

Suporte Social e Comportamento Anti-social

Estudo da relação entre a Percepção do Suporte Social
e a Conduta Anti-social dos Adolescentes



Susie Frade Rocha Cavadas



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
Faculdade de Psicologia
e de Ciências de Educação
2010



Suporte Social e Comportamento Anti-social

Estudo da relação entre a Percepção do Suporte Social
e a Conduta Anti-social dos Adolescentes

Dissertação de Mestrado em Psicologia, especialização
em Psicologia do Desenvolvimento, apresentada à Faculdade
de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade
de Coimbra, realizada sob a orientação da Professora
Doutora Maria Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias

Susie Frade Rocha Cavadas

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
Faculdade de Psicologia
e de Ciências de Educação
2010

We know what we are, but know not what we may be.

William Shakespeare

A partir do quadro teórico de suporte, que resulta do cruzamento de perspectivas dominantes em Psicologia do Desenvolvimento, equacionou-se, nesta Dissertação de Mestrado, a possível relação entre a percepção do suporte social e o comportamento anti-social dos adolescentes. O trabalho foi estruturado em duas partes. A primeira, respeitante à revisão da literatura, é composta por três capítulos, organizados de forma similar. Em cada capítulo, procedeu-se à delimitação dos constructos, com base no entendimento que deles se fez, ao longo da história, nas definições e modelos que coexistem na actualidade e nas características que, com frequência, a eles se associam na literatura. Neste processo de revisão bibliográfica, conferimos relevância à evolução operada a nível internacional, assim como às especificidades que caracterizam o nosso país.

Estas reflexões encontram-se na base do estudo empírico desenvolvido que integra a segunda parte da Dissertação. Participaram nesta investigação 368 adolescentes, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos de idade, pertencentes a diferentes níveis socioeconómicos, de ambos os sexos. A selecção da amostra proveio de três escolas do Concelho de Vagos. Trata-se, portanto, de uma amostra não probabilística ou de conveniência, devido à maior facilidade de acesso a esta população, num prazo de tempo muito reduzido, e não por qualquer outra razão adicional. Utilizando um desenho de investigação de natureza não experimental e de cariz correlacional (Ribeiro, 1999), a recolha de dados foi realizada através da adaptação portuguesa do *Social Support Appraisals* de Vaux e colaboradores (1986) levada a cabo por Antunes (1994), do *Questionário de Autoavaliação dos Comportamentos Anti-sociais* de Loeber e colaboradores (1989; adaptação portuguesa, Fonseca, et al., 1995) e, ainda, do *Questionário de Caracterização do Aluno*, construído no âmbito do presente estudo.

Os resultados obtidos sugerem que, de facto, existe uma relação inversa importante entre a percepção do suporte social, principalmente por parte da família e dos professores, e a adopção de comportamentos anti-sociais. Os resultados apresentam, ainda, diferenças significativas em relação ao sexo e a idades. A finalizar este trabalho apresentam-se algumas reflexões que apontam para futuras investigações em torno das possíveis implicações práticas, bem como para uma compreensão mais ampla acerca do suporte social na adolescência e da sua relação com o comportamento anti-social.

Palavras-chave: Percepção do suporte social; Adolescência; Suporte Social; Comportamento anti-social

It was questioned in this Dissertation, from the theoretical framework that was the result of the combining perspectives in developmental psychology, the relationship between perceived social support and antisocial behavior of young adolescents. The work was structured in two parts. The first part consists of three chapters on the review of the literature, organized similarly. In each chapter, we proceeded the constructs delineations, based on their understanding throughout history, their current definitions and their characteristics, that are often associated in the scientific literature. In this process of review, we gave importance to the international scientific evolution in this subject, as well as the specificities that exist in our country.

These reflections are the basis of the empirical study that integrates the second part of the dissertation. 368 adolescents of both sexes participated in this study, aged between 12 and 19 years old, belonging to different socioeconomic levels. The selection of the sample came from three schools in the Municipality of Vagos. It is, therefore, a non-probability or convenient sample because of the easier access to this population within very short time. Using a drawing of a non-experimental and correlational research (Ribeiro, 1999), data collection was made through the Portuguese adaptation of Vaux and colleagues' *Social Support Appraisals* (1986), carried out by Antunes (1994), the Loeber and colleagues' *Self-Reported Antisocial Behavior* (1989; Portuguese adaptation by Fonseca et al., 1995), and the *Student Characterization Questionnaire*, constructed for the present study.

The results suggest, in fact, the negative relation between perceived social support, mainly from family and teachers, and the adoption of anti-social behavior. The results also exhibit significant differences regarding gender and ages.

Finally, this paper presents some considerations related to future investigations about the possible practical implications, as well as a broader understanding about the social support in adolescence and its relationship with antisocial behavior.

Keywords: Perceived social support; Adolescence; Social Support; Antisocial Behavior.

À partir du cadre théorique de soutien, qui résulte du croisement de perspectives dominantes en Psychologie du Développement, on a parlé, dans cette thèse, de la relation entre la perception du soutien sociale et les comportements antisociaux des jeunes adolescents.

Le travail a été structuré en deux parties. La première, concernant la révision de la littérature, se compose de trois chapitres, organisés de façon similaire. Dans chaque chapitre, on a délimité les « savoirs acquis » en fonction de leur connaissance, à travers l'histoire, dans les définitions et modèles qui coexistent encore et dans les caractéristiques qui s'associent souvent à eux dans la littérature. Dans ce processus de révision bibliographique, nous avons donné une grande importance à l'évolution opérée au niveau international, ainsi qu'aux caractéristiques de notre pays.

Ces réflexions sont à la base de l'étude empirique qui intègre la deuxième partie de la thèse. Dans cette étude, ont participé 368 adolescents, âgés entre 12 à 19 ans, de différents niveaux socio-économiques, des deux sexes, appartenant à trois écoles du municiple de Vagos. Il s'agit d'un échantillon non probabiliste ou de convenance, dû à une plus grande facilité d'accès à cette population, dans un temps fixé réduit, et pas par une autre raison supplémentaire.

En utilisant un dessin de recherche de nature non expérimentale et corrélacionnelle (Ribeiro, 1999), la récolte des données a été faite à travers de l'adaptation portugaise du *Social Support Appraisals* de Vaux et collaborateurs (1986) réalisé par Antunes (1994), du *Questionnaire d'auto-évaluation des Comportements Antisociaux* de Loeber et collaborateurs (1989; adaptation portugaise réalisé par Fonseca et al., 1995) et du *Questionnaire de Caractérisation de L'élève*, créé dans la présent étude.

Les résultats obtenus suggèrent que, en effet, il y a relation négative entre la perception du soutien social, principalement de la famille et des professeurs, et l'adoption de comportements antisociaux. Les résultats présentent, aussi, des différences significatives en ce qui concerne le sexe et l'âge.

À la fin de ce travail, sont présentées quelques réflexions qui visent recherches futures sur les possibles implications pratiques, ainsi qu'une compréhension plus large sur le soutien social à l'adolescence et de sa relation avec le comportement antisocial.

Mots-clés: perception du soutiens social; L'adolescence; Le soutien social; Le comportement antisocial.

| | |
|--|----|
| Índice | 6 |
| Índice de Tabelas..... | 9 |
| Agradecimentos..... | 11 |
| Introdução..... | 13 |
| Enquadramento conceptual | 17 |
| Capítulo I..... | 18 |
| Adolescência – Contextos de Desenvolvimento..... | 18 |
| 1. Introdução | 18 |
| 2. Conceito de Adolescência – Período de Crise ou de Mudança?..... | 19 |
| 3. O Desenvolvimento Moral do Adolescente..... | 27 |
| 4. O Desenvolvimento Psicossocial do Adolescente | 35 |
| 4.1 O adolescente e a família | 37 |
| 4.2 O grupo de pares e a amizade..... | 40 |
| 4.3 O adolescente em contexto escolar | 45 |
| 5. A Construção da Identidade..... | 48 |
| Capítulo II..... | 58 |
| Suporte Social – Formas e Contextos..... | 58 |
| 1. Introdução | 58 |
| 2. Suporte Social: A Evolução do(s) Conceito(s)..... | 59 |
| 2.1 A multidimensionalidade do constructo de Suporte Social..... | 61 |
| 2.2 A percepção do Suporte Social..... | 62 |
| 2.3 A avaliação do constructo de Suporte Social | 63 |
| 3. A Vinculação e o Suporte Social: Importância do Processo de Vinculação no Conceito de Suporte Social..... | 65 |
| 4. O Suporte Social e as Relações Interpessoais..... | 67 |
| 5. A Percepção do Suporte Social e as Redes Sociais na Adolescência..... | 70 |
| Capítulo III..... | 75 |
| O Comportamento Anti-Social..... | 75 |
| 1. Introdução | 75 |
| 2. Comportamento Anti-Social: Definição do Conceito..... | 76 |
| 2.1 Principais modelos teóricos do estudo do comportamento anti-social..... | 79 |
| 2.2 Métodos de estudo do comportamento anti-social..... | 82 |
| 3. O Desenvolvimento e a Estabilidade do Comportamento Anti-social | 83 |
| 4. Comportamento Anti-social e a Adolescência..... | 87 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 4.1 | A influência da família na manifestação do comportamento anti-social | 91 |
| 4.2 | O comportamento anti-social em contexto escolar | 95 |
| 4.3 | As relações interpessoais e a manifestação do comportamento anti-social na adolescência | 98 |
| | Estudo Empírico | 101 |
| | Capítulo I | 102 |
| | Conceptualização da Investigação Empírica | 102 |
| 1. | Pressupostos da Investigação..... | 102 |
| 2. | Objectivos da Investigação e Delimitação das Hipóteses..... | 103 |
| 3. | Metodologia..... | 105 |
| 3.1 | Desenho da investigação | 105 |
| 3.2 | Amostra..... | 106 |
| 3.3 | Instrumentos..... | 109 |
| 3.3.1 | Questionário de caracterização do aluno | 110 |
| 3.3.2 | Social Support Appraisals | 110 |
| 3.3.3 | Questionário de auto-avaliação dos comportamentos anti-sociais | 110 |
| 3.4 | Procedimentos de Recolha de dados | 111 |
| 3.5 | Análise Estatística..... | 112 |
| | Capítulo II | 114 |
| | Apresentação dos Resultados | 114 |
| 1. | Estudo Psicométrico da Escala Social Support Appraisals (SSA)..... | 114 |
| 2. | Escala de Auto-avaliação de Comportamentos Anti-sociais..... | 122 |
| 3. | Resultados | 131 |
| 3.1 | Percepção de suporte social e comportamento anti-social (Hip. 1)..... | 131 |
| 3.2 | Relação entre a percepção suporte de social da família, dos amigos e dos professores e a manifestação do comportamento anti-social (Hip. 2 e 3)..... | 133 |
| 3.3 | Relação entre percepção de suporte social da família, dos amigos e dos professores (Hip. 4)..... | 134 |
| 3.4 | A relação entre o suporte social por parte dos professores e a manifestação do comportamento anti-social (Hip. 5)..... | 134 |
| 3.5 | Relação entre o sexo, a percepção de suporte social e a manifestação do comportamento anti-social (Hip. 6)..... | 135 |
| 3.6 | Relação entre a idade, a percepção do suporte social e a manifestação do comportamento anti-social (Hip 7)..... | 136 |
| 3.6 | Relação entre o nível socioeconómico, a percepção do suporte social e a manifestação do comportamento anti-social (Hip 8)..... | 137 |
| | Capítulo III – Síntese e Discussão dos Resultados..... | 142 |
| 1. | Escala Social Support Appraisals (SSA) | 142 |

| | |
|---|-----|
| 2. Escala de Auto-avaliação de Comportamentos Anti-sociais..... | 144 |
| 3. Análise das Hipóteses | 145 |
| Conclusão | 152 |
| Referências Bibliográficas | 156 |
| Anexos..... | 170 |

