pois, os dois grupos estudados apresentam como conceitos, *cultivações* facilmente identificadas no discurso social brasileiro, sendo a diferença básica o fato de que o cuidado com o ambiente é regra prescrita dentro do Movimento Escoteiro e, talvez por isto, haja alguma diferença e apresentação de um discurso mais biocêntrico por parte dos participantes desse grupo. Contudo, o interesse pessoal e a difusão da responsabilidade na humanidade como um todo, independente do grupo pesquisado, são sugeridos pelos dados como fatores preponderantes nos conceitos obtidos por meio do instrumento.

Torna-se importante destacar que segundo Kaiser e cols. (1999), as intenções ecológicas do indivíduo são formadas pelos seus sentimentos de responsabilidade, além dos seus valores e conhecimentos sobre o ambiente. Esse fator gera uma preocupação com o fato dos jovens apresentarem conceitos que abordam a responsabilidade de forma difusa, sendo que a teoria considera importante que cada um reconheça o cuidado com o ambiente como sendo algo pessoal.

6.3.3 Fase 3: Entrevista semi-estruturada

A terceira fase do estudo foi realizada por meio de entrevistas e buscou aprofundar o conhecimento da relação dos jovens com os ambientes frequentados e sua perspectiva temporal.

As questões visavam uma caracterização do ambiente do jovem, numa tentativa de ampliar os sistemas investigados. Apesar do fato das perguntas se referirem a ambiente físico, observa-se que alguns jovens extrapolaram para uma visão mais ampla de ambiente, inclusive manifestando sentimentos.

A primeira questão, buscava verificar o que os jovens pensavam quando ouviam a palavra ambiente. Observou-se no discurso dos adolescentes que o termo ambiente os remete ao ambiente natural como mata, flores, praias, bem como ao cuidado com esse ambiente.

Os jovens do Segundo Tempo apresentaram em seu discurso uma preocupação com a sujeira, com a segurança e com a violência. Essa violência, como afirma Rabinovich (2004), pode ser uma das razões que limita os espaços disponíveis e que, de acordo com o discurso dos jovens, os impede de brincar e de jogar bola até mais tarde como faziam na infância.

Quando questionados sobre o ambiente físico da escola e de casa, os jovens tiveram dificuldades em entender que o ambiente construído também fazia parte desse ambiente. Isto coincide com o trabalho de Faria (1999) que demonstrou que existe uma confusão entre o que é ambiente e o que é natureza.

Para finalizar a caracterização do ambiente, os jovens apresentaram seus lugares favoritos. Os lugares mais citados foram o Grupo Escoteiro e o Projeto, seguidos do *shopping* pelos escoteiros e da escola pelos participantes do Segundo Tempo. Os principais motivos para escolher esses espaços foram a **companhia de pessoas queridas** (amigos e familiares), o fato de ser **uma coisa que eu gosto**, a **paz/calma** oferecidas pelo local, a possibilidade que o lugar

oferece para se **aprender coisas novas**, a **oportunidade de convívio com a natureza**, a **diversão**, as **atividades** realizadas no local e as **lojas**.

Esses dados nos remetem aos estudos de *affordance* de Clark e Uzzell (2002), que estudaram a percepção dos jovens em relação aos lugares que eles freqüentam, bem como a utilização do espaço relacionado à vizinhança, à escola e ao centro da cidade. Os autores identificaram que tanto a vizinhança quanto a escola ou o centro da cidade podem ser espaços para interação social com as pessoas queridas ou refúgio para desfrutar de paz e tranquilidade.

Esses dados corroboram, também, com os estudos de Abbott-Chapman (2006) e de Günther e cols. (2003), que investigaram os lugares favoritos de jovens. No trabalho de Abbott-Chapman, os jovens demonstraram preferência por lugares isolados, vazios e silenciosos, o que não é confirmado pelos dados da presente pesquisa, pois é relatada a preferência por espaços onde possam encontrar seus companheiros, jogar bola ou desenvolver atividades de contato com a natureza em grupo. Os dados possibilitam relacionar os lugares favoritos ao conceito de tempo livre e, os Grupos Escoteiros e os núcleos do Segundo Tempo, oferecem tais oportunidades justamente nos períodos de lazer.

Os resultados indicam que os lugares favoritos são espaços de *cultivação* cultural (Simmel, 1908/1939) onde os adolescentes têm oportunidade de vivência grupal, contato com jovens do sexo oposto e ganho de autonomia, consonantes com a proposta dos *behavior settings* investigados.

Retomando a questão ambiental, cuidar do ambiente é para esses jovens **se importar**, tomar atitudes como **reciclar, preservar e não poluir**, mas principalmente é **fazer a sua parte**. Para esses adolescentes, as pessoas que cuidam do ambiente são pessoas comuns iguais a eles, mas que são conscientes e responsáveis. O “tornar o mundo melhor para se viver” depende do cuidado com o ambiente e de uma mudança política e social; da formação de valores/educação e

da união familiar. Implica na necessidade de acabar com as coisas más e na necessidade de união e de paz, que dependem do esforço de cada um e da conscientização, mesmo que, para isto, seja necessário a possibilidade de obrigar e punir.

A investigação da perspectiva temporal trouxe, por sua vez, a visão de que no passado as coisas eram **diferentes**, que apesar de haver poluição o ambiente **era mais limpo que hoje, não existindo tantos problemas com a questão ambiental** e existindo mais **espaço**. A maioria dos jovens considerou que o ambiente da infância era mais **feliz/bom**, porque era um ambiente **só de brincadeiras, liberdade**, que permitia estar em **ambientes naturais**, junto aos **amigos** e à **família**, mesmo que seis respondentes tenham afirmado que o ambiente de **ontem era semelhante ao de hoje**. Dentre as coisas que os jovens apontaram não gostar na infância, as que estão relacionadas ao ambiente físico foram a **poluição/sujeira**, incluindo a **poluição sonora**; o fato de terem que arrumar a **bagunça** e, indiretamente, a **falta do que fazer**. Isso pode estar de acordo com uma tendência a minimizar as memórias negativas.

Em relação ao presente, os jovens afirmaram que ocorreram **mudanças no ambiente físico** e que o ambiente está mais **poluído/destruído**. Apenas um jovem de cada grupo afirmou que o ambiente está mais **limpo** e dois escoteiros relataram que o ambiente hoje é **do jeito que gostam**. Novamente foi nítida, ao longo das entrevistas, a preocupação dos participantes do Segundo Tempo com a **sujeira** no ambiente e a **violência**, citada espontaneamente, uma vez que a palavra violência não fez parte do universo da pesquisa.

Ao referir o que os jovens gostam hoje, foram confirmados os dados sobre os lugares favoritos, pois, foram citados: a **natureza, participar do Movimento Escoteiro, participar do Segundo Tempo**, as **pessoas conscientes**, da **diversão/brincadeira**, e estar com os **amigos** e a **família**. Novamente, a **limpeza** foi destacada por jovens do Segundo Tempo.

Sobre as gerações futuras, os jovens reconheceram que essa é uma preocupação atual, reforçando o discurso social que é necessário **reverter a situação, cuidando para que tenhamos um amanhã**. Novamente, o futuro foi identificado como algo preocupante, se não for cuidado e o discurso cultivado é o mesmo presente na mídia e nas manifestações públicas referentes à preocupação ambiental.

Entretanto, a preocupação dos jovens com o futuro do meio ambiente não é transformada em ação. A discussão sobre responsabilidade, na entrevista, demonstra a visão de que cada um tem o seu papel na preservação. Contudo, pouco tem sido realizado pelos jovens nesse sentido, particularmente dentre os jovens que frequentam o Segundo Tempo.

O *behavior setting* promovido pelo Movimento Escoteiro busca incentivar atividades pró-ambientais e o discurso dos jovens demonstrou que isso tem ocorrido. Porém, dentre os participantes do Segundo Tempo, a afirmação é que nada foi feito por eles nos últimos seis meses, nem no núcleo, nem na escola, nem em outro âmbito. Cada um deve fazer a sua parte, mas os dados sugerem que não existe incentivo e apoio para que os jovens possam fazer a deles.

Como foi afirmado anteriormente, a visão que os jovens têm do passado está vinculada a um ambiente saudável e com mais brincadeira. O presente é identificado com as preocupações ambientais e, no caso dos participantes do Segundo Tempo, existe uma preocupação com a limpeza, a sujeira e a violência. Essa diferença no destaque dado pelos jovens a determinados fatores do ambiente pode ser explicada pelo conceito de *cultivação* de Simmel (1908/1939), principalmente na forma compreendida por Fuhrer (1998) e Fuhrer e Josephs (1998), pois advém das relações dos jovens com o seu ambiente cultural, incluindo sua família, as características das cidades onde moram e as instituições que frequentam.

6.3.4 A integração dos resultados

Voltando às questões da pesquisa analisaremos a seguir até que ponto as mesmas foram respondidas por este estudo.

1. Quais os comportamentos observáveis na inter-relação entre os jovens e o seu ambiente natural ou construído?

Como pudemos ver, essa questão foi respondida por meio da observação do comportamento. Os dados sugerem que os jovens investigados participam de *behavior settings* que os permitem transitar em espaços naturais e construídos. Esses *behaviors settings* possuem características e organização que favorecem a autonomia dos participantes, mas, principalmente, o trabalho grupal.

Os adolescentes participam de atividades como jogos, brincadeiras, tarefas de organização e lanche que ocupam o tempo e oferecem oportunidades para a tomada de decisão, inclusive em relação a *affordances* (Gibson, 1986), uma vez que os jovens utilizavam os espaços e os objetos tanto de acordo com a sua utilidade inicial, quanto de maneira diferenciada, conforme suas necessidades e seus objetivos imediatos.

Os dados sugerem que de acordo com a ocasião, os participantes são capazes de apresentar comportamentos anti-ambientais. O fato de utilizarem álcool para acender uma fogueira se destaca nesse sentido, pois precisavam do fogo para cozinhar e o álcool facilitou o processo.