| | |
|---|-----|
| TABELA 1. AS OITO ETAPAS DE VIDA SEGUNDO ERIKSON..... | 52 |
| TABELA 2. CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA – SEXO, IDADE, ANO DE ESCOLARIDADE E ESCOLA..... | 106 |
| TABELA 3. COMPOSIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR | 107 |
| TABELA 4. CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA – HABILITAÇÕES E PROFISSÃO DO PAI E DA MÃE, NÍVEL SOCIO- ECONÓMICO DA FAMÍLIA..... | 108 |
| TABELA 5. COMUNALIDADES DA ESCALA DE SUPORTE SOCIAL..... | 115 |
| TABELA 6. VALORES PRÓPRIOS E VARIÂNCIA EXPLICADA..... | 116 |
| TABELA 7. DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS DA ESCALA DE SUPORTE SOCIAL PELOS FACTORES E RESPECTIVAS SATURAÇÕES FACTORIAIS..... | 117 |
| TABELA 8. MATRIZ DE CORRELAÇÃO FACTORIAL | 117 |
| TABELA 9. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E CORRELAÇÃO CORRIGIDA DOS ITENS DA SUBESCALA ESS - AMIGOS.. | 119 |
| TABELA 10. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E CORRELAÇÃO CORRIGIDA DOS ITENS DA SUBESCALA ESS - FAMÍLIA | 119 |
| TABELA 11. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E CORRELAÇÃO CORRIGIDA DOS ITENS DA SUBESCALA ESS - PROFESSORES..... | 120 |
| TABELA 12. SÍNTESE DAS PROPRIEDADES MÉTRICAS DA ESCALA DE SUPORTE SOCIAL | 120 |
| TABELA 13. MÉDIA REDUZIDA APÓS RECODIFICAÇÃO | 121 |
| TABELA 14. CORRELAÇÕES ENTRE AS PONTUAÇÕES OBTIDAS NAS SUBESCALAS DO SUPORTE SOCIAL | 121 |
| TABELA 15. SUBESCALA DANOS /VANDALISMO | 122 |
| TABELA 16. SUBESCALA ROUBO | 123 |
| TABELA 17. SUBESCALA VADIAGEM..... | 124 |
| TABELA 18. SUBESCALA AGRESSÃO..... | 125 |
| TABELA 19. SUBESCALA MENTIRA..... | 125 |
| TABELA 20. SUBESCALA PROBLEMAS COM A JUSTIÇA | 126 |
| TABELA 21. SUBESCALA CONSUMO..... | 126 |
| TABELA 22. SÍNTESE DA ANÁLISE DAS PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS NOS TRÊS CENÁRIOS ESTUDADOS | 127 |
| TABELA 23. SUBESCALA DANOS/ VANDALISMO | 127 |
| TABELA 24. SUBESCALA ROUBO | 128 |
| TABELA 25. SUBESCALA VADIAGEM..... | 129 |
| TABELA 26. SUBESCALA AGRESSÃO..... | 129 |
| TABELA 27. SUBESCALA MENTIRA..... | 129 |
| TABELA 28. SUBESCALA PROBLEMAS COM A JUSTIÇA | 130 |
| TABELA 29. SUBESCALA CONSUMO..... | 130 |
| TABELA 30. CORRELAÇÕES DE SPEARMAN ENTRE AS SUBESCALAS DO QAA | 131 |
| TABELA 31. MÍNIMO, MÁXIMO, MÉDIA, DESVIO-PADRÃO E ASSIMETRIA DAS PONTUAÇÕES DAS ESCALAS | 132 |
| TABELA 32. CORRELAÇÕES ENTRE A ESCALA DE SUPORTE SOCIAL E DE COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL | 133 |
| TABELA 33. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E U DE MANN-WHITNEY DAS ESCALAS DE SUPORTE SOCIAL E DE COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL EM FUNÇÃO DO SEXO..... | 135 |
| TABELA 34. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E U DE MANN-WHITNEY DAS ESCALAS DE SUPORTE SOCIAL E DE COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL EM FUNÇÃO DA CLASSE ETÁRIA..... | 136 |
| TABELA 35. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E KRUSKAL-WALLIS TEST DAS ESCALAS DE SUPORTE SOCIAL E DE COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL EM FUNÇÃO DAS HABILITAÇÕES DO PAI | 137 |
| TABELA 36. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E KRUSKAL-WALLIS TEST DAS ESCALAS DE SUPORTE SOCIAL E DE COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL EM FUNÇÃO DAS HABILITAÇÕES DA MÃE..... | 138 |
| TABELA 37. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E U DE MANN-WHITNEY DAS ESCALAS DE SUPORTE SOCIAL E DE COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL EM FUNÇÃO DO NÍVEL SOCIOECONÓMICO | 139 |

| | |
|--|-----|
| TABELA 38. DISTRIBUIÇÃO DO SEXO PELO NÍVEL SOCIOECONÓMICO | 139 |
| TABELA 39. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E U DE MANN-WHITNEY DAS ESCALAS DE SUPORTE SOCIAL E DE COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL EM FUNÇÃO DO NÍVEL SOCIOECONÓMICO POR SEXO | 140 |
| TABELA 40. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E U DE MANN-WHITNEY DAS ESCALAS DE SUPORTE SOCIAL E DE COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL EM FUNÇÃO DA SITUAÇÃO FAMILIAR..... | 141 |

Esta dissertação de Mestrado resulta de um longo processo pessoal e profissional de aprendizagem, para a qual várias pessoas contribuíram com o seu apoio e amizade. As palavras que redigo, na tentativa de expressar o meu agradecimento, não são suficientes para manifestar o meu obrigado, porque a sua colaboração, através de palavras e acções, foi inestimável. Um sincero agradecimento a todos os que me acompanharam neste percurso desejado, pois é-me muito claro que, se não fosse o contributo deles, este percurso muito dificilmente seria concluído.

Agradeço, em primeiro lugar, à Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias, orientadora científica desta dissertação, pela sábia orientação, tolerância e precioso auxílio com que acolheu o meu projecto, as minhas dúvidas e incertezas.

A minha gratidão vai também para a Professora Doutora Florbela Vitória pela sua preciosa ajuda no tratamento estatístico dos dados e pelas aprendizagens que me proporcionou com seus conhecimentos estatísticos.

Não posso deixar de agradecer a todos os docentes da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra que tive o privilégio de ter durante o ano curricular do Mestrado, pelo seu contributo na minha formação académica e pela gentileza com que sempre me trataram.

Aos conselhos executivos das três escolas do Concelho de Vagos agradeço a sua hospitalidade, disponibilidade e contribuição para a exequibilidade deste trabalho.

Agradeço, igualmente, todos os docentes que colaboraram na cedência dos tempos lectivos das suas disciplinas, permitindo a aplicação dos instrumentos e a recolha dos dados.

Uma estima especial vai para todos estudantes que gentilmente acederam preencher os questionários. Sem a vossa contribuição esta investigação não teria sido possível concretizar. Desejo a todos muitas felicidades na concretização dos vossos projectos de vida.

Ao Miguel, desde sempre a minha “base segura”, agradeço o amor, a paciência e a compreensão com que soube acompanhar os momentos bons e menos bons da realização desta dissertação, sempre com confortantes doses de confiança. E, acima de tudo, agradeço a cumplicidade que nos une e por tantas outras coisas que nos levam a desfiar e lutar contra os constrangimentos e impasses da nossa vida.

Aos meus pais agradeço a infinidade de oportunidades que me ofereceram, pelos valores e ensinamentos que me transmitiram e por tudo o que sou e tudo o que tenho. À minha

segunda mãe, Ilda, agradeço todo o seu apoio na conciliação das nossas tarefas diárias e dos nossos projectos académicos e profissionais, pois sem ele teria sido uma missão impossível.

Uma palavra amiga aos meus amigos que sabem que o são... sim, a cada um de vós agradeço a paciência e a compreensão das minhas ausências e falta de tempo. Mesmo assim continuaram a insistir na nossa amizade. Obrigada pelo encorajamento recebido, pelo carinho e pela disponibilidade sempre demonstrada.

Ao António Fresco inspiração e criatividade no acabamento da capa da tese.

E, finalmente, agradeço à Tixa pelas palavras de encorajamento ao longo deste percurso de aprendizagem, pelo apoio incondicional e pelas confidências trocadas. Obrigada por acreditares nas minhas capacidades nos momentos de maior desânimo.

“Escrevo para compreender”

(Saramago)

Cada indivíduo preenche o seu mundo afectivo e relacional através do convívio com as pessoas significativas que fazem parte do *cenário* da sua vida. Diariamente, todos os jovens desejam satisfazer as suas necessidades relacionais procurando integrar-se numa rede de apoio social e conquistando a intimidade de um relacionamento próximo (Weiss, 1974).

Ao longo do desenvolvimento, o relacionamento com os familiares, os amigos, professores e outras pessoas significativas contribuem para a construção do universo relacional do indivíduo e do que podem ser as suas primeiras percepções de suporte social. As teorias do desenvolvimento psicossocial procuram destacar e compreender as vivências relacionais que envolvem, marcam e se repetem ao longo da existência do ser humano. Reforçam, ainda, a inquietude de surge em cada um de nós, procurando compreender os relacionamentos interpessoais que coordenam a nossa vida. Nesses relacionamentos diversificados, o indivíduo não se envolve do mesmo modo. De facto, a multiplicidade e diversidade de experiências relacionais adquiridas ao longo da vida assumem um papel relevante na percepção da qualidade dos relacionamentos interpessoais.

A adolescência é considerada um período de desenvolvimento no qual ocorrem transformações complexas a nível fisiológico, cognitivo, afectivo, social e moral, bem como na esfera da construção da identidade e da procura da autonomia (Monteiro & Santos, 1998; Taborda Simões, 2002), sendo designada, de acordo com Claes (1985), por um período de mudança. Durante este período de mudança, várias e novas realidades inserem-se na experiência e na consciência e impõem opções fundamentais que comprometem o indivíduo para toda a vida (*Ibidem*). A cada adolescente é-lhe apresentado importantes tarefas de desenvolvimento consideradas como acções reorganizativas internas e externas, às quais devem levar a cabo para atingir a idade adulta. Entre elas destacam-se a modificação das relações com a família, com os pares e, ainda, a definição e construção da identidade (Sampaio, 2002b). Segundo Steinberg (1987, cit. in Fleming, 1993) a crescente autonomia do adolescente em relação à família encontra-se ligada, duma forma directa ou indirecta, explícita ou implícita, ao processo de individualização e de separação, bem como à formação da sua identidade. Para Steinberg (*Ibidem*) este é o âmago da reflexão sobre a adolescência. Contudo, apesar da extraordinária variabilidade intercultural do comportamento adolescente e da divergência quanto

à conceptualização da adolescência, as várias abordagens apresentam um ponto comum: a autonomia, isto é, a separação dos adolescentes e dos pais, é a tarefa desenvolvimental mais importante da adolescência (Fleming, 1993). O adolescente modifica o comportamento de vínculo aos pais a partir do momento que dispõe gradualmente de capacidades para ultrapassar a sua posição de dependência afectiva (experienciada na infância) e confirma o reconhecimento de uma autonomia tão ambicionada. Segundo Youniss e seus colaboradores (1985, cit. in Taborda, et al., 2005), os pais deixam o estatuto de figuras parentais oniscientes e onipotentes, criando-se uma dinâmica relacional que reflecte uma maior reciprocidade de estatutos. Nesta dinâmica relacional são empreendidas estratégias mútuas de poder e novas formas de comunicação entre cada um dos elementos da estrutura familiar (Noller et al., 1990, 1991, cit. in Taborda, et al., 2005).

É, igualmente, no período da adolescência, que a percepção de suporte social recebido revela maior impacto no jovem, devido ao aumento das relações sociais que estabelece e da variabilidade significativa das relações estabelecidas para além da família. Apesar destes novos investimentos, muitos deles centrados fora da família, aparecerem como irremediavelmente indispensáveis, o adolescente necessita de continuar a ter os pais como uma referência fundamental (Paterson et al., 1994; Soares, 1996, cit. in Taborda et al., 2005), uma vez que a vinculação e a autonomia se completam (Soares et al., 1988; Fleming, 1993, cit. in Taborda et al., 2005). Esta linha de pensamento reforça a ideia de que o desenvolvimento dos adolescentes não se realiza nem à margem dos pais, nem à margem do grupo de pares (Armsden et al., 1987; Feiring et al., 1993; Paterson et al., 1995; Rajá, McGee et al., 1992; cit. in Taborda et al., 2005) e nem tão pouco à margem da escola.

Atendendo à complexidade e às mudanças profundas, características deste período de desenvolvimento, a diversidade de investigações em seu redor é enorme, existindo alguns autores que se debruçam sobre o estudo da ocorrência de alguns comportamentos considerados desviantes e de índole anti-social durante este período.

Nos últimos anos, o comportamento anti-social dos jovens tem aumentado quanto à frequência da sua manifestação e à gravidade dos actos, criando um clima de apreensão e mal-estar em vários sectores da sociedade e apresentando novos desafios aos pais e educadores. (Fonseca, 2000). Este tema tem sido objecto de numerosos estudos (Fonseca, 2004) que procuram analisar os factores que contribuem para o desenvolvimento deste tipo de conduta (i.e. *factores de risco*), identificar os factores que servem como escudo para o desenvolvimento de comportamentos anti-sociais (i.e. *factores de protecção*) e desenvolver novas formas, mais eficazes de prevenção e tratamento. À luz desses estudos, o comportamento anti-social da

criança e do adolescente surge-nos como um fenómeno complexo, que tem na sua origem diversas causas, encontra-se associada a outros tipos de problemas, revela uma grande estabilidade na sua manifestação espacial e temporal e caracteriza-se por ser fortemente resistente às mais variadas formas de tratamento (Fonseca, 2000). Alguns estudos apontam para a relação entre o comportamento anti-social e a comunidade, referindo o efeito das escolas, por exemplo, na delinquência (Rutter, Maughan, Mortimor & Oustons, 1979). Segundo Formosinho Sanches (2003), alguns dos que apelam aos efeitos da comunidade sublinham a importância das instâncias reguladoras como factor dissuasor da criminalidade. De facto, a autora verifica que a ligação afectiva do adolescente a essas instâncias, como a família, a escola e os amigos, funciona como um sistema de supervisão directa do adolescente.

Este trabalho de pesquisa e de investigação empírica pretende, na sua essência, contribuir para a edificação da relação entre o comportamento anti-social e o sistema de redes sociais, desafiando, compreensivelmente a percepção de suporte social pelos adolescentes e entrelaçando construtivamente no desenvolvimento e manutenção de comportamentos anti-sociais. Estudar-se-á, igualmente, o impacto das diferenças relativas ao sexo, à faixa etária e ao estatuto socio-económico no comportamento anti-social dos adolescentes, corroboradas pela revisão bibliográfica em torno destes temas.

O presente trabalho apresenta várias secções que se estruturam em duas partes. Na primeira parte, apresentamos a revisão da literatura, que se encontra dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, procedemos à síntese de algumas teorias fulcrais do desenvolvimento psicossocial na adolescência, fazendo referência ao universo social dos adolescentes, nomeadamente o impacto das relações familiares, de amizade, de outros significativos (comunidade escolar) no desenvolvimento social e ajustamento psicológico dos jovens.

No segundo capítulo, descrevemos a concepção de diversos autores relativamente à definição de suporte social, o desenvolvimento do conceito e sua abrangência.

No terceiro capítulo, contextualizamos o conceito de comportamento anti-social, os factores que poderão estar associados ao desenvolvimento e manutenção deste tipo de conduta. Explicita-se, ainda, a ocorrência e desenvolvimento destes factores durante o período da adolescência, referindo os factores de protecção e de risco que se manifestam ao longo deste período.

Na segunda parte do trabalho, o estudo empírico, expomos o tipo de investigação, os instrumentos de avaliação utilizados, sua caracterização e forma de aplicação, a identificação das variáveis e o tratamento estatístico utilizado. Descrevemos, igualmente, o processo de

selecção da amostra de alunos que participaram neste estudo, assim como a sua caracterização. Finalmente haverá lugar à apresentação dos resultados obtidos, sendo discutidas as questões e hipóteses de investigação inicialmente levantadas, e as conclusões finais.

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

1. INTRODUÇÃO

O período da adolescência continua a despertar o interesse de inúmeros investigadores ao fim de um século de investigações científicas nesta área. São levantadas novas hipóteses e definidas diversas linhas de investigação, mas todas procuram aumentar a compreensão desta etapa de desenvolvimento, tão controversa e fascinante. Segundo Fleming (1993), as crianças e os adolescentes tornaram-se progressivamente, no decorrer dos séculos XIX e XX, objecto de uma solicitude e de uma atenção apaixonada, tanto no seio da família, como fora dela. Assim, “a adolescência, antes etapa transitória curta e palco de rituais iniciáticos facilitadores da separação da família de origem e da aquisição rápida do novo status de adulto, transformou-se, nas sociedades industrializadas do Ocidente, numa longa fase do ciclo de vida” (p.21).

Como podemos verificar pela vasta investigação existente neste campo, a adolescência é um período do ciclo de vida do ser humano situado entre a infância e a idade adulta e é considerada um momento de desenvolvimento humano rico em descobertas e construções intrínsecas e extrínsecas. É um período marcado por profundas transformações fisiológicas, psicológicas, afectivas, intelectuais e sociais, vivenciadas num determinado contexto cultural. Para além disso, o indivíduo vai construindo e conquistando a autonomia que lhe permitirá afirmar-se como um ser independente na sociedade. Em termos cognitivos, o adolescente pensa agora através de hipóteses, coloca alternativas, reflecte sobre os seus pensamentos e os dos outros. Consegue reflectir sobre as suas motivações e os seus comportamentos, imaginar as razões dos outros e pô-las em causa, confrontar os outros com novas possibilidades de resolução dos problemas e antecipar as consequências. Tudo isto é suficiente para que surjam mudanças nas suas relações interpessoais. O adolescente torna-se mais activo, mais participativo, mais interveniente, exigindo simetria nas suas relações com os pais, amigos e professores (Lima, 2000).

Como refere Tavares e Silva (1984), “a adolescência é muito mais do que um outro degrau na escada a partir da segunda infância. É um período automático para o desenvolvimento do ego. É uma despedida das dependências da infância e um avanço precoce para a idade adulta. O adolescente é um viajante que deixou um lugar e ainda não chegou ao

seguinte. É um intervalo entre liberdades anteriores e responsabilidades e comprometeros subsequentes [...] uma última hesitação antes de sérios comprometeros” (p. 82).

Neste capítulo será feita uma análise do percurso que a definição científica da adolescência tem sofrido, desde uma perspectiva de crise até à perspectiva desenvolvimentista que hoje é difundida nas diversas abordagens. Posteriormente, serão abordados alguns dos aspectos fundamentais que o processo de desenvolvimento de um adolescente comporta, nomeadamente nas dimensões moral, psicossocial e de construção de identidade e far-se-á uma breve revisão das concepções que têm vigorado sobre este período.

2. CONCEITO DE ADOLESCÊNCIA – PERÍODO DE CRISE OU DE MUDANÇA?

Nos últimos dois séculos, os acontecimentos culturais, sociais e políticos marcaram o conceito de desenvolvimento humano e conduziram a uma nova visão do ciclo de vida, hoje considerado com etapas, períodos de desenvolvimento, com características e comportamentos específicos. Até ao século XIX, as crianças eram consideradas adultos em miniatura, produzindo e realizando o mesmo tipo de trabalho que estes. Só nesta altura é que se assiste à descoberta da infância, sendo as crianças encaradas como um ser distinto do adulto. Este reconhecimento de uma nova fase da vida provoca mudanças no qual as crianças são alvo de nova políticas protectoras dos seus direitos pela saúde e pelo bem-estar e são estudadas formas de favorecer o seu desenvolvimento. Assim, o período da infância adquire um estatuto social e desenvolvimental que vai alterar completamente a forma de entender e lidar com a criança (Sprinthall & Collins, 2008).

Do mesmo modo, o reconhecimento da adolescência como fase com características próprias é relativamente recente (século XX). As mudanças de natureza económica e social, decorrentes da Revolução Industrial e da constituição de uma cultura industrializada nas nações, reflectiram-se no alargamento do tempo que medeia entre a infância e a idade adulta, contribuindo para a definição de uma nova fase do ciclo da vida (Claes, 1985; Sprinthall & Collins, 2008). É reconhecido pelos adultos as necessidades e capacidades fisiológicas e psicológicas características dos adolescentes, dando-lhes a oportunidade de declarar um estágio de desenvolvimento. O processo de industrialização crescente nos países industrializados revolucionou as leis laborais e incrementou a necessidade da força laboral dos adultos. Face à necessidade de proteger a trabalho dos adultos, decretaram-se leis sobre o trabalho infantil de forma a manter as crianças e ou jovens afastados dos registos laborais (Spinthall & Collins,

2008). Ao mesmo tempo, a crescente tomada de consciência de alguns objectivos democráticos fundamentais levou a que o Congresso dos EUA, por exemplo, aprovasse a legislação fundamental relacionada com a expansão da educação secundária e a criação de um sistema público de ensino superior. Ao considerar a adolescência como um período fértil e maleável, Stanley Hall considerava importante a educação, destacando os efeitos positivos que esta poderia ter sobre os adolescentes e, conseqüentemente, sobre a sociedade em geral (Santrock, 2008).

Por volta do mesmo período, assiste-se ao nascimento do conceito de família contemporânea. Graças ao aumento do período da escolaridade, os adolescentes passam a viver mais tempo com a família e sob a tutela dos pais (Lima, 2000). Como refere Elder (1980, cit. in Claes, 1985, p. 15), “o aumento do controle dos pais sobre os adolescentes e a diminuição da independência dos jovens são as mudanças mais marcantes que a industrialização vai realizar na família”. A família, constituída pela mãe, pai e fratria, fechar-se-á cada vez mais, acentuando-se nas tarefas educativas (por exemplo: assegurar o desenvolvimento social dos seus filhos e garantir a transmissão do seu sistema de valores) e tornando-se num local privilegiado de afecto (Claes, 1985). Este conceito permanecerá até aos dias de hoje.

Como consequência, começa-se a definir um campo de estudo com legitimidade própria, favorecendo a investigação científica e contribuindo, inevitavelmente, para a aceitação da adolescência como um período explícito do desenvolvimento humano. O interesse científico pelo adolescente inicia com o estudo científico de Stanley Hall, em 1904. Pai da psicologia genética contemporânea e com particular interesse no domínio das ciências humanas, Hall (1904, cit. in Sprintall & Collins, 2008) estabeleceu a terminologia de Psicologia do Adolescente como campo de estudo que, até à data presente, constitui uma referência importante nas investigações que se realizam em diversas disciplinas. Inspirado na linha de pensamento maioritariamente darwiniana, Hall concluiu que a adolescência era um estágio evolutivo do desenvolvimento, atribuindo-lhe um momento especial no desenvolvimento humano, no qual ocorrem transformações qualitativas importantes que se fazem sentir, por exemplo, a nível físico, cognitivo e emocional. Este pressuposto erradicou a hipótese da adolescência representar um estágio no qual cada indivíduo experienciava verdadeiramente todos os estádios anteriores de desenvolvimento pela segunda vez, mas a um nível mais complexo e com características únicas (Claes, 1985). Hall chamou à adolescência o “segundo nascimento”, onde será possível ultrapassar o estágio primitivo da infância, de rudeza e antipatia e atingir um estado em que tudo é superior. Para este autor, a adolescência constitui uma fase difícil, pois recapitula um período histórico de transformações rápidas e caóticas ligadas à civilização (Sprintall & Collins, 2008; Santrock, 2008).

Apesar de muitos pontos de vista deste autor terem vindo a ser contestados e alterados, os anos de estudo que se sucederam mostraram, contudo, que muitos dos seus conceitos estavam correctos. Este pioneiro da psicologia do adolescente deixa patente na sua forma de conceber a adolescência os pressupostos de descontinuidade e ruptura pois “a criança é expulsa do seu paraíso e tem de dar início a uma longa e penosa caminhada de ascensão” (Taborda Simões, 2002, p. 414). Assenta igualmente na convicção de que nesta fase de vida o que predomina são as variáveis de tempestade e tensão (inspirado na expressão alemã *Sturm und Drung* – Tempestade e agitação), assim como turbulência e incerteza, visto que, sob o ponto de vista do autor, nesta fase a recapitulação da história da espécie humana choca com as pressões sociais (Claes, 1985). Será esta visão conflituosa da adolescência que produzirá durante muito tempo na comunidade científica, bem como na sociedade, sendo fonte de inspiração para novas teorias e base para investigações empíricas sobre este novo estágio de desenvolvimento (Garaigordobil, 2004).