Além disto, podemos citar o comportamento dos jovens do Segundo Tempo, que muitas vezes, mesmo orientados e com a existência de sacos de lixo nos núcleos, jogam as embalagens do lanche no chão e que, ao mesmo tempo, reclamam da sujeira dos espaços que habitam. Ao que parece, a falta de consciência ambiental pode explicar esses comportamentos. Devemos lembrar que esses jovens afirmam não participar de nenhum tipo de atividade que favoreça a educação e as práticas ambientais.

Finalmente, as *affordances* e os comportamentos ambientais apresentados também podem ser explicados a partir da análise dos conceitos ambientais, que indicam que o interesse pessoal, a justificativa homocêntrica é o guia para as manifestações comportamentais dos jovens.

2. *Quais os conceitos que os jovens verbalizam de sua inter-relação com o ambiente?*

Os conceitos verbalizados pelos participantes sobre a sua inter-relação com o ambiente foram investigados a partir do Instrumento de Conceitos Ambientais e das entrevistas.

Em termos gerais, os dados confirmaram os dados de observação, pois os jovens afirmaram que seu comportamento em relação ao ambiente se daria de acordo com a sua necessidade e interesse pessoal; fosse ela de sobrevivência, necessidade de banho ou a vontade de brincar. A perspectiva homocêntrica se destacou dentre as justificativas ambientais cultivadas (Simmel, 1908/1939) nos grupos, tal como nos jovens do Rio Negro (Howe & cols., 1996).

Jovens do Movimento Escoteiro apresentaram mais justificativas biocêntricas do que os do Segundo Tempo, fator que pode ser explicado por sua maior participação em atividades ambientais dentro dos grupos e pela *cultivação* de regras no *behavior setting* de cuidado e de proteção ao meio ambiente. Contudo, os números indicaram que a diferença entre os grupos investigados é pequena.

Os participantes apresentam em seu discurso dados que demonstram sua visão de que a responsabilidade com o cuidado ambiental é de todos nós e que as pessoas que cuidam do ambiente são pessoas “**comuns**”. Os dados obtidos nas três fases da pesquisa indicam, porém, que essa responsabilidade que parece ser difundida para todos, retira a responsabilidade da pessoa diante de seus atos. Os participantes justificam as atitudes ambientais das pessoas por uma falha na educação e pela falta de consciência ambiental, ou seja, nem todos estão preparados para

assumir o seu quinhão de responsabilidade e isso permite que o lixo continue sendo jogado nas ruas e a água desperdiçada.

Os dados permitem inferir que a natureza é responsável pela nossa sobrevivência e que nós, em conjunto, somos responsáveis por cuidar dela. Contudo, como não somos educados para isso, como estou sujo, ou não tem lixeira na rua, eu me permito isoladamente realizar comportamentos anti-ambientais e deixo a responsabilidade sobre outras pessoas, como cientistas, governo, dentre outros. Os dados obtidos nos fazem questionar a lógica ambiental cultivada em nossas mentes em um nível macrossocial, pois a preocupação ambiental se apresenta como uma das grandes metas do milênio, o discurso presente é o da responsabilidade geral pelo ambiente, mas a realidade é que a grande maioria não procura fazer a sua parte. Os dados parecem sugerir que é essa *cultivação* social que faz que, mesmo em um *behavior setting* cuja regra prescrita é o cuidado com a natureza, sejam realizados comportamentos anti-ambientais, que atendem ao interesse pessoal dos membros do grupo e que demonstram a difusão da responsabilidade presente no discurso e nas ações.

3. A inter-relação do jovem com o ambiente está centrada no momento atual de suas vidas ou engloba noções relacionadas ao seu passado ou ao seu futuro?

Os resultados do Instrumento de Conceitos Ambientais e das entrevistas demonstram que o passado recente do jovem era bonito, cheio de ambientes naturais e de brincadeiras; que o presente é sujo, poluído e está em risco, precisando de cuidados; e que a perspectiva quanto ao futuro é de degradação. No seu discurso há esperança, mas essa esperança está na dependência das nossas ações no mundo atual.

Os jovens reforçam o discurso social da preocupação com o futuro mas, ao mesmo tempo, continuam dando prioridade às suas necessidades atuais de interesse pessoal. O discurso cultivado é o mesmo presente na mídia e nas manifestações públicas, mas as atitudes indicam que a expectativa é que os outros façam o que deve ser feito por todos, congruente com a sua etapa do desenvolvimento.

Dentro do *behavior setting* escoteiro os jovens têm algumas oportunidades de vivenciarem atividades de cuidado com o ambiente, mas, de acordo com seus relatos, essa não é uma prática das escolas e de outras instituições por eles freqüentadas. No caso dos participantes do Segundo Tempo foi possível verificar que nas escolas públicas, essa não é uma prática desenvolvida.

Diversas preocupações devem ser destacadas, mas a grande diferença entre os dois grupos estudados é que um convive mais com o lixo e as situações de violência do que o outro e esses dados indicam a necessidade de que os núcleos tenham mais orientação quanto ao cuidado com o ambiente e às práticas sociais, visando a promoção da saúde desses jovens em busca de uma adolescência sadia (Lerner & cols., 2005).

6.4 O desenvolvimento positivo dos jovens e os *behavior settings*

Na literatura psicológica e na sociedade, a adolescência é concebida como o período de preparação para a idade adulta. Segundo Lerner (1993), uma fase repleta de desafios, possibilidades de mudanças, um desenvolvimento sadio/positivo (Lerner & cols., 2005). Essa promoção da saúde adolescente pode ser alcançada por meio de programas governamentais, idéia clássica na Psicologia iniciada a partir da contribuição de Vygotsky com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD).

Nesse trabalho, foram investigados dois *behavior settings* que se propõem a auxiliar o desenvolvimento sadio dos seus participantes. O Movimento Escoteiro propõe o desenvolvimento integral e a educação permanente dos jovens, por meio de oportunidades de aprendizado a partir da convivência com outros, do contato com a natureza. O Programa Segundo Tempo, um programa governamental, propõe o desenvolvimento integral dos jovens e a diminuição do risco social por meio da prática de esportes, da convivência e da inclusão social.

Ambos os grupos com base em seus objetivos oportunizam a promoção da saúde desses adolescentes, o que, segundo Lerner e cols. (2005), é um excelente preditor para uma idade adulta. A proposta aqui destacada é a de incentivar esse tipo de oportunidade e melhor preparar, no caso de programas como o Segundo Tempo, os instrutores desses núcleos.

Nos dois grupos a prática ambiental pode ser melhor incentivada, pois seu conteúdo se refere ao respeito por si e pelo outro e à responsabilidade pessoal. Sugere-se projetos que incentivem o cuidado consigo, com os outros e com o ambiente aplicados tanto nas escolas, quanto em outros espaços freqüentados por jovens, pois essas práticas direcionam os jovens a um desenvolvimento sadio e ao protagonismo juvenil, destacando sua importância para o enfrentamento das questões ambientais (Faria, 1999).

A Psicologia tem importante papel nesse contexto, pois como afirma Kruse (2004), estamos diante de questões fundamentalmente psicológicas. Por meio da contribuição dessa ciência para a compreensão e mudança do comportamento das pessoas poderão ser encontradas soluções para diminuir a degradação do meio ambiente, tornar o mundo auto-sustentável (Winter & Koger, 2004; Uzzell, 2004) e contribuir com o desenvolvimento saudável desses jovens (Lerner, & cols., 2005).

7 Considerações Finais

Este estudo pretendeu, antes de tudo, verificar o que os adolescentes fazem e pensam sobre o seu ambiente. Esperamos que com esta pesquisa, tenhamos conseguido contribuir com estudos que se proponham a investigar essa fase do desenvolvimento humano e a inter-relação das pessoas com o seu ambiente.

Foram relacionados à fase da adolescência três conceitos da psicologia ambiental – *behavior setting*, *affordance* e *cultivação*. Respondemos as questões de pesquisa e julgamos ter alcançado nossos objetivos. Pudemos observar como se dá a inter-relação desses jovens com os espaços dos *behavior settings* e verificar seus relatos sobre o ambiente como um todo, a relação com a casa, a escola e com o ambiente natural.

Nossa ênfase e preocupação final é com a questão social. É importante destacar que não foram encontradas grandes diferenças entre os dois grupos, mas que, no caso dos jovens do Segundo Tempo, constatou-se um atraso escolar e uma preocupação mais saliente com a sujeira e com a violência. Cabe destacar que, em parte, a sujeira referida é consequência do lixo que eles próprios descartam e que, por isso, existe a necessidade de incentivá-los a cuidar melhor do seu espaço.

Esses fatos destacados são importantes se levarmos em conta as colocações de Lerner, e cols. (2005) em relação à possibilidade de um desenvolvimento saudável na adolescência e da obrigação da sociedade promover esse desenvolvimento, seja por meio de programas sociais ou de movimentos como o Escoteiro. De fato, crianças e adolescentes, socialmente reconhecidos como os guardadores do futuro da humanidade (Dubas & cols., 2003), necessitam de incentivos para desenvolver todo seu potencial para que possam vislumbrar um futuro melhor.

Algumas limitações desse trabalho devem ser apontadas. A primeira diz respeito à seleção dos dados de observação para a análise realizada, necessária diante da quantidade de dados coletados. A segunda limitação refere-se à compreensão do Instrumento de Conceitos Ambientais. Uma das sugestões para obter maior clareza dos itens é que fique evidente para o respondente a intenção de investigar a questão ambiental, seja nas instruções, seja no enunciado do item.

Nossa intenção é realizar estudos sobre *affordances* e *cultivação* em *behavior settings* diferenciados, envolvendo crianças e adolescentes em instituições escolares e grupos religiosos.

8 Referências

- Abbott-Chapman, J. A. (2006). Time out in 'green retreats' and adolescent wellbeing. *Youth Studies Australia*, 25 (4), 9-16.
- Abril.com. *Rebelde e RBD especial*. Disponível em: < http://www.abril.com.br/rebelde_rbd/> (última visualização em 08/01/2008).
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bakeman, R., & Gottman, J. M. (s.d.). (2º ed.). Developing a coding scheme. In R. Bakeman & J. M. Gottman. *Observing interaction: An introduction to sequential analysis* (pp. 15-37). Cambridge University Press.
- Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology*. Stanford: Stanford University Press.
- Barker, R. G. (1987). Prospecting in Environmental Psychology. In D. Stokols & I. Altman (Orgs.). *Handbook of Environmental Psychology* (pp. 1413 - 1431). New York: Wiley.
- Batista, C. G. (1985). Objetivos da avaliação da fidedignidade em estudos observacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1 (3), 205-214.
- Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Base de dados. Disponível em: <www.bce.unb.br>. (última visualização em: 08/01/2008)
- Boyce, T. E., & Geller, E. S. (2001). Encouraging college students to support pro-environment behavior: Effects of direct versus indirect rewards. *Environment and Behavior*, 33 (1); 107-125.
- Bradley, R. H. (1999). The home environment. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Orgs.). *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 31-58). Washington, DC: American Psychological Association.

- Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1976). Early home environment and changes in mental test performance in children from six to thirty-six months. *Developmental Psychology, 12*, 93-97.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2000). Moderating effect of perceived amount of family conflict on the relation between home environmental processes and the well-being of adolescents. *Journal of Family Psychology, 14* (3), 349-364.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies, 9*, 1, 35-64.
- Brasil. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. [Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. (última visualização em: 08/01/2008).
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Org.). *Six theories of child development* (pp. 187-249). London: Jessica Kingsley.
- Bronfenbrenner, U. & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In W. Kessen & P. H. Mussen (Orgs.). *Handbook of child psychology. Vol. 1 History, theory, and methods* (4 th ed., pp. 357-414). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1997). The ecology of developmental process. In R. M. Lerner (Volume editor). Editors-in-chief: W. Damon & R. M. Lerner. *Theoretical models of human development*. Volume 1 of *Handbook of Child Psychology* (5th ed., pp. 993-1028). Hoboken, NJ: Wiley.
- Campos-de-Carvalho, M. (2003). Pesquisas contextuais e seus desafios: uma análise a partir da investigação de arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia, 8* (02), 289-298.

- Campos-de-Carvalho, M. (2004). Psicologia Ambiental e do desenvolvimento: o espaço em instituições infantis. Em H. Günther, J. Q. Pinheiro & R. S. L. Guzzo (Orgs.). *Psicologia Ambiental. Entendendo as relações do homem com o seu ambiente* (pp. 181-196). Campinas SP: Alínea.
- Carneiro, C., & Bindé, P. J. (1997). A Psicologia Ecológica e o estudo dos acontecimentos da vida diária. *Estudos de Psicologia*, 2 (2), 277-285.
- Carvalho, A. M. (2000). Fatores contextuais na emergência do comportamento de cuidado entre crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (1), 81-88.
- Carvalho, A. M. A., Bergamasco, N. H. P., Lyra, M. C. D. P., Pedrosa, M. I., Rubiano, M. B., Rossetti-Ferreira, T. M. C., Oliveira, Z. M. R., & Vasconcelos, V. M. R. (1996). Registro em vídeo na pesquisa em psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12 (3), 261-268.
- Clark, C., & Uzzell, D. (2002). The affordances of the home, neighborhood, school and town centre for adolescents. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 95-108.
- Coelho, J. A. P., Gouveia, V. V., & Mifont, T L. (2006) Valores humanos como explicadores de atitudes ambientais e intenção de comportamento pró-ambiental. *Psicologia em Estudo*, 11 (1), 199-207.
- CODEPLAN (2006). *Relatório de informações Sócio Econômica. Região Administrativa RA XIV - São Sebastião*. Brasília- DF, Governo do Distrito Federal
- Corral-Verdugo, V., & Pinheiro, J. Q. (1999). Condições para o estudo do comportamento pró-ambiental. *Estudos de Psicologia*, 4 (1), 7-22.
- Dessen, M. A. (1995). A tecnologia de vídeo: Reflexões sobre o registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11 (3), 223-227.

- Dubas, J. S., Miller, K., & Petersen, A. (2003). The study of adolescence during the 20th century. *History and Family*, 8, 357-397.
- Ecologizar*. Disponível em: <www.ecologizar.com.br>. (última visualização em: 08/01/2008).
- Elder Jr., G. H. (1996). Human lives in changing societies: Life course and developmental insights. In R. B. Cairns, G. H. Elder & E. J. Costello (Orgs.). *Developmental science* (pp. 31-61). New York: Cambridge University Press.
- Elder Jr., G. H. (1997). The life course and human development. In R. M. Lerner (Volume editor). Editors-in-chief: W. Damon & R. M. Lerner. *Theoretical models of human development*. Volume 1 of *Handbook of Child Psychology* (5th ed., pp. 939-991). Hoboken, NJ: Wiley.
- Erikson, E. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- Faria, S. C. de. (1999). Jovens e adolescentes na Agenda 21. In: N. Schor; M. do S. F. T. Mota; V. Castello Branco. (Orgs.). *Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento*. Volume I. Brasília, DF: Ministério da Saúde, p. 49 - 56.
- Fassnacht, G. (1982). Observational Units. In G. Fassnacht. *Theory and practice of observing behavior* (pp. 57-82). New York: Academic Press.
- Ferreira, M. R. (2004). Problemas ambientais como desafio para a psicologia. In H. Günther, J. Q. Pinheiro & R. S. L. Guzzo (Orgs.). *Psicologia Ambiental. Entendendo as relações do homem com o seu ambiente* (pp. 17-30). Campinas SP: Alínea.
- Fiat. Disponível em: <<http://www.fiat30anos.com.br/>>. (última visualização em: 08/01/2008).
- Fischer, F. M., Martins I. S., Oliveira D. C., Teixeira L. R., Latorre M. do R. D., & Cooper Sharon, P. (2003). Acidentes do trabalho em estudantes do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo. *Revista de Saúde Pública*, 37 (3), 351-356.

- Fleith, D. S., & Costa Júnior, A. L. (2005). Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: o que é relevante considerar? In: M. A. Dessen; A. L. Costa (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano. Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 37-49). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Fuhrer, U. (1998). *Behavior settings as vehicles of children`s cultivation*. In D. Görlitz, H. J. Harloff, G. Mey & J. Valsiner (Orgs.). *Children, cities, and psychological theories. Developing relationships* (pp. 411 - 434). Berlin: Gruyter.
- Fuhrer, U., & Josephs, I. E. (1998). The Cultivated Mind: From Mental Mediation to Cultivation. *Developmental Review*, 18 (3), 279-312.
- Gaskins, S., Miller, P.J. & Corsaro, W.A (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretative study of children. In W. A. Corsaro & P. J. Miller (Orgs.). *Interpretative approaches to children`s socialization. New Directions for Child Development*, nº 58 (pp. 5-24). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers
- Gibson, B., & Werner, C. (1994). Airport waiting areas as behavior settings: The role of legibility cues in communicating the setting program. *Journal of Personality & Social Psychology*, 66 (6), 1049-1060.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. LEA – Lawrence Erlbaum. N.J.: Hillsdale.
- Gifford, R. (1997). *Environmental psychology* (2 ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gifford, R. (2002). *Environmental psychology: Principles and practice* (3rd. ed.). Canada: Optimal Books.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Google. *Base de dados*. Disponível em: <www.google.com.br>. (última visualização em 22/04/2006).

- Gonzales, A., & Zimbardo, P. G. (1985). *Time perspective*. *Psychology Today*, March, 21-26.
- Görlitz, D. (1998). Introduction. In D. Görlitz, H. J. Harloff, G. Mey & J. Valsiner (Orgs.). *Children, cities, and psychological theories. Developing relationships* (pp. 119-122). Berlin: de Gruyter.
- Gottlieb, G. (1996). Developmental Psychobiological Theory. In R. B. Cairns, G. H. Elder & E. J. Costello (Orgs.). *Developmental science* (pp. 63-77). New York: Cambridge University Press.
- Gouveia, V. V., Vasconcelos, T. C., Queiroga, F., França, M. L. P., & Oliveira, S. F. (2003). A dimensão pessoal da responsabilidade social. *Psicologia em Estudo*, 8, 3-9.
- Governo do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.distritofederal.df.gov.br/>>. (última visualização em: 02/05/2008).
- Gump, P.V. (1987). School and Classroom Environments?. In D. Stokols & I. Altman (Orgs.). *Handbook of Environmental Psychology* (pp. 691-731). New York: Wiley.
- Günther, H. (2003). Mobilidade e *affordance* como cerne dos estudos pessoa-ambiente. *Estudos de Psicologia*, 8 (2), 273-280.
- Günther, I. (1993). As necessidades emocionais do adolescente e a escola. *Temas em Psicologia*, 1, 45-57.
- Günther, I. A., & Cunha, L. F. (2004). Onde encontrar os jovens na psicologia ambiental. In H. Günther, J. Q. Pinheiro & R. S. L. Guzzo (Orgs.). *Psicologia Ambiental. Entendendo as relações do homem com o seu ambiente* (pp. 147-166). Campinas SP: Alínea.
- Günther, I. S., Nepomuceno, G. M., Spehar, M. C., & Günther, H. (2003). Lugares favoritos de adolescentes no Distrito Federal. *Estudos de Psicologia*, 8 (2), 299-398.
- Hall, E. T. (1990). *Understanding cultural differences. Germans, French and Americans*. Boston: Intercultural Press.