Como refere Lima (2000), as investigações que precederam a concepção de crise na adolescência contribuíram para a emergência de novas formas de perspectivar este estágio. Assim, surgiram pontos de vista diferentes da adolescência que propunham uma definição deste período sem perturbação ou tensão. Esta definição defende a continuidade do desenvolvimento, sendo o período da adolescência caracterizado por um conjunto de transformações que não implicam obrigatoriamente perturbação. Oposta à ideia de crise, este ponto de vista revela uma perspectiva desenvolvimentista da adolescência (Taborda Simões, 2002).

Apesar de ambos se diferenciarem claramente, estas perspectivas convergem para o mesmo objectivo: compreender os fenómenos que ocorrem e caracterizam a adolescência, construindo uma definição que não se esgota numa mera “fase de passagem” ou de “transição” entre a infância e a idade adulta (Lima, 2000; Taborda Simões, 2002; Taborda Simões & Lima, 2004).

A perspectiva de crise da adolescência acabou por florescer após as interpretações psicanalíticas apresentadas por Sigmund Freud (1935, cit. in Sprinthall & Collins, 2008), ao conferir mais credibilidade à hipótese de tensão e agitação. Segundo este autor, o período da adolescência baseia-se em certas pressões psicológicas (pulsões instintivas), inatas em cada pessoa e que determinam as experiências mais importantes ao longo da vida do indivíduo. Para Freud (*Ibidem*), a turbulência da adolescência surge devido às transformações dos padrões psicológicas que facilitam o estabelecimento de relações heterossexuais saudáveis e maduras na vida adulta, mas que é responsável pelo grande aumento de pulsões, instabilizando o

equilíbrio atingido no final da infância e causando bruscas e repentinas mudanças a nível emocional, que vulnerabilizaram a personalidade do indivíduo.

Ana Freud (1969, cit. in Claes, 1985) deu continuidade às teses do seu pai, ao referir-se à adolescência como sendo um distúrbio desenvolvimental, posicionando as reacções dos jovens num ponto intermédio entre a saúde e a doença mental. Nesta perspectiva, o equilíbrio manifestado por um indivíduo mentalmente saudável é precário, pelo que está apto a ser perturbado ora por circunstâncias internas, ora por externas. Uma vez que as mudanças que ocorrem no processo desenvolvimental são inevitáveis, cada passo de maturação e crescimento acarreta não só ganhos, como também problemas, que, conseqüentemente, podem afectar as pulsões instintivas e alterar o equilíbrio interno. Ana Freud (*Ibidem*) considera que na base das perturbações e dos conflitos da adolescência estão as mudanças fisiológicas e físicas que acompanham o período da puberdade e que geram alterações drásticas na vida sexual do indivíduo, através do aumento das pulsões libidinais e da procura de objectos apropriados para investir a sua sexualidade¹. Para além disso, é durante este período que a sociedade faz determinadas exigências ao indivíduo incompatíveis de gerir com as energias libidinais sentidas (Lima, 2000).

Assim, segundo a teoria psicanalítica, todo o adolescente vivencia uma experiência de crise inevitável, estando as suas dificuldades associadas às mudanças biológicas que, por sua vez são impossíveis de serem controladas pelo indivíduo, e condicionando o seu processo de desenvolvimento social. Para Freud (1935, cit. in Sprinthall & Collins, 2008), a crise da adolescência desenrola-se num período temporal biologicamente determinado.

Erik Erikson (1956, cit. in Taborda Simões, 2002), por sua vez, insiste no processo de formação de identidade, reforçando os episódios de crise que daí decorrem durante a adolescência. Para este autor, o processo de desenvolvimento que ocorre, especialmente, durante a adolescência não é automático, uma vez que a relação estabelecida entre o indivíduo e o meio é determinado pela sua natureza positiva ou negativa. A crise básica vivenciada por estes pólos opostos, em cada período de desenvolvimento, dependerá da forma como será superada pelo indivíduo; pelo que, se for positiva, então este estará devidamente preparado para a etapa seguinte. Segundo Erikson (*Ibidem*), um fracasso na formação do *Eu*, forte e coerente, durante a adolescência, tem como consequência uma identidade difusa. Por outro lado, o

¹ Segundo Ana Freud, ocorre durante o período da adolescência um processo de reactivação do complexo de Édipo a propósito da qual os psicanalistas acentuam que o acesso à genitalidade renova os desejos e os conflitos infantis, mas agora, dada à impossibilidade da sua realização, maiores os riscos, o medo e a culpabilidade inerentes a essa concretização. Ocorre, então um processo de afastamento dos pais com o objectivo de encontrar um centro de interesse satisfatório para os sentimentos sexuais (Taborda Simões, 2002).

confronto bem sucedido com este desafio dá origem à capacidade para atingir a *fidelidade*. Este autor argumenta, ainda que, não obstante a semelhança de tais episódios com “os episódios e sintomas neuróticos e psicóticos, a adolescência não é uma calamidade mas sim uma crise normativa, ou seja, uma fase normal de conflito exacerbado. Este tipo de crise, que poderá resolver-se por si, desempenharia, no entanto, uma função capital na medida em que, segundo o autor, vai contribuir, de facto, para o processo de formação da identidade” (Taborda Simões, 2002, p.415).

Por sua vez, reafirmando a tese de perturbação normal da adolescência, Peter Blos (1962, cit. in Taborda Simões, 2002), enfatiza as inevitáveis tensões e conflitos causados pela necessidade que o adolescente tem de se tornar independente em relação aos pais. A individuação do adolescente é considerada uma experiência dolorosa que, supondo a prévia descoberta da legitimidade do termo da infância, seria acompanhada de sentimentos de isolamento, solidão e confusão, bem como uma sensação de urgência, medo e pânico (*Ibidem*). Para este autor, a adolescência é o único período da vida onde a regressão pulsional e a regressão do *Eu* são uma tarefa do desenvolvimento normal, na medida em que permite ao adolescente desligar-se das relações objectais passadas mas marcando uma posição de continuidade do *Eu* (Claes, 1985).

Outros campos da ciência, para além da Psicologia, têm contribuído para o enfraquecimento da reflexão da adolescência como uma fase crítica e destacar os aspectos socioculturais na(s) vivência(s) do(s) adolescente(s). A Antropologia, através de investigações levada a cabo em meios socioculturais diferentes, verificou existirem indivíduos cuja experiência adolescente não comportava crise. Podemos verificar isso nos trabalhos de Margaret Mead (1928, cit. in Medeiros, 2000), pioneiro nas investigações antropológicas sobre o desenvolvimento do adolescente entre os nativos da ilha de Samoa. Aqui a investigadora concluiu que a adolescência, longe de ser um período de agitação e de tensão, era uma experiência de crescimento tranquila e livre de conflitos e pressões. Os acontecimentos de vida e os deveres que esta cultura exigia aos adolescentes eram geridos de uma forma calma e aberta (*Ibidem*).

Muitas investigações com o mesmo objectivo foram realizadas neste domínio científico e nem sempre as conclusões tiradas por Mead foram corroboradas, sendo até algumas fortemente criticadas, como foi o caso das investigações de Ruth Benedict (1938, cit. in Medeiros, 2000). No entanto, os seus resultados destacam-se e são reconhecidos por transmitirem a ideia de que as normas e expectativas culturais ajudam a determinar a natureza da adolescência (Sprinthall & Collins, 2008), bem como enriquece o estudo psicológico da adolescência, na medida que revela

a necessidade de contextualizar o fenómeno adolescente segundo as expectativas da sociedade em que se circunscribe, pois estas determinam o grau de agitação e tensão com que o indivíduo vive a adolescência (Claes, 1985).

As teses da adolescência vivida como um momento de crise motivaram muitas investigações posteriores, tanto nos E.U.A. como na Europa, que parecem revogar a experiência de uma crise no percurso normal da adolescência (Castarède, 1978; Chiland, 1978; Nottelman, 1987; Offer & Offer, 1975; Peterson, 1988; Powers, Hausén & Kilner, 1989, cit. in Taborda Simões & Lima, 2004). Claes (1985) refere que este conjunto de investigações não só refuta a vivência de uma crise durante o período da adolescência, como também distingue preocupações pontuais e específicas que nela podem ocorrer das tensões e perturbações de uma adolescência patológica². Para ele “a concepção de uma adolescência movida pela paixão, pelo tumulto e pelo conflito faz parte dos estereótipos ilusórios da representação dos adultos” (p. 58).

Offer e Offer (1975, cit. in Claes, 1985) corroboraram esta tese de que o período da adolescência se faz sem sinais de perturbação ou crise ao levar a cabo um estudo longitudinal com oitenta adolescentes do sexo masculino, entre os 14 e os 22 anos de idade. Este casal de psiquiatras verificou, nos resultados obtidos, que a experiência de crise é excepcional, tendo sido verificado apenas em um em cada cinco dos indivíduos um “crescimento tumultuoso”. Esta proporção vai de encontro com a percentagem de indivíduos que revelam perturbações noutras fases do ciclo de vida, o que afasta a ideia de que o período de crise se verifica apenas durante a adolescência. Já Weiner (1995, cit. in Lima, 2000) refere que estes estudos documentam que a perturbação na adolescência normativa é uma fase adaptativa de crescimento com características específicas.

O processo de desmistificar este conceito de “crise de adolescência” revela-se, ainda, muito inacabado. Como refere Claes (1985), a aceitação deste período de vida como uma fase de perturbação transitória acarreta alguns problemas. Primeiro, ao descrever o comportamento

² Douvan e Adelson, em 1966, nos E.U.A., realizaram um inquérito a uma amostra de 3000 jovens representativos da população do país. Os dados obtidos permitem traçar, hoje em dia, conclusões que revelam uma escassa conflitualidade com os pais, chegando mesmo os adolescentes a evitar os focos de tensão e dissimulando os comportamentos proibidos. O grupo de pares é visto como uma rede de suporte fulcral para a sua emancipação, para quem estas acções não se revelam socialmente repreensíveis. Estes investigadores verificaram, ainda, a inexistência de desordens da personalidade, falência do Eu ou o abandono de valores e objectos anteriores de ligação (Claes, 1985). Castarède e Chiland, na Europa, são convergentes com esta posição. O primeiro, numa investigação levada a cabo em França sobre as atitudes sexuais de 300 adolescentes, conclui que os jovens revelam uma forte ligação aos pais e à família, bem como uma ausência de idealismo e comprometimento político. O segundo autor, numa investigação longitudinal, comparou os adolescentes que nunca tiveram apoio de um serviço psiquiátrico com aqueles que regularmente o fazem, constatando que estes últimos se caracterizam por uma forte reivindicação afectiva e crises depressivas intensas, enquanto que os primeiros não experienciavam a adolescência como um período crítico de intensa vulnerabilidade patológica (*Ibidem*).

normal do adolescente como manifestação de crise, arriscamos a confundir o normal do que é patológico e estaremos a fazer diagnósticos errôneos. Segundo, ao considerar que a perturbação vivida na adolescência seja transitória, isto é, tende a desaparecer no final deste período, estaremos a formular prognósticos ilusórios. Investigações epidemiológicas³ realizadas sobre este ponto revelam que a aceitação duma perturbação transitória da adolescência pode ser considerada grave, visto que esta concepção de crise transitória compromete e minimiza a importância do tratamento e intervenção adequados no momento em que o adolescente necessita ultrapassar as dificuldades que arriscam o seu futuro (*Ibidem*).

Torna-se, assim, importante distinguir a concepção de uma adolescência normal do que é claramente patológico. Segundo Sampaio (2002a), é possível observar, no percurso desenvolvimental do adolescente, vivências de crise, sofrimento e angústia, mas, apenas cerca de 20% dos jovens têm perturbações psicológicas graves, que merecem um tratamento especializado, enquanto que os restantes (80%) revelam apenas dificuldades pontuais. Seja como for, a acumulação de provas contrárias à existência do tumulto normativo na adolescência, não evitou a divulgação insistente de um discurso que persistiu em considerar a experiência de crise inerente ao desenvolvimento dos adolescentes (Taborda Simões, 2002; Taborda Simões & Lima, 2004). Como refere Sampaio (2002a), o equívoco que diz respeito ao normal e ao patológico na adolescência influenciou, não só as concepções dos pais e dos professores, mas também condicionou fortemente o pensamento dos técnicos da saúde mental.