- Harloff, H. J., Lehnert, S., & Eybisch, C. (1998). Children's life worlds in urban environments. In D. Görlitz, H. J. Harloff, G. Mey & J. Valsiner (Orgs.). *Children, cities, and psychological theories: Developing relationships* (pp. 55-84). Berlin: de Gruyter.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, *102*, 458-489.
- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environment Quarterly*, *5* (3), 29-37.
- Heft, H., & Wohlwill, J. F. (1987). Environmental cognition in children. In D. Stokols & I. Altman (Orgs.). *Handbook of Environmental Psychology* (pp. 175-203). New York: Wiley.
- Howe, D. C., Kahn, P. H., & Friedman, B. (1996). Along the Rio Negro: Brazilian children's environmental views and values. *Developmental Psychology*, *32* (6), 979-987.
- Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://www.UnB.br/ip/web/pos/resumos.htm>>. (última visualização em: 11/09/2006).
- Irwin, D. M., & Bushnell, M. M. (1980). Observation Systems. In D. M. Irwin & M. M. Bushnell. *Observation Strategies for Child Study* (pp. 230-248). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kaiser, F. G., Ranney, M., Hartig, T., & Bowler, P. A. (1999). *Ecological behavior, environmental attitude, feelings and responsibility for the environment*. *European Psychologist*, *4* (2), (49-74).
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (2002). Adolescents and the natural environment: A time out? In P. H. Kahn, Jr. & S. R. Kellert (Orgs.). *Children and nature. Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp. 227-257). Cambridge / Massachusetts: The MIT Press.

- Korpela, K. M., Hartig, T., Kaiser, F. G., & Fuhrer, U. (2001). Restorative experience and self-regulation in favorite places. *Environment and Behavior*, 33 (4), 572-589
- Kruse, L. (2004). Globalização e desenvolvimento sustentável como questões da psicologia ambiental. In E. T. A. Tassara, E. P. Rabinovich & M. do C. Guedes (Orgs.). *Psicologia e Ambiente* (pp. 132-142). São Paulo: Educ.
- Laboratório de Psicologia Ambiental da Universidade de Brasília *O que é Psicologia Ambiental e outras perguntas frequentes*. Disponível em: <http://www.psi-ambiental.net/IN/que_e_psiamb.htm> (última visualização em: 08/01/2008).
- Lehman, P. K., & Geller, S. (2004). Behavior analysis and environmental protection: Accomplishments and potential for more. *Behavior and Social Issues*, 13 (1), 13-32.
- Lerner, R. M. (1989). Individual development and the family system: A life-span perspective. In K. Kreppner & R. M. Lerner (Orgs.). *Family systems and life-span development* (pp. 15-31). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lerner, R. M. (Ed.). (1993). *Early adolescence perspectives on research, policy and intervention*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lerner, R. M. (2006). Another nine-inch nail for behavioral genetics. *Human Development*, 49, 336-342.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B. & Theokas, C. (Eds.). (2005). Special Issue: Positive youth development. *The Journal of Early Adolescence*, 25 (1).
- Lèvy-Leboyer, C., Bonnes, M., Chase, J., Ferreira-Marques, J., & Pawlik, K. (1996). Determinants of pro-environmental behaviors: A five-countries comparison. *European Psychologist*, 1 (2), 123-129.
- Lewis, M. (1995). *Tratado de Psiquiatria da Infância e da Adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Lewin, K. (1965). *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo: Pioneira.
- Lolio, C. A., Santo, A. H., & Buchalla, C. M. (1990). Mortalidade de adolescentes no Brasil, 1977, 1980 e 1985. Magnitude e tendências. *Revista de saúde pública*, 24 (6), 481-489.
- Magnusson, D., & Cairns, R. B. (1996). Developmental science: Toward a unified framework. In R. B. Cairns, G. H. Elder, Jr. & E. J. Costello. (Orgs.). *Developmental Science* (pp. 97-120). New York: Cambridge University Press.
- Malcon, M. C., Menezes, A. M. B., & Chatkin, M. (2003). Prevalência e fatores de risco para tabagismo em adolescentes. *Revista de Saúde Pública*, 37 (1): 1-7.
- Meneghini, R., & Campos-de-Carvalho, M. (2003). Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (2), 367-378.
- Milgram, S (1970). A experiência de viver na cidade: adaptações à sobrecarga urbana criam qualidades características à vida nas cidades que podem ser mensuradas (*Série: Textos de Psicologia Ambiental, Nº 06*). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental. Disponível em: <http://www.psi-ambiental.net/pdf/07vivercidade.pdf>.
- Milfont, T. L., & Gouveia, V. V. (2006). Time perspective and values: An exploratory study of their relations to environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, 26, 72-82.
- Newcombe, N. (1999). Autonomia, intimidade, identidade e valores na adolescência. In N. Newcombe. *Desenvolvimento infantil – Abordagem de Mussen* (pp. 430-454). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Organização Mundial de Saúde. *Adolescent health*. Disponível em: http://www.who.int/topics/adolescent_health/en/. (última visualização em: 08/01/2008).

- Owens, P. E. (1988). Natural landscapes, gathering place, and prospect refuges: Characteristics of outdoor places valued by teens. *Children's Environments Quarterly*, 5, 2, 17-24.
- Pádua, José A. (2004). *Um sopro de destruição. Pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista, 1786-1888*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- Pato, C. M. L. (2004). *Comportamento ecológico: relações com valores pessoais e crenças ambientais*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília.
- Pellegrini, A. (1996). *Observing children in their natural worlds. A methodological primer*. Mahwah, NJ: LEA: Lawrence Erlbaum.
- Petersen, A. (1988). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583-607.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. H. Mussen (ed.) *Handbook of child psychology. Vol. 1. History, theory, and methods* (pp. 103-128). New York: John Wiley and Sons.
- Piaget, J. (1994). *Seis estudos de Psicologia*. 20ª. ed. Rio de Janeiro: Forense. (Originalmente publicado em 1964).
- Pinheiro, J. Q. (1997). Psicologia Ambiental: a busca de um ambiente melhor. *Estudos de Psicologia*, 2 (2). 377-398.
- Preto, N. G. (1995). Transformação do sistema familiar na adolescência. In B. Carter & M. McGoldrick. (Orgs.). *As mudanças no ciclo de vida familiar. Uma estrutura para a terapia familiar* (pp. 223-247). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rabinovich, E. P. (2004). Barra Funda, São Paulo: As transformações na vida das crianças e na cidade – um estudo de caso. In H. Günther, J. Q. Pinheiro & R. S. L. Guzzo. (Orgs.). *Psicologia Ambiental. Entendendo as relações do homem com o seu ambiente* (pp. 55-100). Campinas SP: Alínea.
- Reis, E. (1998). *Estatística descritiva*. Lisboa: Silabo.

- Ribeiro, T.W., Pergher, N.K., & Torossian, S.D. (1998). Drogas e adolescência: uma análise da ideologia presente na mídia escrita destinada ao grande público. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 11 (3), 421-430.
- Ritterfeld, U. (1998). Comment: Proving philosophy!? In D. Görlitz, H. J. Harloff, G. Mey & J. Valsiner (Orgs.). *Children, cities, and psychological theories. Developing relationships* (pp. 155-161). Berlin: de Gruyter.
- Rivlin, L. G. (2003). Olhando o passado e o futuro: revendo pressupostos sobre as inter-relações pessoa-ambiente. *Estudos de Psicologia*, 8 (2), 215-220.
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L., e Jablonski, B. (2003). *Psicologia Social*. 24 ed. Petrópolis, RJ Editora Vozes.
- Roussel, L. (1995). Família, justificação ou facto? Que futuro para o bebé XXI? In Gomes-Pedro & M. F. Patrício (Orgs.). *Bebé XXI: Criança e família na viragem do século*. Lisboa: Fundação Caslouste Gulbenkian.
- Rutter, M. (1981). The city and the child. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51 (4), 610-626.
- Sager, F., Sperb, T. M., Roazzi, A., & Martins, F. M. (2003). Avaliação da interação de crianças em pátios escolares infantis: uma abordagem da psicologia ambiental. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16 (1), 203-215.
- Schleidt, M. (1991). An ethological perspective on infant development. In M. E. Lamb & H. Keller. (Orgs.). *Infant development: perspectives from german-speaking countries* (pp. 15-34). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Schoggen, P. & Barker, R. G. (1974). The ecological psychology of adolescents in an American end English town. *Contributions to Human Development*, 1, 12-23.
- Schwartz, J., & Miller, T. (1991). The earth's best friends. *American demographics*, 13 (2), 26-35.

- Simmel, G. (1939). *Sociologia: Estudios sobre las formas de socializacion*. Buenos Aires: Espasa-Calpe. (Originalmente publicado em 1908).
- Simões, V. M. F., Silva, A. A., Bettiol, H., Lamy-Filho, F., Tonial, S. R., & Mochel, E. G. (2006). Características da gravidez na adolescência em São Luís, Maranhão. *Revista de Saúde Pública*, 37 (5): 559-565.
- Steinberg, L. (1987). Bound to bicker. *Psychology Today*. September, 36-39.
- Tapsell, S., Tunstall, S., House, M., Whomsley, J., & Macnaghten, P. (2001). Growing up with rivers? Rivers in London children's worlds. *Area*, 33 (2), 177-189.
- Taquette, R. S., Vilhena, M. M., & Paula, M. C. (2004). Doenças sexualmente transmissíveis na adolescência: estudo de fatores de risco. *Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical*, 37 (3), 210-214.
- The Carolina Consortium on Human Development. (1996). Developmental Science: A collaborative statement. In R. B. Cairns, G. H. Elder, Jr. & E. J. Costello (Orgs.). *Developmental Science* (pp. 97-120). New York: Cambridge University Press.
- Thomashow, C. (2002). Adolescents and ecological identity: attending to wild nature. In P. H. Kahn, Jr. & S. R. Kellert (Eds). *Children and nature. Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp. 259-278). Cambridge / Massachusetts: The MIT Press.
- Uzzell, D. (2004). A Psicologia Ambiental como uma chave para mudar atitudes e ações para com a sustentabilidade. In E. T. A. Tassara, E. P. Rabinovich & M. do C. Guedes (Orgs.). *Psicologia e Ambiente* (pp. 363-388). São Paulo: Educ.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Toronto: Lexington Books.