Para erradicar esta ideia de crise normativa da adolescência será necessário conceber esta fase do ciclo da vida segundo uma nova perspectiva. Sob o ponto de vista de Miranda Santos (1986, cit. in Lima, 2000), a adolescência é uma etapa, entre outras, mais rica e diversa, uma vez que apresenta uma reestruturação de vários aspectos e de aquisições contínuas no decorrer do desenvolvimento psicológico do indivíduo. Esta ideia realça a noção de mudança, isto é, as diversas modificações que se verificam nesta fase do desenvolvimento, tornando-a irrepetível e por isso mesmo original. Considerar a adolescência com base na ideia de mudança equivale, no fundo, “optar por uma perspectiva que privilegia o estudo desta etapa de vida no âmbito da psicologia do desenvolvimento, disciplina que se ocupa da génese e mudança psicológicas. Equivale, por outro lado, a caracterizá-la pela emergência de novas capacidades no interior de um processo não meramente *cumulativo*, mas antes *transformativo e integrativo*”

³ Masterson e seus colaboradores (1967, cit. in Claes, 1985), num estudo longitudinal a adolescentes que foram sujeitos a um exame e tratamento psiquiátrico, verificaram que dois terços dos adolescentes continuavam a apresentar sintomas psicológicos graves no início da idade adulta. Assim, chegaram à conclusão de que não existe uma noção de crise adolescente, nem uma adolescência psicopatológica, pois não há nada que confirme, cientificamente, que o adolescente venha a ultrapassar as suas dificuldades.

(Taborda Simões, 2002, p. 418-419). Segundo esta perspectiva, o fenómeno adolescente passa a ser interpretado sob o ponto de vista de um progressivo equilíbrio ou de uma maior adaptação do sujeito ao meio (*Ibidem*). Nesta abordagem, dois conceitos fundamentais se destacam: *desenvolvimento* e *mudança*, apresentando este último palavra-chave para descrever a adolescência.

O conceito de mudança abre de imediato a possibilidade de reconhecer o conjunto de múltiplas e profundas transformações que parecem caracterizar o período da adolescência em termos de desenvolvimento (Sprinthall & Collins, 2008). As teorias desenvolvimentistas descrevem as mudanças, isto é, as múltiplas e profundas transformações que se operam no indivíduo ao longo de toda a sua vida, como processos desenvolvimentais, procurando explicar aquelas que são comuns a todos os indivíduos. Contudo, segundo Lourenço (2006), para que se possa falar em desenvolvimento, as mudanças devem ocorrer no sentido de uma maior diferenciação, integração, complexidade e equilíbrio, pois trata-se de um processo transformativo e integrativo e não uma mera acumulação de aquisições. Segundo Taborda Simões e Lima (2004), este processo de desenvolvimento ocorre num período de tempo⁴ ao longo do qual se sucedem múltiplas transformações (mudanças) que, para além de profundas, fazem-se sentir em vários domínios do desenvolvimento. No plano físico, o corpo do adolescente adquire novas formas, graças às manifestações pubertárias sentidas (aumento do tamanho e forma do corpo, da capacidade muscular e da força física e transformações dos caracteres sexuais primários e secundários); no plano cognitivo e moral, a sua capacidade de operar sobre o abstracto permite formular hipóteses, apresentar alternativas e reflectir acerca dos pontos de vista dos outros; no plano sócio-afectivo, o adolescente explora o mundo exterior, procurando libertar-se da tutela dos pais ao mesmo tempo que estabelece novas relações com o grupo de pares e afirmar-se

⁴ Apesar da controvérsia que se gerou nesta delimitação temporal, vários investigadores consideram que a puberdade oferece um ponto de partida facilmente identificável no desenvolvimento do indivíduo e inscrito no crescimento biológico, apesar de colocar algumas dificuldades, nomeadamente: a idade cronológica constitui um indicador redutor da idade biológica devido às diferenças individuais que caracterizam este período pubertário; e o aparecimento da primeira menstruação constitui um indício correcto da maturação pubertária nas raparigas, ao contrário do que se verifica nos rapazes cuja maturação sexual não é tão perceptível (Claes, 1985; Arnett, 2007). O que é certo é que, durante um período curto, que cobre em média quatro anos, o corpo do adolescente vai-se modificar profundamente para adaptar as suas características sexuais definitivas. Claes (1985) refere, ainda, que a adolescência termina com a entrada do indivíduo no mundo dos adultos. Braga da Cruz e seus colaboradores (cit. in Sampaio, 2002b) consideram que os limites de idade da juventude não são limites cronológicos, mas eminentemente sociais e culturais, traçados fundamentalmente pela capacidade activa e de participação na produção e reprodução da própria sociedade. Referem, ainda, que o fim da adolescência é marcado pela emancipação económica e familiar, adquirida pelo desempenho de uma actividade profissional e pela constituição de família própria, mas que é feita de forma diferenciada pelo adolescente, no espaço temporal.

como um ser autônomo e independente (Fleming, 1993). Em suma, são transformações que acabam por conduzir a uma crescente consciência de si e da sua autonomia, capacidades vitais para a construção da sua identidade (Taborda Simões & Lima, 2004).

Alguns destes domínios desenvolvimentais da adolescência serão analisados nos próximos pontos de forma a elucidar a verdadeira dimensão de mudança que se dá na adolescência e ao significado que esta possui tanto para o adolescente como para aqueles que o rodeiam.

3. O DESENVOLVIMENTO MORAL DO ADOLESCENTE

O período da adolescência caracteriza-se pelo interesse emergente por problemas éticos e ideológicos e pela construção de valores morais e sociais. O adolescente procura atingir a perfeição moral e expressa um grande altruísmo, o que frequentemente origina revoltas e frustrações interiores por descobrir que a sociedade nem sempre se coaduna com os valores que defende. O desenvolvimento moral e dos valores na adolescência depende de toda uma fonte de mudanças que caracterizam esta fase da vida, visto que a moralidade do adolescente evolui e depende das outras transformações que ocorrem, mas também influencia-as. O facto de possuir novas capacidades cognitivas de reflexão e de abstracção ir-lhe-á permitir elaborar mentalmente hipóteses, debater ideias e confrontar opiniões, construindo uma concepção própria da realidade. O adolescente confronta os seus próprios valores com os valores dos adultos, na tentativa de alcançar a tão desejada ajuda. Como refere Kohlberg (1981, cit. in Lourenço, 2006), o adolescente ajuíza regras e convenções sociais para alcançar essa ajuda, o que leva, por vezes, a acata-las e, por outras, a desobedecê-las. Isto levanta a questão: como se processa o desenvolvimento moral?

A moralidade tem sido estudada segundo várias perspectivas teóricas, quer do ponto de vista comportamental (teorias behavioristas e da aprendizagem social), quer do ponto de vista cognitivo (teorias cognitivo-desenvolvimentista) (Coimbra, 1990). São claramente divergentes mas algumas têm suscitado vários trabalhos no sentido de unir as suas concepções. Para Lourenço (2006) existe uma clivagem importante entre as teorias de aprendizagem social e a teoria cognitivo-desenvolvimentista: enquanto a primeira considera o desenvolvimento moral exclusivamente dependente das influências do meio segundo Coimbra (1990), o desenvolvimento por processos de aprendizagem são provenientes do meio a partir da

observação de modelos disposições nos contextos de socialização – ação moral), a teoria cognitivo-desenvolvimentista concebe-o como a construção do sujeito em interação constante com o meio. Esta teoria, ao referir-se a uma construção do sujeito, não nega o papel do meio e dos modelos sociais, nem invalida as interações sociais (Kohlberg, 1987, cit. in Lourenço, 2006), mas apela para outro critério desenvolvimento designado por raciocínio moral.

Jean Piaget e John Dewey (1932, cit. in Claes, 1985) iniciaram e formularam a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista da moralidade, tendo sido posteriormente desenvolvida e amadurecida por Lawrence Kohlberg (1975, 1987, cit. in Lourenço, 2006). Para Piaget (*Ibidem*) o desenvolvimento moral seria um processo de construção e de compreensão moral intrínseca do indivíduo. Este autor veio opor-se ao postulado empirista que defendia o desenvolvimento moral como o resultado da interiorização de valores e regras sociais exteriores ao sujeito. Piaget (1975, cit. in Lourenço, 2006), ao analisar o tipo de moralidade dominante nas crianças, conceptualizou o desenvolvimento moral segundo dois tipos de pensamento: a moral heterónoma e a moral autónoma. Relativamente ao primeiro tipo de pensamento, Piaget (*Ibidem*) caracteriza-a como uma moral de obediência e de submissão estrita à figura de autoridade, uma moral de constrangimento e de respeito unilateral. As regras são sagradas, impostas pelo adulto, e exteriores à criança e a sua violação é obrigatoriamente punida, pelo que é evitada (*Ibidem*). Por sua vez, a moralidade autónoma baseia-se na reciprocidade e na igualdade, espelhadas na cooperação e no respeito mútuo. As regras e normas sociais, que já foram interiorizadas pela criança, são percebidas como mutáveis, permitindo a promoção do bem-estar e o interesse de todos. Nas palavras de Coimbra (1990), “as considerações sobre a justiça ou a injustiça de um acto, dependem agora das intenções do seu agente e não das suas consequências materiais (p. 32). Os postulados de Piaget sobre o raciocínio moral estão intimamente ligados ao desenvolvimento cognitivo das crianças. A moral heterónoma é unilateral, carecendo de perspectivismo e reversibilidade; é uma moral egocêntrica. Só quando a criança atingir o nível de pensamento operatório concreto é que lhe é possível perspectivar a existência do outro e colocar no seu ponto de vista, bem como manifestar uma orientação moral baseada na reciprocidade e na igualdade (Lourenço, 2006).

Para Kohlberg (1987, cit in Lourenço, 2006), a moralidade reside no sentido de justiça que se traduz em relações dominadas por reciprocidade, igualdade e equidade e que deve ser encarada como uma forma de regulação das relações entre os indivíduos e não apenas uma forma de regulação da conduta individual. Uma pessoa é um ser moral a partir do momento que é membro de uma comunidade *moral* de pessoas que partilham a compreensão dos conceitos morais (Lima, 2000). O conceito de justiça surge na linguagem kohlberguiana como um princípio

moral, que deve ser seguida por todas as pessoas e que é, sobretudo, uma razão para a própria acção, pelo que “a qualidade moral de uma acção não pode ser afirmada sem se levar em conta o raciocínio moral que lhe subjacente” (Lourenço, 2006, p. 65).

Influenciado pelo conjunto de princípios filosóficos e premissas apresentadas por Piaget, Kohlberg (1987, cit in Lourenço, 2006) elaborou uma teoria do desenvolvimento moral que ocorre segundo uma sequência universal de níveis de raciocínio moral (Santrock, 2008). De acordo com a sua perspectiva, o desenvolvimento moral é conceptualizado como uma progressão segundo uma sequência específica de estádios, independentemente da cultura ou do meio social a que o indivíduo pertence, na qual este tem um papel activo no processo de construção da sua imagem como sujeito moral (Santrock, 2008; Sprinthall & Collins, 2008). Apesar de Piaget não ter considerado na sua perspectiva de desenvolvimento moral da criança a presença de verdadeiros estádios, Kohlberg (*Ibidem*) aproveitou as teses daquele e construiu uma teoria de desenvolvimento moral que abrange, para além da criança, o adolescente e o adulto. Tanto Piaget como Kohlberg vão beber a Kant a noção de moralidade pré e pós-convencional, defendendo que a consciência moral não se encontra no sentimento mas na razão (Shuterland, 1996). Kohlberg, considerando a génese do desenvolvimento moral presente no raciocínio moral, define a moralidade como sendo uma estrutura mental que está sujeito a transformações gradativas com características de desenvolvimento universais. Assim, os estádios de desenvolvimento moral são estruturas de raciocínio moral, que ditam, na sua sucessão, uma reorganização dos padrões de pensamento do indivíduo (Lourenço, 2006; Santrock, 2008).