- Valsiner, J. (1994). Transmissão cultural bidirecional e sociogênese construtiva. Em W. De Graaf & R. Maier (Orgs.). *Sociogenesis reexamined* (pp. 47-70). New York: Springer. (Traduzido por Maria Helena Guerra Gomes Pereira e revisado por Carla Monteiro).
- Valsiner, J. (1997). The development of the concept of development: Historical and epistemological perspectives. In R. M. Lerner (Volume editor). Editors-in-chief: W. Damon & R. M. Lerner. *Theoretical models of human development*. Volume 1 of *Handbook of Child Psychology* (5th ed., pp. 993-1028). Hoboken, NJ: Wiley.
- van Geert, P. (2003). Dynamic systems approaches and modeling of developmental process. In J. Valsiner & K. Connolly. (Orgs.). *Handbook of developmental psychology* (pp. 640-672). London: Sage Publications.
- Vaughan, E. (1993). Individual and cultural differences in adaptation to environmental risks. *American Psychologist*, 48 (6), 673-680.
- Vecchiatti, K. (2004). Três fases rumo ao desenvolvimento sustentável do reducionismo à valorização da cultura. *São Paulo em Perspectiva*, 18 (3), 90-95.
- Vitalle, M. S., Tomioka, C. Y., Juliano, Y., & Amancio, O. M. S. (2003). Anthropometry, pubertal development and their relationship with menarche. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 49 (4), 429-433.
- Vygotsky, L. (1996). The problem of the environment. In R. van der Deer & J. Valsiner (Orgs.). *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd. (Originalmente publicado em 1926).
- Vygotsky, L. (1998). *Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Werner, C. M., & Altman, I. (1998). A dialectical/transactional framework of social relations: Children in secondary territories. In D. Görlitz, H. J. Harloff, G. Mey & J. Valsiner.

- (Orgs.). *Children, cities, and psychological theories. Developing relationships* (pp. 123-154). Berlin: de Gruyter.
- Winter, D. D., & Koger, S. M. (2004). *The psychology of environmental problems* (2nd. ed.). Mahwah, NJ: LEA: Lawrence Erlbaum.
- Wohlwill, J. F. (1970). The emerging discipline of environmental psychology. *American Psychologist*, 25, 303-312.
- Wohlwill, J. F., & Heft, H. (1987). The physical environment and the development of the child. In D. Stokols & I. Altman (Orgs.). *Handbook of Environmental Psychology* (pp. 281-328). New York: Wiley.
- Zhang, J., & Patel, V. L. (2006). Distributed cognition, representation and *affordance*. *Cognition and Pragmatics*, 14 (2), 333-341.

9 Anexos

Anexo I

O Movimento Escoteiro

A União dos Escoteiros do Brasil (UEB) foi fundada em 4 de novembro de 1924 com o intuito de organizar o Movimento Escoteiro no Brasil. Mesmo antes da sua instituição ser criada, o Escotismo havia sido reconhecido como de Utilidade Pública Federal pelo Decreto nº 3.297, de 11 de junho de 1917. A entidade nacional escoteira recebeu reconhecimento legal pelo Decreto nº 5.497, de 23 de junho de 1928 e posteriormente pelo decreto-lei nº8.828, teve reconhecida suas características de instituição de educação extra-escolar e de órgão máximo do Escotismo Brasileiro.

Mundialmente existem mais de 28 milhões de Escoteiros, jovens e adultos, homens e mulheres, em 216 países e territórios (www.scout.org). Segundo a organização mundial, em 37 países o Escotismo existe em fase embrionária ou de expansão, sem uma Organização Escoteira Nacional associada a WOSM (Organização Mundial do Movimento Escoteiro).

No Brasil o movimento conta com mais de 1.200 Grupos Escoteiros e a UEB coordena e supervisiona a atuação dos grupos escoteiros do seu Escritório Nacional, sediado em Curitiba, com o auxílio dos Escritórios Regionais que atendem aos 26 Estados e ao Distrito Federal (www.escoteiros.org).

O objetivo do Movimento Escoteiro

O objetivo do criador do Movimento Escoteiro, Robert Stephenson Smyth Baden-Powell, também conhecido como B-P, era que os jovens percebessem que a finalidade de ser escoteiro não é somente a diversão e a aventura, mas prepará-los para serem úteis à sua Pátria e “para prestar serviços às pessoas que necessitem de ajuda.” (Baden-Powell, 1975, p. 22).

Neste sentido, Baden-Powell (1975) propôs uma lei e uma promessa aos jovens escoteiros que demonstram o objetivo do movimento e suas implicações para o desenvolvimento humano. Estes textos para a União dos Escoteiros do Brasil (Registro de Progressão Pessoal, 2002), tomaram a seguinte forma:

A promessa:

“Prometo pela minha honra fazer o melhor possível para: cumprir meus deveres para com Deus e minha Pátria, ajudar o próximo em toda e qualquer ocasião e obedecer à lei do escoteiro.”
(Registro de Progressão Pessoal, p. 35)

A lei:

1. O escoteiro tem uma só palavra; sua honra vale mais do que a própria vida.
2. O escoteiro é leal.
3. O escoteiro está sempre alerta para ajudar o próximo e pratica diariamente uma boa ação.
4. O escoteiro é amigo de todos e irmão dos demais escoteiros.
5. O escoteiro é cortês.
6. O escoteiro é bom para os animais e as plantas.
7. O escoteiro é obediente e disciplinado.
8. O escoteiro é alegre e sorri nas dificuldades.
9. O escoteiro é econômico e respeita o bem alheio.
10. O escoteiro é limpo de corpo e alma.” (p. 2)

No atual projeto educativo da UEB o Movimento Escoteiro é definido como um movimento de jovens e para jovens, que funciona com a colaboração de adultos que se unem ao trabalho com um compromisso livre e voluntário. Um movimento de educação não formal, que se preocupa com o desenvolvimento integral e com a educação permanente dos jovens, complementando o esforço da família, da escola e de outras instituições.

O objetivo constante no projeto é promover o desenvolvimento integral do ser humano, contribuindo para a sua plenitude existencial e para uma visão que englobe a riqueza das semelhanças e diferenças entre todos os seres humanos; incluindo uma compreensão da sua identidade e da sua cultura, sem distinção de classe social, raça e credo.

Segundo o projeto educativo o movimento educa para a liberdade, desenvolvendo a criatividade, habilidades específicas, a construção de valores que influenciem sua vida. (Projeto Educativo, (www.escoteiros.org/Ueb/publicacoes/projeto_educativo.htm)).

Referência

Baden-Powell, R. S. S. (1975). Escotismo para Rapazes. Porto Alegre, R.S.: Editora da União dos Escoteiros do Brasil.

União dos Escoteiros do Brasil. Projeto Educativo. (s.d.). Disponível em: <http://www.escoteiros.org/menus/publicacoes/arquivos/plano_educacional.doc> (última visualização em: 08/01/2008).

União dos Escoteiros do Brasil. Registro de Progressão Pessoal. Etapas Rumo e Travessia. Ramo Escoteiro. (2002). Curitiba, P.R. União dos Escoteiros do Brasil.

World Organization of the Scout Movement. Disponível em: <www.scout.org> (última visualização em: 08/01/2008).

O Programa Segundo Tempo

O Programa Segundo Tempo é uma proposta do Ministério do Esporte em parceria com o Ministério da Educação. O Programa Segundo Tempo é desenvolvido com oferecimento de atividades para crianças e adolescentes, entre 7 e 17 anos, matriculados em escolas públicas, no contra-turno escolar, neste período seus participantes têm atividades desportivas, além de reforço alimentar e escolar.

Nas informações do site do programa (<http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/default.jsp>) consta que este é promovido pela Secretaria de Esporte Educacional e tem como objetivos “possibilitar o acesso à prática esportiva aos alunos matriculados no ensino fundamental e médio dos estabelecimentos públicos de educação do Brasil, principalmente em áreas de vulnerabilidade social”.

Os objetivos do programa indicam a importância de promover a difusão do conhecimento e conteúdos do esporte; oferecer prática esportiva de qualidade; garantir o acesso às diversas atividades oferecidas pelo núcleo de esporte; democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte como instrumento educacional; despertar a consciência da prática esportiva como atividade necessária ao bem estar individual e coletivo; contribuir para o desenvolvimento humano, em busca de qualidade de vida; contribuir para o processo de inclusão educacional e social; garantir recursos humanos qualificados e permanentes para coordenar e ministrar as atividades esportivas; promover hábitos saudáveis para crianças, adolescentes e familiares; estimular crianças e adolescentes a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas saudáveis, direcionadas ao processo de desenvolvimento da cidadania; contribuir para a ampliação da atividade educacional, visando oferecer educação permanente e integral por meio do esporte; contribuir para a redução da exposição de crianças e adolescentes às situações de risco social; apoiar as ações de erradicação do trabalho infantil; contribuir para a diminuição dos índices de evasão e repetência escolar da criança e do adolescente; apoiar a geração de emprego e renda através da mobilização do mercado esportivo nacional; implementar indicadores de acompanhamento e avaliação do esporte educacional; e, finalmente, obter reconhecimento nacional e internacional do Programa.

Segundo a proposta, as formas pelas quais o programa pretende atingir este objetivo são, em primeiro lugar oferecendo a oportunidade de convivência social e educativa entre as crianças,

oferecendo as atividades no contra-turno escolar para tirar as crianças de situações de risco e vulnerabilidade e criando oportunidades para a sua entrada no ensino regular, tudo isto como meio de colaborar com a promoção de saúde, com o bem-estar físico, com o desenvolvimento intelectual dos jovens e com a inclusão social.

Os núcleos do programa são vinculados a ONGs e instituições conveniadas ao Ministério do Esporte. Cada uma destas instituições torna-se responsável por coordenar e gerenciar as atividades de um número específico de núcleos constantes no projeto apresentado para a realização do convênio. Cada núcleo deve ter 200 alunos e contar com 01 Coordenador do Núcleo e 02 monitores, todos voluntários.

Referências

Brasil, Ministério dos Esportes. Programa Segundo Tempo no Esporte. Disponível em: <<http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/default.jsp>>. (última visualização em: 08/01/2008).

Anexo II

O ambiente e a sua manutenção

Olá,

Meu nome é Larissa Medeiros. Sou aluna de Doutorado do curso de Psicologia da Universidade de Brasília.

Por meio deste documento peço a sua autorização para que seu (sua) filho (a) participe de uma pesquisa sobre o meio-ambiente, que pretende trazer novas informações sobre o tema e colaborar com possíveis soluções ambientais, assim como servir de material para a conclusão do meu trabalho de Doutorado.

Ele foi selecionado como um possível participante. Nosso objetivo é verificar a percepção de jovens quanto às condições ambientais.

Pedimos que leia atentamente este documento e avalie se aceita, ou não, participar da pesquisa.

Eu, _____, responsável pelo menor, _____, concordo com a sua participação na pesquisa realizada pela doutoranda Larissa Medeiros, referente às questões ambientais, respondendo a um Instrumento de Conceitos Ambientais, concordo, também, com a sua participação na entrevista a ser realizada em um outro momento.

Assinatura do Responsável

O ambiente e a sua manutenção

Olá,

Meu nome é Larissa Medeiros. Sou aluna de Doutorado do curso de Psicologia da Universidade de Brasília.

Por meio deste documento peço a sua autorização para que seu (sua) filho (a) participe de uma pesquisa sobre o meio-ambiente, que pretende trazer novas informações sobre o tema e colaborar com possíveis soluções ambientais, assim como servir de material para a conclusão do meu trabalho de Doutorado.

Seu (sua) filho (a) foi selecionado (a) como um possível participante. Nosso objetivo é verificar a percepção de jovens quanto às condições ambientais.

Pedimos que leia atentamente este documento e avalie o estudo antes de aceitar a participação do seu filho na pesquisa.

Eu, _____, responsável pelo menor, _____, concordo com a sua participação da pesquisa realizada pela doutoranda Larissa Medeiros, dando permissão à pesquisadora de utilizar, somente para os fins de pesquisa, as imagens gravadas por ela.

Assinatura do Responsável

Anexo III

Sistema de Observação de Comportamento de Jovens em seu Ambiente

DELIMITAÇÕES GERAIS PARA A UTILIZAÇÃO DOS SISTEMAS

SITUAÇÃO ESCOTEIRA

Local:

- Interna – In : Referem-se às atividades realizadas dentro da sede do grupo escoteiro observado.
- Externa – Ex: Referem-se a atividades escoteiras realizadas em locais abertos com ambiente natural, tais como espaços externos da sede, acampamentos, trilhas, jornadas.

Situações

- Recebimento – Rc – Refere-se à chegada dos jovens ao local e às atividades relacionadas como o recebimento de orientações do coordenador. Ex: todas as crianças sentam e o coordenador fala sobre o lixo que não foi recolhido no último dia de atividade.
- Refeição – Rç - Esta situação se refere ao conjunto de comportamentos emitidos pelos indivíduos ou membros do grupo relacionadas às refeições.. Ex: Divisão de tarefas na cozinha, preparo da comida.
- Cerimônias – Cr - Esta situação se refere ao conjunto de comportamentos emitidos pelos indivíduos ou membros do grupo durante as cerimônias e aos rituais que fazem parte da atividade. Ex: Comportamentos emitidos durante o hasteamento/arriamento da bandeira.
- Atividades Escoteiras – AE - Esta situação se refere ao conjunto de comportamentos emitidos pelos indivíduos ou membros durante as atividades

escoteiras (jogos, brincadeiras, momentos de arrumação) que ocorrem durante as atividades. Ex: Comportamentos de competição ou cooperação.

- Descanso – Dsc - Esta situação se refere ao conjunto de comportamentos emitidos pelos indivíduos ou membros durante momentos de descanso que ocorrem no período que estão no grupo, mas sem uma atividade específica. Ex: Brincadeiras que ocorrem fora da atividade, no momento de chegada à sede ou núcleo.

SITUAÇÃO SEGUNDO TEMPO

Local

- Interna – In : Referem-se às atividades realizadas dentro da sede do núcleo observado.
- Externa – Ex: Referem-se às realizadas em locais abertos com ambiente natural, tais como espaços externos da sede, campos de futebol, parques.

Situações

- Recebimento – Rc – Refere-se à chegada dos jovens na atividade e atividades relacionadas como o recebimento de orientações do coordenador. Ex: todas as crianças sentam e o coordenador fala sobre o lixo que não foi recolhido no último dia de atividade.
- Aquecimento – Aq – Orientadas pelo instrutor, os jovens fazem atividades de aquecimento físico como preparo para a atividade posterior. Ex: alongamento, corrida.
- Refeição – Rç - Esta situação se refere ao conjunto de comportamentos emitidos pelos indivíduos ou membros do grupo relacionadas às refeições.. Ex: Divisão de tarefas na cozinha, preparo da comida.

- Atividades do Núcleo – AN - Esta situação se refere ao conjunto de comportamentos emitidos pelos indivíduos ou membros durante as atividades do núcleo (jogos, brincadeiras, momentos de arrumação) que ocorrem durante as atividades. Ex: Comportamentos de competição ou cooperação.
- Descanso – Dcs - Esta situação se refere ao conjunto de comportamentos emitidos pelos indivíduos ou membros durante momentos de descanso que ocorrem no período que estão no grupo, mas sem uma atividade específica. Ex: Brincadeiras que ocorrem fora da atividade, no momento de chegada à sede ou núcleo.

FORMAS/ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO

- Individual – II: Refere-se ao engajamento de apenas uma pessoa no desenvolvimento de uma determinada atividade.
- Grupal – Gr: Refere-se ao engajamento de mais de uma pessoa em uma determinada atividade.

Sistema de Observação - Código e Definições das Categorias

1. Atividade:

- 1.1.1. Organizar o Material – Om: Refere-se ao engajamento em atividades relacionadas à limpeza e organização do material após sua utilização, podendo ser realizada antes, durante, ou após a atividade específica. Ex: o ato de dobrar e guardar um toldo, guardar uma bola.

- 1.1.2. Montar (materiais) – Mo: Refere-se ao engajamento em atividades relacionadas à preparação do ambiente para a realização de uma atividade, cuja finalidade é deixar o ambiente organizado para ser utilizado durante a atividade. Ex: a montagem de barraca; montagem de rede na trave do campo de futebol.
- 1.1.3. Desmontar (materiais) – Dm: Referem-se ao engajamento em atividades relacionadas à desmontagem do ambiente após a atividade, cuja finalidade é deixar o ambiente como foi encontrado antes da chegada dos participantes da atividade. Ex: a retirada da demarcação do campo; o ato de desmontar uma barraca.
- 1.1.4. Limpar o Espaço – Le: Refere-se ao engajamento em tarefa de limpeza do ambiente no qual foi realizada a atividade. Ex: recolher o lixo que sobrou após a desmontagem do campo; recolher o lixo que sobrou do lanche ao final da atividade.
- 1.1.5. Carregar Material – Cm: Refere-se ao engajamento em tarefa de transporte e deslocamento de material, individual ou coletivo, que será utilizado durante a atividade. Ex: o indivíduo carrega uma barraca ou mochila até o local do acampamento; carregar bolas, redes e traves para o campo.

2. Estrutura de Participação

2.1. Instrutor – In: Refere-se à participação do instrutor em uma determinada atividade.

2.1.1. Presente – Pr: quando o instrutor está presente na atividade.

2.1.2. Ausente – Au: quando o instrutor não se encontra no local da atividade.

2.2. Jovens – Jvs

2.2.1. Individual – Il: Refere-se ao engajamento de apenas uma pessoa no desenvolvimento de uma determinada atividade.

2.2.2. Grupal – Gr: Refere-se ao engajamento de mais de uma pessoa em uma determinada atividade.

2.2.2.1.Di – Diáde: quando estão engajadas duas pessoas em uma determinada atividade.

2.2.2.2.Tr – Triáde: quando estão engajadas três pessoas em uma determinada atividade.

2.2.2.3.M+ - Mais de três: quando estão engajadas mais de três pessoas em uma determinada atividade.

2.3.Iniciativa: Refere-se à forma ou ao processo pelo qual se deu o engajamento de um ou mais participantes em uma determinada atividade.

2.3.1. Própria – Po: Refere-se à iniciativa individual de um determinado membro do grupo para a realização de uma atividade.

2.3.2. Sugestão de outro membro do grupo – Su: Refere-se ao engajamento em uma determinada atividade após a sugestão de outro membro do grupo.

2.3.3. Sob orientação do instrutor – Or: Refere-se ao engajamento em uma determinada atividade após ordem ou comando de um membro do grupo que ocupe uma posição superior.

3. Categorias de Usabilidade (*Affordance*)

3.1.**Uso objetivo** – UO – Refere-se à utilização de objetos e espaços de acordo com o objetivo para o qual foram projetados. Ex: utilizar uma colher para comer.

3.1.1.1.Individual - II

3.1.1.2.Grupal - Gr

3.2.**Uso diferenciado** – UD – Refere-se à utilização de objetos e espaços de maneira diferenciada, forma diferente daquela para a qual o objeto foi projetado. Ex: utilizar uma colher para retirar um parafuso.

3.2.1.1.Individual - II

3.2.1.2.Grupal - Gr

4. Categorias Ambientais

4.1. **Pró-Ambientais:** Refere-se à emissão de comportamentos considerados de proteção ao meio ambiente. Os comportamentos pró-ambientais podem ter duas estruturas de participação, anteriormente definidas.