A teoria de Kohlberg aponta para a existência de seis estádios de desenvolvimento moral que sucedem, invariavelmente, no sentido do menos complexo para o mais complexo, sendo cada um deles qualitativamente diferente dos outros. Estes estádios são agrupados em três níveis diferentes de pensamento moral, sendo dois por cada nível⁵. Cada um destes níveis representa três formas diferentes de relação do sujeito com as regras e normas sociais, bem como expressam filosofias morais distintas (Coimbra, 1990).

O nível *pré-convencional* (engloba a maioria das crianças até aos 9 anos de idade, alguns adolescentes e um grande número de delinquentes e criminosos) corresponde à moralidade heterónoma de Piaget, reflectindo o nível moral dos sujeitos que encaram as normas

⁵ Kohlberg identificou os seis estádios de desenvolvimento moral, agrupados em três níveis diferentes, através de estudos longitudinais que lhe permitiram entrevistar, de três em três anos, o mesmo grupo de crianças e adolescentes (Santrock, 2008; Sprinthall & Collin, 2008) Estas entrevistas consistiam na apresentação de dilemas morais aos quais o indivíduo teria de tomar uma decisão. Kohlberg procurava com estes exercícios morais perceber as razões em que se baseava a sua decisão.

como exteriores a si. A obediência às normas é estrita, de forma a evitar a punição ou a satisfazer desejos e interesses concretos e individualistas (Claes, 1985).

O *nível convencional* (alcançado pela maioria dos adolescentes e dos adultos) refere-se aos sujeitos que já interiorizaram as normas e expectativas sociais e adoptadas como suas. Neste nível há uma orientação para uma moralidade interpessoal, ou seja, há uma tendência para a acção de modo a que o sujeito conquiste o respeito estima e consideração dos outros (Lourenço, 2006). Deste modo, a moralidade dos actos define-se em termos do que é socialmente aceite e partilhado, em termos de manutenção da ordem social (Claes, 1985).

O *nível pós-convencional* (alcançado por uma minoria de adultos, em geral, a partir dos 20/ 25 anos de idade) refere-se aos sujeitos para quem o valor moral das acções depende menos da sua conformidade às normas morais e sociais vigentes e mais à conformidade a princípios éticos universais, nomeadamente o direito à vida, à liberdade ou à justiça (Lourenço, 2006).

Estes três níveis de moralidade sucedem-se pela ordem indicada, sendo que, em cada nível, o segundo estágio corresponde a uma fase moral mais avançada, por se aproximar àquilo que Lourenço (2006) designa de uma perspectiva moral-racional-universal-ideal; e cognitivamente mais complexo que o anterior, no sentido “em que se diferencia e integra perspectivas de um ponto de vista cada vez mais geral e abstracto” (p.101). Os seis estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg apresentam-se da seguinte forma:

No *primeiro estágio* (orientação para o castigo e para a obediência), a orientação subjacente direccionar-se-ia para a obediência e para a punição, isto é, para a obediência aos mais velhos (detentores do poder absoluto), por um lado, e para o evitamento do castigo, por outro (Lourenço, 2006; Santrock; 2008). “Os valores morais são percebidos como propriedades físicas das acções, nada tendo a ver com as intenções com que foram praticadas” (Lourenço, 2006, p. 102); os actos morais são julgados em função das suas consequências externas. Neste período o indivíduo ainda não distingue pontos de vista diferentes, o que o torna absolutista e intransigente na resolução de conflitos morais.

Já no *segundo estágio* (individualismo e troca instrumental) “as acções são consideradas justas e correctas quando são um instrumento que permite satisfazer desejos, interesses e necessidades do próprio e, porventura, do outro, embora este seja do ponto de vista individual e concreto” (Lourenço, 2006, p. 104). Assim, a justiça e a moralidade são questões de pura troca, isto é, a reciprocidade tem lugar, mas sem espírito de equidade ou lealdade. A orientação seria de índole materialista, na medida em que as discussões morais expressar-se-iam de modo físico e instrumental. É uma moral calculista (*Ibidem*).

Considerando-se um estágio já de moralidade convencional, o *terceiro estágio* (conformidade com as aspirações mútuas; relações interpessoais) caracteriza-se por uma moralidade interpessoal e relacional (ultrapassa o individualismo do estágio anterior), sendo que o indivíduo rege-se por normas e convenções sociais, mas sempre do ponto de vista da terceira pessoa, relacional e afectiva (Santrock, 2008). “É o estágio do *bom rapaz e da boa rapariga*, regido pela regra de ouro: *não faças aos outros o que não queres que te façam a ti*” (Claes, 1985, p 111). A orientação moral vai no sentido de uma aprovação social.

No *quarto estágio* (autoridade e manutenção da ordem social) ainda dentro de uma moralidade interpessoal, o indivíduo “está orientado para a perspectiva de uma terceira pessoa que adopta um ponto de vista mais geral e racional e menos relacional” (Lourenço, 2006, p. 109). A boa acção aqui desempenhada visa o respeito pela lei e pela ordem social. As normas e as leis, por sua vez, são consideradas critérios últimos de justiça e de moralidade, revelando uma preocupação para a manutenção do sistema social, dos deveres e dos direitos institucionais; assim, a demonstração de respeito pela autoridade evita a sanção e a culpabilidade que daí resulta (Santrock, 2008).

O *quinto estágio* (contrato social e direitos individuais) é um estágio de moralidade pós-convencional, onde vigora a ideia do relativismo das normas, isto é, os indivíduos vão-se apercebendo que as normas são regras de acção que, esporadicamente, entram em conflito com os princípios morais que definem o “ponto de vista moral” (Lourenço, 2006). As normas sociais não têm um fim em si mesmas, podendo por isso ser alteradas. São regras da nossa acção que estão voltadas para a relatividade das normas e para a universalidade dos princípios, respeitando os direitos fundamentais. O indivíduo deste estágio começa a intuir que a sociedade só faz sentido se assegurar os direitos fundamentais dos indivíduos (Lourenço, 2006; Santrock, 2008).

O *sexto estágio* (princípios éticos universais) seria o último da teoria original de Kohlberg; no entanto, na parte final da sua vida desistiu deste estágio enquanto realidade empírica, embora o tenha mantido como ideal supremo de desenvolvimento moral (Colby & Kohlberg, 1987, cit. in Lourenço 2006). Lourenço (2006), no entanto, refere que neste estágio existe “uma consciência clara da universalidade, normatividade e reversibilidade dos princípios éticos” (p.114), sendo afirmados categoricamente – o indivíduo sente-se “compulsivamente” coagido a agir moralmente. “O bem define-se segundo a consciência de cada um, segundo princípios éticos adoptados de modo autónomo, mais do que em conformidade com as leis e as convenções sociais” (Claes, 1985, p. 112).

A sequência de estádios proposta por Kohlberg afigura-se como um dos instrumentos mais fidedignos para identificar as mudanças ocorridas no domínio moral durante a adolescência (Taborda Simões, 2002). Isto está patente na passagem do nível pré-convencional, característico da infância, para o nível convencional, aparentemente característico da adolescência. Durante o terceiro ciclo do ensino básico (12-14 anos de idade), os conteúdos relativos ao raciocínio moral e aos valores dos adolescentes podem ser agrupados, quase equitativamente, entre os estádios dois e três (Sanrock, 2008; Sprinthall & Collins, 2008). Pelo final deste período escolar, assiste-se a um declínio significativo de avaliações pré-convencionais, tornando-se o tipo de raciocínio característico do terceiro estádio e de uma moralidade do tipo convencional. Isto acontece entre os 15 e 18 anos de idade, período em que o adolescente estará a frequentar o ensino secundário e onde manifestará algumas características dos processos classificados no quarto estádio (*Ibidem*).

De acordo com o juízo moral patente no terceiro estádio, o pensamento moral do adolescente começa a ser orientado por questões mais abstractas que incluem a posição dos outros face às mesmas. Destaca-se, ainda o início da empatia genuína, que confere ao indivíduo a capacidade de se colocar emocionalmente no lugar dos outros (*Ibidem*). Segundo Lima (2000), “esta capacidade empática tem sido realçada por vários autores como uma base de motivação importante para a acção moral” (p. 59). O modo como o adolescente pensa moralmente neste estádio está fortemente relacionada com grupo que ele toma como referência. Enquanto que na infância a criança tinha os pais como grupo de referência inquestionável, com a entrada na adolescência, operam-se mudanças a este nível que interferem com o pensamento moral e a escolha de valores, isto é, o aparecimento do grupo de pares como grupo referência e a necessidade constante da sua aprovação social influenciam as decisões do adolescente e a escolha dos seus valores (Sprinthall & Collins, 2008). “Uma vez que o adolescente, durante este estádio, ainda não é capaz de fazer avaliações morais de acordo com um conjunto estável e racional de valores próprios (auto-dirigidos) e democráticos (...) pode ser orientado por uma variedade de pessoas: os pais, os colegas” (Sprinthall & Collins, 2008, p. 253) ou talvez alguém muito valorizado por ele.

A passagem do terceiro estádio para o quarto envolve uma nova alteração no foco de referência do adolescente. Enquanto que no terceiro estádio o seu pensamento é dirigido pelo grupo social, no quarto estádio este passa a ser orientado internamente. O adolescente desenvolve a capacidade para pensar racionalmente nos problemas, sendo capaz de conceber, analisar e avaliar questões importantes em função de leis sociais de carácter geral (*Ibidem*). No entanto, o processo de desenvolvimento moral na adolescência não termina neste nível, pois a

tendência geral é para a passagem para níveis de pensamento cada vez mais complexos, mesmo se o raciocínio moral do adolescente apresentar processos classificados em estádios anteriores. “Deve considerar-se que a pessoa utiliza processos característicos de um dado estádio, devido ao tipo de assunto que está a abordar, e que esse estádio talvez constitua o seu nível modal. Ao mesmo tempo, em outras situações, pode utilizar outros processos mais simples ou mais complexos” (Sprinthall & Collins, 2008, p. 260).

De acordo com Kohlberg (1975, cit. in Lourenço, 2006), o desenvolvimento moral implica não só a influência do meio, mas também o envolvimento activo do indivíduo. É evidente que este desenvolvimento não se faz num vácuo social, mas para que o indivíduo possa compreender o que lhe está a ser transmitido e que esta aprendizagem se prolonga no tempo, de modo a ser generalizado a outras situações, é preciso ter em conta o seu nível inicial de desenvolvimento. Assim, promover o desenvolvimento moral passa por estimular o raciocínio moral da criança e do adolescente para o sentido da diferença, do outro e dos princípios morais, que, nas palavras de Lourenço (2006), seria uma “verdadeira educação para a justiça” (p. 157). Um dos factores que mais influencia a sua origem é o desenvolvimento cognitivo, mas não é condição suficiente. A capacidade estrutural de compreender melhor as coisas não é o único factor que permite a progressão do raciocínio moral. A sua estimulação parece também depender de factores como a descentração social e o conflito sócio-cognitivo (*Ibidem*). Compreender que os outros apresentam um ponto de vista diferente da nossa, relativizar o nosso ponto de vista em função dos outros e assumir uma determinada perspectiva social são formas de descentração social muito benéficas para o desenvolvimento moral (*Ibidem*).

Deste modo, de acordo com Lourenço (2006) promover o desenvolvimento moral implicará criar condições no meio envolvente do adolescente, nomeadamente na escola, na família e mesmo na sociedade em geral, que proporcionam verdadeiras oportunidades de descentração social. Os pais, professores, colegas e outras figuras consideradas importantes para o adolescente são capazes de criar experiências de aprendizagem úteis à promoção do desenvolvimento dos valores. Segundo Lima (2000) os pais, dentro do meio familiar, podem exhibir práticas educativas diferenciadas que se relacionam com o tipo de moralidade dominante na criança e no adolescente. Assim Hoffman e Stalztein (1970, 1976, cit. in Lima, 2000) distinguem três tipos de práticas educativas: a *afirmação do poder* (traduz-se numa atitude castigadora e punitiva, em que se verifica, frequentemente, a recusa ou retirada de privilégios); a *recusa do amor* (aqui os pais dão expressão directa ao desgosto que lhes provoca uma acção indesejada); e a *indução ou práticas explicativas* (esta prática procura, através da explicação, que a criança entenda as razões por que deve mudar o seu comportamento).