4.1.1.1.Individual - II

4.1.1.2.Grupal - Gr

4.1.2. Recolher lixo – RI: Recolher o lixo e colocá-lo em local apropriado. Exemplo: um dos meninos se abaixa e pega um saco plástico ou caroço de fruta e o coloca na lixeira ou saco plástico que a substitui.

4.1.3. Reaproveitar – Ra: Quando algo que não seria utilizado é reutilizado, com a mesma finalidade anterior ou com uma nova. Ex: reutilização de um pedaço de corda previamente cortado para demarcar o campo na confecção de uma pioneiria. Ou a utilização de madeira morta, retirada do chão, sem que haja desmatamento.

4.1.4. Economizar – Ec: A utilização de estratégias para economizar bens de consumo ou recursos naturais, como água ou energia. Ex: desligar a mangueira ao lavar um toldo

durante o período em que o ensaboa ou a utilização de um pano e balde para a retirada do sabão, sem que a mangueira permaneça ligada.

- 4.1.5. Delimitar espaço – De: Quando o espaço é marcado para evitar a utilização de outras áreas que não aquela, restringindo o perímetro de agressão à natureza. Ex: o campo é cercado com algum tipo de corda para evitar a utilização de outras áreas, uma fossa é cavada para que o lixo biodegradável seja jogado apenas nela ou para que a louça seja lavada em um espaço delimitado.
- 4.1.6. Utilizar produtos biodegradáveis – Bi: A utilização de produtos que não prejudiquem o ambiente durante às atividades e situações. Ex: a utilização de sabão neutro no momento do banho ou da lavagem de louça.

4.2. **Não-Ambientais:** Refere-se à emissão de comportamentos considerados de degradação que prejudiquem o meio ambiente. Os comportamentos pró-ambientais podem ter duas estruturas de participação, anteriormente definidas.

4.2.1.1. Individual - II

4.2.1.2. Grupal - Gr

4.2.2. Desperdiçar – Dag: A não utilização de estratégias para economizar bens de consumo ou recursos naturais, como água ou energia. Ex: Utilizar a água de maneira descontrolada, por tempo prolongado a ser determinado pelo tipo de atividade desenvolvida, desperdiçando-a, como ligar uma mangueira e deixar a água escorrer para limpar determinado objeto.

- 4.2.3. Desmatar – Dt: Refere-se ao ato de cortar galhos, folhas, árvores ou pedaços de planta que estejam vivas, independente do propósito: para utilizar durante a atividade, para limpar o campo ou simplesmente por cortar.
- 4.2.4. Utilizar produtos ofensivos ao ambiente – Up: Diz respeito à utilização de produtos químicos ofensivos ao meio ambiente para lavar objetos ou para o banho, sem a demarcação, tal como a construção de uma fossa, do raio de ação do produto. Exemplo: ao lavar um toldo de barraca, jogar sabão em cima e retirá-lo deixando que esorra para a grama.
- 4.2.5. Consumismo – Cs: Diz respeito à compra ou utilização de produtos de consumo além do necessário. Ex: a quantidade de sabão utilizado para lavar um determinado ambiente .

5. Categorias Interativas:

5.1. Conteúdo (o que eles fazem?)

- 5.1.1. Brincar – Br: Quando um grupo ou indivíduo dirige uma brincadeira a outro e obtém resposta semelhante. São consideradas brincadeiras até mesmo aqueles comportamentos que poderiam ser agressivos se descontextualizados. Exemplo: um chute leve após uma piada; molhar o outro enquanto os dois estão lavando alguma coisa.
- 5.1.2. Cantar – Ct: Quando um indivíduo ou canta ou cantarola música espontaneamente. Os comportamento pró-ambientais podem ter duas estruturas de participação, anteriormente definidas. Exemplo: durante a montagem do campo um determinado membro inicia uma música e é ou não acompanhado pelo resto do grupo, mas ainda continua cantando.

5.1.2.1. Individual – II

5.1.2.2. Grupal – Gr

- 5.1.3. Conversar – CV: Troca verbal sobre assuntos variados durante a realização das atividades.
- 5.1.3.1. Assuntos relacionados à atividade – Rc: Troca verbal sobre qualquer assunto relacionado às atividades que os participantes estão desenvolvendo. Ex: opiniões sobre como montar o campo.
- 5.1.3.2. Assuntos não relacionados à atividade – Nrc: Troca verbal sobre qualquer assunto não relacionados às atividades que os participantes estão desenvolvendo. Ex: conversa sobre uma ida ao cinema no dia anterior à atividade.
- 5.1.4. Cumprimentar – Cu: Refere-se à troca de cumprimentos no momento da chegada de um membro do grupo. Exemplo: aperto de mão, abraço.
- 5.1.5. Caminhar – Cm: Refere-se ao comportamento de andar durante a realização da atividade sem que esteja emitindo outros comportamentos concomitantemente.
- 5.1.5.1. Caminhar abraçado - Ca: Dois ou mais indivíduos andam abraçados em direção a um mesmo lugar ou para cumprir um determinado objetivo. Ex: dois indivíduos andando abraçados para cumprir uma ordem emitida pelo instrutor.
- 5.1.5.2. Caminhar junto – Cj: Dois ou mais indivíduos andando um ao lado do outro ou em fila em direção a um mesmo lugar, ou para cumprir um objetivo comum. Ex: uma díade caminhando para o local do banho.

5.1.6. Cooperar – Co: Auxiliar outro membro do grupo na realização de uma determinada tarefa. Exemplo: um membro do grupo vai ajudar um colega na montagem de uma pioneiria.

5.1.6.1. Iniciativa Própria – Pr: Quando o membro auxilia outro membro do grupo por iniciativa própria, sem que seja solicitado ou que tenha recebido um comando.

5.1.6.2. Quando Solicitado – Sl: Refere-se aos comportamentos emitidos por um indivíduo após outro pedir ajuda.

5.1.6.2.1. Atender – A: Quando o membro auxilia outro membro após este pedir ajuda para a realização de uma determinada atividade.

5.1.6.2.2. Recusar – R: Quando o membro se recusa verbalmente a auxiliar outro membro do grupo que solicita a sua ajuda.

5.1.6.2.3. Ignorar – I: Quando o membro continua a realizar as atividades que estava executando, mesmo após o pedido de auxílio de outro membro do grupo.

5.2. Qualidade (como eles fazem?)

5.2.1. Colaboração – Col: A interação é caracterizada pela emissão de comportamentos que mostram auxílio entre os membros do grupo, dentro de uma atividade que não há solicitação de auxílio. Ex: o envolvimento dos membros do grupo em um jogo em que auxiliam outros.

5.2.1.1. Com – c/: a realização da atividade em cooperação com os outros membros do grupo.

5.2.1.2. Sem – s/: a realização da atividade sem que haja cooperação com os outros membros do grupo.

5.2.2. Competição – Cm: A interação é caracterizada pela emissão de comportamentos de disputa entre os membros do grupo. Ex: um dos membros do grupo busca realizar uma atividade em tempo menor que um outro membro.

5.2.2.1.Com – c/: a realização da atividade com disputa entre os membros do grupo.

5.2.2.2.Sem – s/: a realização da atividade sem que haja disputa entre os membros do grupo.

Anexo IV

Resumo: Relatório da observação realizada em um Acampamento Escoteiro

Disciplina: Técnicas de Observação do Comportamento – 2º/2004

Professora: Maria Auxiliadora Dessen

Aluna: Larissa Medeiros Marinho dos Santos

Este documento apresenta um resumo da construção do “Sistema de Observação em Acampamentos Escoteiros”.

1. Objetivos da pesquisa

O principal objetivo do trabalho foi descrever os comportamentos e as interações desenvolvidas pelos participantes de um acampamento escoteiro na sua relação com o meio ambiente.

2. Método de Coleta de Dados

O método escolhido para esta pesquisa foi o de observação direta e sistemática em ambiente natural, de situação semi-estruturada, tal como descrito por Anthony D. Pellegrini (1996), com a utilização da técnica de vídeo (Dessen, 1995; Carvalho, Bergamasco, Lyra, Pedrosa, Rosseti-Ferreira, Oliveira & Vasconcelos, 1996).

Os dados foram coletados com a utilização de uma filmadora de mão JVC Câmera VHS Compacta - GR-AX247UM, com apenas uma bateria, lembrando que o ideal é que o pesquisador leve pelo menos duas baterias quando vai à campo. Durante o acampamento estavam presentes: 3 (três) chefes do sexo masculino, 2 (duas) jovens do sexo feminino e 8 (oito) jovens do sexo masculino.

A duração da coleta foi de 120 (cento e vinte) minutos, sendo 90 (noventa) minutos durante a realização do primeiro dia do acampamento, dia 13 de novembro de 2004, e 30 (trinta) minutos durante a reorganização do material no sábado, dia 20 de novembro de 2004, posterior à atividade, na sede do grupo.

A coleta foi realizada com intervalos de 10 minutos, utilizando uma marca para cada ocorrência neste período de tempo. Os intervalos de tempo se apresentam de acordo com o quadro abaixo.

Tempo	
1	Primeiros 10 minutos
2	20 minutos do início do registro
3	30 minutos do início do registro
15	150 minutos do início do registro

3. Método de Registro e Análise dos Dados

Para o registro e a análise dos dados foi construído um sistema de categorias denominado “Sistema de Observação em Acampamentos Escoteiros” (anexo I).

A experiência de construção do sistema de categorias teve início com a pesquisadora assistindo à fita durante (3) três vezes sem efetuar qualquer registro. Após reflexões realizadas e

análise da literatura referente a melhor maneira de realizar a construção das categorias, optou-se pelo registro contínuo dos dados, ou seja, o registro de todos os comportamentos que ocorreram durante a gravação (Pellegrini, 1996). A seguir foi realizado, por duas (2) vezes, o registro contínuo específico, ou o registro de todos os comportamentos interesse, selecionados a partir do registro contínuo geral, que ocorreu durante a gravação (Pellegrini, 1996), de algumas das atividades, escolhidas por se relacionarem à comportamentos pró-ambientais.