Estes autores (*Ibidem*) constataram que níveis de moralidade mais elevados encontram-se associados a práticas indutivas, ou seja, os pais procuram ter em conta o ponto de vista da criança e as suas intenções quando julgam os actos em causa e lidam de forma construtiva com os afectos. Por outro lado, níveis mais baixos de moralidade estão relacionados com práticas educativas de afirmação do poder, sendo que, por vezes, os pais fazem recusas de amor, evitam o conflito com os filhos e tendem a avaliar os comportamentos em função de critérios extremos.

Estas e outras conclusões⁶ empíricas que fundamentam esta posição deram origem a programas educacionais com famílias, cujo objectivo principal consistia na promoção de formas positivas de desenvolvimento moral, o que converge com a ideia de Lourenço (2006) de que as tomadas de perspectiva social só ocorrem quando existe uma participação activa na criação e modificação das condições que nos rodeiam, na família, na escola, no local de trabalho ou até na sociedade em geral.

Para além dos programas educacionais para a família, têm surgido programas de intervenção educativa, com o intuito de envolver activamente a escola na construção de uma comunidade mais justa. Estes programas, na linha do pensamento piagetiano e kohlbergiano, partem do conflito sócio-cognitivo e da tomada de perspectiva para elaborar estratégias na resolução de dilemas morais, tanto hipotéticas, como reais, apresentados em contexto de sala de aula. Os trabalhos pioneiros são da autoria de Blatt (1969, cit. in Lourenço, 2006) que procurou promover o desenvolvimento moral através da apresentação destes dilemas morais em contexto escolar. As escolas secundárias têm sido o alvo preferencial deste tipo de programas, apesar da grande maioria ser de carácter experimental. Contudo, apesar das vantagens apresentadas por estes programas serem reconhecidas nas melhorias verificadas no raciocínio moral, alguns autores, como Higgins (1991, cit. in Lourenço, 2006), consideram que a educação moral deve estender-se a todas as turmas e todas as escolas, pois está patente no currículo oculto da escola. A escola deve ser pensada como um todo, no qual todos são respeitados e chamados a participar activamente na construção de uma comunidade mais justa (Sprinthall & Collins, 2008). Contudo este processo de envolver e incentivar os adolescentes só é viável se envolver todo o sistema escolar numa dinâmica democrática entre professores e alunos, que proporciona a construção de um espírito comunitário dentro da escola.

⁶ Constance Holstein (1972, cit in Sprinthall & Collins 2008), com o intuito de perceber o modo como a família influencia o desenvolvimento da autonomia dos valores na adolescência, chegou às mesmas conclusões apresentadas por Hoffman e Salztein (1970; 1976, cit in Lima, 2000).

4. O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DO ADOLESCENTE

Todos os adolescentes necessitam de construir relações sólidas, significativas e estruturais com os outros. Assim, o impulso de proximidade aos outros é natural e biologicamente estabelecido pela necessidade de partilha. Segundo Soares (1990), o desenvolvimento psicossocial deverá ser perspectivado como o resultado da interação entre o adolescente e as diferentes redes sociais em que está inserido, como a família, a escola, os pares e outras organizações sociais de âmbito mais alargado. Se é certo que o desenvolvimento do adolescente implica mudanças a nível intraindividual, também se faz sentir no meio que o rodeia e na qual actua, isto é, o meio também se altera, procurando ajustar-se ao novo indivíduo. Os diferentes contextos constituídos pela família, amigos, professores, comunidade social e mundo do trabalho, levam os adolescentes a desempenhar novos papéis e a descobrir novas imagens de si próprios, bem como estabelecer relações interpessoais com níveis de significação diferentes (Sprinthall & Collins, 2008).

A maneira como o adolescente compreende a realidade social, designadamente interpessoal, depende das suas capacidades cognitivas, pois estas determinam diferentes modos de organizar e integrar a sua experiência de relacionamento com os outros e de construir sentido e conhecimento a partir dessa experiência (Coimbra, 1990). Permitem-lhe, igualmente, conceber um “retrato psicológico” das pessoas, ao inferir características psicológicas subjacentes ao comportamento observável e ao dispor de quadros de referência que lhe permitem qualificar e tipificar os outros com quem se relaciona. O adolescente torna-se naquilo a que Coimbra (1990) designa de uma espécie de psicólogo e filósofo “ingénuo”. O mesmo ocorre quando o adolescente se descreve a si próprio, visto que, perante uma questão deste tipo, responderá em termos de características, disposições e traços psicológicos gerais, referindo poucos pormenores concretos, como a aparência ou as actividades que realiza. Para além disso, o adolescente é capaz de efectuar auto-avaliações, o que demonstra maior reflexividade e complexidade na análise de si próprio e das suas experiências.

O desenvolvimento interpessoal é, segundo Coimbra (1990), uma dimensão do desenvolvimento pessoal cujo objecto inclui os processos psicológicos subjacentes à relação entre o sujeito e o meio. Alguns investigadores referem que muitas dificuldades de adaptação e de estabelecimento de relações interpessoais sentidas pelos adolescentes reflectem, em parte, certas transições incompletas para padrões mais desenvolvidos de raciocínio social (Sprinthall & Collins, 2008). Existem alguns estudos neste domínio de desenvolvimento sócio-cognitivo que

identificaram alguns aspectos fundamentais no modo como os adolescentes pensam e compreendem as relações interpessoais.

Robert Selman (1980, cit. in Schultz & Selman, 1990), por exemplo, analisou as ideias de Piaget sobre o desenvolvimento sócio-cognitivo no sentido de explicar o aparecimento de uma capacidade mais desenvolvida para compreender as relações sociais e conhecer as razões subjacentes ao juízo e ao processo de tomada de decisão em termos sociais. A partir da apresentação de um conjunto de dilemas, Selman (*Ibidem*) colocou questões que se destinavam a avaliar as concepções interpessoais do sujeito e sobretudo a estrutura cognitiva que lhes está subjacente em termos de diferenciação e integração de perspectivas. A partir dos resultados obtidos, este autor verificou que as crianças e os adolescentes de diversas faixas etárias se diferenciaram por um conjunto de padrões típicos de pensamento interpessoal, relacionados com diferentes níveis da capacidade de identificar e coordenar pontos de vista sociais. Estes padrões podem ser ordenados, de acordo com os requisitos piagetianos, numa sequência desenvolvimental hierárquica e invariante, a que Schultz e Selman (1990) designaram por níveis de desenvolvimento da *Tomada de Perspectiva Social*, segundo duas dimensões (concepção de pessoas e concepção de relações) e de acordo com cinco níveis de desenvolvimento (Nível 0 – Assunção Indiferenciada e Egocêntrica de Perspectivas; Nível 1 – Assunção Diferenciada e Subjectiva de Perspectivas; Nível 2 – Assunção Auto-reflexiva ou Recíproca de Perspectivas; Nível 3 – Assunção Mútua de Perspectivas; Nível 4 – Assunção Profunda e Sócio-simbólica de Perspectivas) (*Ibidem*).

Contudo, a Tomada de Perspectiva Social é, no fundo, a estrutura cognitiva de compreensão da realidade interpessoal/ social, isto é, de identificar e articular diferentes pontos de vista num nível maior ou menor complexidade cognitiva, pelo que não nos diz muito sobre a forma como o indivíduo age efectivamente em situações concretas do seu quotidiano. Assim, Selman e seus colaboradores (1986, cit. in Schultz & Selman, 1990) apresenta o modelo das *Estratégias de Negociação Interpessoal* que descreve os métodos pelos quais as pessoas resolvem situações de desequilíbrio, diferença ou conflito de interesses, necessidades ou objectivos entre duas pessoas. Estas estratégias também podem ser inferidas a partir do discurso de um sujeito sobre um dilema interpessoal com uma diferença bem saliente da Tomada de Perspectiva Social: enquanto esta se centra em processos cognitivos de interpretação, análise, compreensão e conhecimento da realidade (*estrutura do ser*), as Estratégias de Negociação Interpessoal foca nos processos cognitivos de planificação e organização da acção interpessoal (*estrutura do agir*).

A par das múltiplas transformações ocorridas no plano físico, intelectual e moral, emerge no adolescente um desejo de autonomia que, segundo Fleming (1993), se revela uma tarefa muito fulcral deste período, envolvendo intensamente a sua família e os grupos de pares. Dentro e fora da família, o adolescente procura expressar a sua necessidade de se afirmar como um indivíduo independente, implicando, assim, mudanças nas relações estabelecidas entre estes dois contextos (*Ibidem*). Segundo Menezes (1990) é neste período que o indivíduo intensifica as suas relações fora do seio familiar, nomeadamente no contexto escolar, na comunidade e no grupo de pares, susceptibilizando a organização da dinâmica familiar vivida na infância e obrigando-a a modificar-se. Do mesmo modo, as relações interpessoais estabelecidas na adolescência revelam uma estruturação com objectivos diferentes das relações estabelecidas na infância (Soares, 1990).

4.1 O adolescente e a família

No que diz respeito às relações estabelecidas entre pais e filhos na adolescência, vários estudos longitudinais evidenciam a importância e influência destas relações íntimas e apoiantes em termos de competência pessoal e social, ajustamento psicológico ou ausência de problemas psiquiátricos (Taborda Simões & Lima, 2001; 2004). Estas relações apresentam, igualmente, uma elevada estabilidade durante a infância e a adolescência. Como refere Bowlby (1969, cit. in Machado, 2004), apesar das descontinuidades inerentes à experiência do próprio sujeito, a qualidade da vinculação é estável no tempo. Relativamente à teoria da vinculação, estudos longitudinais realizados nesta área reforçam que a relação com os pais é fundamental para o bem-estar na adolescência, bem como para o ajustamento futuro. Os pais, durante este período de desenvolvimento, continuam a servir como base segura, não da mesma forma como na infância, mas de modo representativo, na qual permanece fundamental a confiança do adolescente na acessibilidade e responsividade dos pais (*Ibidem*).

Segundo Fleming (1993), uma das tarefas básicas e fundamentais do período da adolescência consiste em abandonar as relações de dependência, como as que se tem na infância com os pais, para experimentar a autonomia. Por outras palavras, consiste na mudança nas relações pais-filhos, em termos de uma reorganização da interacção. O processo de alargamento dos espaços individuais no seio da família e da conquista de autonomia afecta particularmente as relações do adolescente com a família, conduzindo a modificações fulcrais em toda a dinâmica familiar. Contudo, apesar de o adolescente estar nesta fase da vida muito virado para fora da família, estabelecendo inclusivamente fortes relações com os pares (Youniss

& Smollar, 1989), continua a procurar apoio parental (Weiss, 1982, cit. in Soares, 1996). Mesmo ao procurar libertar-se da vigilância dos pais, o adolescente não deixa de recorrer a eles, procurando o seu apoio. Isto resulta numa nova dinâmica relacional, na qual a necessidade de autonomia e o recurso aos pais se equilibram, funcionando estes como “figuras de vinculação na reserva” (*Ibidem*).

Está comprovado cientificamente o valor da influência parental no desenvolvimento psicológico dos adolescentes. Segundo Taborda Simões e Lima (2004), uma fraca vinculação aos pais na adolescência está associada a maiores problemas de conduta, desatenção, depressão e a frequente experiência de situações de vida negativas. Esta influência dos progenitores parece ainda estar associada a processos de tomada de decisão quanto a assuntos que dizem respeito a escolhas educacionais e vocacionais, a questões de dinheiro e casamento (*Ibidem*). Como refere Menezes (1990), a autonomia do adolescente e a sua vinculação aos pais são processos complementares e igualmente importantes para o desenvolvimento do jovem nos seus variados contactos de socialização. No seu processo de crescimento, os adolescentes passam por diversos níveis de compreensão da natureza da sua relação com os pais, até atingir o último e o mais avançado depois de os pais serem vistos como fontes de satisfação de necessidades, a que os filhos correspondem com gratificação da parentalidade, passa-se ao nível em que pais e filhos mostram tolerância e respeito mútuo e em que os adolescentes começam a reconhecer que, tal como eles, também os pais têm necessidades, para, finalmente (no período final da adolescência e início da idade adulta), se considerar que as relações mudam em função das circunstâncias, capacidades e necessidades de cada mudança (Selman, 1980, cit. in Relvas 2000).