Foi realizada, repetidas vezes, a leitura dos dados obtidos, com o objetivo de apreensão das categorias. A partir da análise dos dados foi criado um sistemas de categorias com três dimensões: a primeira relacionada aos comportamentos necessários para a realização da atividade; a segunda referente aos comportamentos ambientais e a terceira referente às interações sociais ocorridas durante a atividade.

Para a validação do sistema inicial, a pesquisadora contou com o auxílio de outro pesquisador, com uma pequena experiência em observação, mas leigo no sistema. Após realizar a avaliação o avaliador considerou as categorias adequadas, corretamente definidas, mutuamente excludentes e condizentes com a filmagem. O sistema (anexo I) é resultante desta avaliação.

3.1. Protocolo e Técnica de Registro

Para o registro dos dados a pesquisadora construiu um protocolo de registro, composto pelas informações referentes à situação registrada: situação, número de participantes, etc.; três tabelas para registro das categorias de cada uma das dimensões do sistema anteriormente descritas e espaço para comentários impressionísticos. Devido ao número de categorias e à complexidade do sistema cada uma das dimensões foi colocada em folha de registro separada, mas todas foram utilizadas para o registro em cada uma das situações.

O registro foi realizado com por meio de amostragem de eventos, de acordo com a dimensão do sistema e com as categorias pertencentes a cada uma das dimensões. Assim:

- ✓ As categorias referentes às estruturas de participação foram registradas por amostragem de evento, sendo registrada sua ocorrência durante o período de cada uma das atividade.
- ✓ As categorias ambientais foram registradas por amostragem de evento de acordo com a sua ocorrência da mesma forma que o registro das atividades.
- ✓ As categorias referentes às estruturas de participação nas categorias ambientais foram registradas por amostragem de evento, sendo registrada sua ocorrência durante o período de cada uma das atividade.
- ✓ O conteúdo das categorias interativas foi registrado da mesma maneira que as Atividades.
 - ✓ As estruturas de participação das categorias de conteúdo foram registradas por amostragem de evento de acordo com cada uma das categorias e suas especificidades.
 - ✓ A qualidade das categorias interativas foi registrada por amostragem de evento para cada uma das categorias. Observa-se que esta parte do registro deverá ser aperfeiçoada.

4. Referencias Bibliográficas

- Carvalho, A. M. A., Bergamasco, N. H. P., Lyra, M. C., Pedrosa, M. I. P. C., Rubiano, M. R. B., Rosseti-Ferreira, M. C., Oliveira, Z. M. E., & Vasconcelos, V. M. E. (1996). Registro em vídeo na pesquisa em psicologia: reflexões a partir de relato de experiência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 12* (3), 261-267.
- Dessen, M. A. (1995). A tecnologia de vídeo: reflexões sobre o registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 11* (3), 223-227.
- Pellegrini, A. D. (1996). *Observing children in their natural worlds: A methodological primer*. (pp. 83-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anexo V

Anexo VI

Sistema de Observação de Jovens em seu Ambiente

Códigos das Categorias

DELIMITAÇÕES GERAIS PARA A UTILIZAÇÃO DOS SISTEMAS

SITUAÇÃO ESCOTEIRA - GE

Local:

- Interna – It
- Externa – Et

Situações

- Recebimento – Rc.
- Refeição - Rç.
- Cerimônias - Cr.
- Atividades Escoteiras - AE.
- Descanso - Dsc.

SITUAÇÃO SEGUNDO TEMPO - ST

Local

- Interna – It
- Externa – Et

Situações

- Recebimento – Rc.
- Aquecimento – Aq.
- Refeição - Rç.
- Atividades do Núcleo - AN.
- Descanso - Dsc.

FORMAS/ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO

- Individual – In.
- Grupal – Gr

Sistema de Observação - Código e Definições das Categorias

1. Atividade:

- 1.1.1. Organizar o Material – Om.
- 1.1.2. Montar (materiais) – Mo.
- 1.1.3. Desmontar (materiais) – Dm:.
- 1.1.4. Limpar o Espaço – Le.
- 1.1.5. Carregar Material – Cm.

2. Estrutura de Participação

2.1. Instrutor – Ir.

2.1.1. Presente – Pr.

2.1.2. Ausente – Au.

2.2. Jovens – Jvs

2.2.1. Individual – In.

2.2.2. Grupal – Gr.

2.2.2.1. Di – Diáde.

2.2.2.2. Tr – Triáde.

2.2.2.3. M+ - Mais de três.

2.3. Iniciativa - Ic.

2.3.1. Própria – Po.

2.3.2. Sugestão de outro membro do grupo – Su.

2.3.3. Sob orientação do instrutor – Or.

3. Categorias de Usabilidade (*Affordance*)

3.1. **Uso objetivo** – UO.

3.1.1.1. Individual - II

3.1.1.2. Grupal - Gr

3.2. **Uso diferenciado** - UD.

3.2.1.1. Individual - II

3.2.1.2. Grupal - Gr

4. Categorias Ambientais

4.1. Pró-Ambientais - PA.

- 4.1.1.1. Individual - In
- 4.1.1.2. Grupal - Gr
- 4.1.2. Recolher lixo – Rl.
- 4.1.3. Reaproveitar – Ra.
- 4.1.4. Economizar – Ec.
- 4.1.5. Delimitar espaço – De.
- 4.1.6. Utilizar produtos biodegradáveis – Bi.

4.2. Não-Ambientais - NA.

- 4.2.1.1. Individual - In
- 4.2.1.2. Grupal - Gr
- 4.2.2. Desperdiçar – Dag:.
- 4.2.3. Desmatar – Dt.
- 4.2.4. Utilizar produtos ofensivos ao ambiente – Up.
- 4.2.5. Consumismo – Cs

5. Categorias Interativas:

5.1. Conteúdo (o que eles fazem?)

- 5.1.1. Brincar – Br.
- 5.1.2. Cantar – Ct.
 - 5.1.2.1. Individual – In
 - 5.1.2.2. Grupal – Gr

5.1.3. Conversar – CV.

5.1.3.1. Assuntos relacionados à atividade – Rc.

5.1.3.2. Assuntos não relacionados à atividade – Nrc.

5.1.4. Cumprimentar – Cu.

5.1.5. Caminhar – Cm.

5.1.5.1. Caminhar abraçado - Ca.

5.1.5.2. Caminhar junto – Cj.

5.1.6. Cooperar – Co.

5.1.6.1. Iniciativa Própria – Pr.

5.1.6.2. Quando Solicitado – Sl.

5.1.6.2.1. Atender – A.

5.1.6.2.2. Recusar – R.

5.1.6.2.3. Ignorar – I.

5.2. Qualidade (como eles fazem?)

5.2.1. Colaboração – Col.

5.2.1.1. Com – c/.

5.2.1.2. Sem – s/.

5.2.2. Competição – Cm.

5.2.2.1. Com – c/.

5.2.2.2. Sem – s/.

Anexo VII

Olá,

Sou pesquisadora do Laboratório de Psicologia Ambiental da UnB e estou estudando sobre o ambiente. Convido você a responder algumas questões sobre o assunto.

Sua participação é voluntária. Não é preciso se identificar.

Desde já, agradeço a sua colaboração.

Hora de início: _____

Leia e complete as frases abaixo pensando na questão ambiental. Escreva a primeira

resposta que vier à sua cabeça:

- 1) Eu cuido do meio ambiente porque _____.
- 2) O cuidado com o ambiente é responsabilidade _____.
- 3) Cuidar do meio ambiente é _____.
- 4) A nossa sobrevivência depende _____.
- 5) No futuro o meio-ambiente _____.
- 6) O meio ambiente quando era criança _____.
- 7) Os cientistas são _____.
- 8) O governo brasileiro é _____.
- 9) Outros países _____.
- 10) As gerações futuras _____.
- 11) As pessoas jogam lixo no chão quando _____.
- 12) O futuro da natureza _____.
- 13) As pessoas tomam banho demorado quando _____.
- 14) No passado o meio ambiente era _____.
- 15) Hoje o meio ambiente é _____.
- 16) No futuro o meio ambiente será _____.

Anexo VIII

Olá,

Sou pesquisadora do Laboratório de Psicologia Ambiental da UnB e estou pesquisando o ambiente e sua conservação.

Você gostaria de participar da pesquisa sobre o meio ambiente? Não é preciso se identificar. (Apresentar consentimento informado). Desde já, agradecemos.

1. Quando eu digo ambiente, quais as 3 palavras que lhe vêm a mente?
2. O que você pensa sobre o ambiente físico da sua escola?
3. O que você pensa sobre o ambiente físico da sua casa?
4. Quais os lugares que você gosta de freqüentar?
5. Para você, o que é "cuidar do ambiente"?
6. Para você, como são as pessoas que cuidam do ambiente?
7. Para você, o que é "tornar o mundo melhor para se viver"? Como isto pode ser feito?
8. Como era o ambiente da sua infância? O que você mais gostava? O que menos gostava?
9. Como é o seu ambiente hoje? O que você mais gosta? O que menos gosta?
10. O que significa para você a frase: "cuidar da natureza para as gerações futuras"?
11. Durante os últimos 06 meses, você participou de alguma atividade de promoção ou preservação do meio ambiente?
12. Que tipo de atividade?
13. Cite outras questões que considera importantes sobre a relação das pessoas com o ambiente.
14. Existe mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre o assunto?

Identificação

Sexo: () Feminino () Masculino

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Escola: _____ Série: _____ Nível: _____

Onde você mora? _____

Local da entrevista? _____

Com que freqüência você vem a esse local? _____

Muito obrigada, sua participação foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.