Nos estudos iniciais em torno deste tema, as relações entre pais e filhos adolescentes eram encaradas como inevitavelmente conflituosas e tensas (Taborda Simões & Lima, 2001). Considerando dentro dos limites normais, o conflito com os pais chegou a ser percebido como desejável para o desenvolvimento pessoal dos adolescentes (*Ibidem*). Montemayor (1982), no sentido de refutar esta tese, fez uma revisão de vários estudos sobre o conflito pais-filhos, chegando à conclusão de que não existe suporte empírico para uma visão conflituosa do padrão relacional das famílias com os adolescentes, apesar de uma pequena dose de conflitos parecer constituir uma parte normal das relações adolescente-pais. Os dados indicam a existência de uma relação curvilínea entre o conflito e a idade do adolescente (o conflito aumenta durante os primeiros anos da adolescência, depois estabiliza e declina quando o jovem sai de casa), sendo que o conteúdo da conflitualidade se centra em assuntos considerados mundanos, isto é, dizem respeito ao funcionamento e organização do quotidiano familiar (rendimento escolar, saídas à

noite, tarefas familiares, entre outros), e não em questões potencialmente geradoras de conflito, tais como a religião, o sexo ou a droga (Relvas, 2000).

Estas conclusões conduzam à alteração na forma como é encarada a relação pais-filhos. Os processos de vinculação e de autonomia deixam de ser considerados antagónicos para serem vistos como complementares. O conflito, por sua vez, deixa de ter contornos de obrigatoriedade e mal-estar, passando a ser encarado como desejável no processo de evolução normal das relações entre o adolescente e os seus pais. Montemayor (1982) aponta ainda para a possibilidade de encarar o conflito que se verificou entre o adolescente e os seus pais como um sinal do desejo crescente de autonomia e independência daquele e um elemento essencial da transformação da relação entre ambos.

Segundo Relvas (2000), o adolescente assume na família um papel mais dinâmico e activo, levando a que as relações comecem a modificar: deixam de se basear numa estrutura de poder unilateral para dar lugar a relações de maior reciprocidade e menor desigualdade e começam a ser utilizadas estratégias mútuas de poder (Formosinho et al, 2005b). Contudo, os pais não abandonam as suas posições de autoridade, sendo reconhecidos pelos seus filhos adolescentes o direito daqueles em controlar o seu comportamento, estabelecer e exigir o respeito pelas regras e manifestar as expectativas que possuem relativamente ao desempenho escolar e familiar (Youniss & Smollar, 1989). Esta redução da autoridade parental circunscreve-se, no entanto, a alguns domínios da vida do adolescente, pois este deixa de estar sob o controlo total dos pais e começa a gerir a sua própria vida. Segundo Taborda Simões e Lima (2001), enquanto em alguns domínios os pais permitem que os seus filhos ajam com autonomia, não exercendo qualquer intervenção ou exercício de autoridade e estando envolvidos de modo recíproco na sua vida (procuram ouvir, compreender e aconselhar os seus filhos na sua vida social ou em assuntos particulares), noutros são controladores, impondo regras, manifestando expectativa e esperando resultados (como o caso do desempenho escolar).

Estas variações nas relações de autoridade reflectem diferentes formas de comunicação que poderá existir no contexto familiar. A comunicação no seio familiar é fundamental, uma vez que abre espaço para a expressão de pensamentos e atitudes, para a negociação e ainda para a partilha de sentimentos (Relvas, 1996). Uma família que comunica positiva e democraticamente aumenta os laços de afecto entre os seus membros, ao mesmo tempo que alimenta um sentido de independência no adolescente. Estudos científicos comprovaram que os padrões de comunicação entre o adolescente e os pais são diferentes das utilizadas na infância, existindo alguma heterogeneidade presente em cada figura parental. No entanto, as relações familiares só fazem verdadeiramente sentido quando encaradas no seu conjunto. Embora seja possível

distinguir algumas diferenças nas relações estabelecidas entre o pai ou a mãe, é, principalmente, nos seus cruzamentos que a família cresce e se modifica. São relações que se complementam e reforçam, criando uma dinâmica que permite ao adolescente se autonomizar (Lima, 2000; Relvas, 2000).

A diferença entre pais e filhos é garantia de uma co-evolução se houver uma aceitação das mudanças de interesses dos seus filhos e uma abertura para o exterior, atribuindo ao adolescente espaço para novas descobertas e novas experiências (Taborda Simões & Lima, 2001).

Nesta análise sumária do tipo de relações que se estabelecem entre os pais e os filhos adolescentes, da forma como se comunicam e se relacionam, procurou-se ilustrar de que forma as vivências familiares de um adolescente se vão modificando à medida que este cresce e desenvolve. Está comprovado cientificamente que a família é um contexto fundamental do desenvolvimento do adolescente, uma vez que este pode tornar-se autónomo e independente sem ter que se desvincular dela, graças às modificações que vão ocorrendo no seio familiar (Jaffari-Bimmel, Juffer, Ijzendoorn, Bakermns-Kranenburg & Mooijaart, 2006). É, também, um contexto fundamental à autonomização do adolescente (Fleming, 1993; Relvas, 2000). No entanto, não é o único, pois o grupo de pares assume um papel de protagonista no contexto de desenvolvimento do jovem adolescente.

4.2 O grupo de pares e a amizade

Se uma das principais tarefas da adolescência passa pelas transformações da relação do adolescente com as figuras parentais, deve-se, no entanto, realçar a importância das tarefas que envolvem as relações com os pares, pois nesta fase passam a ser percebidas pelo adolescente como um contexto de apoio e de conforto específico (Soares, 1996). Para Ferreira e Ferreira (2000) a deslocação do centro das relações afectivas dos pais para os pares possibilita a emergência do grupo como espaço de experimentação de modelos culturais que a relação familiar não permite. O grupo de amigos condicionará muito a adolescência de cada indivíduo e este dependerá não só dos limites materiais e culturais da sociedade, mas também da qualidade das interações conseguidas entre a informação obtida no seio da família e no contexto do grupo (Rubin et al., 2008). Junto destes últimos, o adolescente tem oportunidade de ensaiar novas formas de gerir as suas emoções e afectos, de experimentar novos modos de relação e, por conseguinte, de adquirir novas competências sociofectivas (Formosinho et al, 2005b).

Estudos realizados no campo da vinculação apontam que a vinculação aos pais e aos pares orienta tanto a avaliação pessoal do indivíduo como a avaliação de determinadas

situações. Deste modo, os investigadores sugerem que as relações de vinculação inseguras com os pais e/ ou com os amigos durante este período de desenvolvimento podem ser consideradas um factor de grande vulnerabilidade para o indivíduo (Neves Fragoso, 1995). Armsden e Greenberg (1982, cit. in Ferreira & Ferreira, 2000) concluíram das suas investigações que os adolescentes com uma vinculação segura aos pais eram aqueles que apresentavam uma maior probabilidade de ter uma vinculação segura com os colegas. Demonstraram, ainda, que os adolescentes com estilo de vinculação segura possuíam maior auto-estima e uma satisfação com a vida superior aos jovens que apresentavam um estilo de vinculação insegura. Segundo Paker e Asher (1987, cit. in Neves Fragoso, 1995), um conjunto de estudos demonstra que as crianças e os adolescentes que têm oportunidade de experienciar interacções positivas com pessoas significativas têm mais oportunidade de desenvolver modos de condutas e de interacções sociais adaptativas. Apesar dos pares serem evidentemente importantes nesta idade, para a maioria dos adolescentes a vinculação a estes não se faz com prejuízo da vinculação aos pais, visto que a ligação aos progenitores, mais do que aos pares, é essencial a uma boa saúde mental do adolescente (Lima, 2000; Rubin et al., 2008). Vistas as coisas desta forma, a adolescência deve ser encarada como um tempo em que há espaço para os pais e o grupo de pares poderem coexistir e até interagir, sem que haja interferência na privacidade e em domínios de independência do adolescente.

Segundo Fleming (1993), o percurso que o adolescente realiza no sentido de se tornar um membro autónomo, responsável e participativo numa comunidade que o integra é feito dentro do grupo de pares. Como afirma Soares (1990), “é na comunidade de pares que as crianças e os jovens aprendem a cooperar e a competir no trabalho e no jogo com aqueles que têm objectivos, motivações e desejos semelhantes e que se encontram ligados por expectativas e exigências semelhantes vindas dos pais e de outros adultos da comunidade” (p. 97). Estas relações estabelecidas neste período de desenvolvimento constituem para o adolescente uma espécie de protótipo das relações que irão estabelecer na idade adulta.

O grupo de pares é um espaço privilegiado de interacções para o adolescente, sendo facilitador do desenvolvimento de aptidões e de interesses e, ao mesmo tempo, de partilha de emoções e de problemas (Conger, 1984, cit. in Ferreira & Ferreira, 2000). Ao longo desta fase, este envolver-se-á em variadas relações com os seus pares, desde relações de amizade (algumas privilegiadas), a relações sociais de grupo e mesmo relações amorosas. As mudanças vividas pelo adolescente nos diversos domínios da sua existência (fisiológicas, emocionais, sociais, afectivas e vocacionais) irão influenciar o modo como as relações com os pares são concebidas, modificando as relações individualistas que as crianças tinham entre si, tornando-as

mais íntimas e de maior reciprocidade (Soares, 1996). Para além disso, irão potenciar novas experiências e acontecimentos que colocam verdadeiros desafios à auto-estima, à autonomia e à aquisição de uma identidade pessoal. Para Ferreira e Ferreira (2000), “talvez uma das funções do grupo de colegas seja a de fornecer informação e a de possibilitar a comparação fora do ambiente familiar. No grupo, o adolescente tem acesso ao feedback das suas ideias, capacidades, comportamentos, atitudes, através da sua relação com os colegas. No seu âmbito, o adolescente pode inovar, isto é, pode explorar possibilidades que a experiência dos mais velhos inibe” (p. 201).

Contudo, a entrada ou a pertença a um grupo não depende exclusivamente de uma escolha pessoal, mas da sujeição a estas regras. Como refere Soares (1996), há exigências do próprio grupo para agir em conformidade com as normas e para demonstrar ligação e lealdade aos outros membros. Sobre a formação do grupo na adolescência, as investigações (Soares, 1990) revelam que este se estrutura de modo organizado, havendo diferenciação entre os seus membros e a distribuição do poder de forma hierárquica. São, ainda, estabelecidas normas de conduta que todos devem respeitar. Estas normas variam consoante o grupo e até dentro do mesmo grupo variam com o tempo (*Ibidem*). Por outro lado, a sua evolução estrutural varia ao longo do tempo, como resposta às diferentes necessidades que surgem em momentos diferentes (Dunphy, 1972, cit. in Soares, 1990). Assim sendo, Dunphy (*Ibidem*), ao observar certas tendências gerais do desenvolvimento da estrutura do grupo da adolescência, definiu uma perspectiva sequencial e integrativa, com cinco estádios diferentes que apresentam funções diferenciadas e papéis específicos, nomeadamente à constituição de relações heterossexuais. Para tornar clara esta evolução, começou por distinguir dois tipos de grupos – o grande grupo e o grupinho – que diferem essencialmente no número de elementos que possuem e no tipo de funções que servem (*Ibidem*).

Os grupinhos apresentam um número reduzido de membros (entre dois a seis elementos), que passam grandes quantidades de tempo juntos. São geralmente do mesmo sexo, da mesma idade e que habitam próximos uns dos outros, existindo uma forte coesão e intimidade entre eles. Por sua vez, o grande grupo nasce da associação de vários grupinhos, podendo integrar dezenas de elementos de ambos os sexos. Privilegiam a participação e a organização de actividades sociais, que tendem a ocorrer ao fim-de-semana (*Ibidem*). Essencialmente, o grupinho proporciona experiências de proximidade e de intimidade, enquanto o grande grupo desperta para os encontros sociais de origem mais pública. Numa primeira fase, as manifestações grupais nos adolescentes traduzem-se nos grupinhos unissexuais, que funcionam em separado e estabelecendo poucos contactos entre si. Depois deste primeiro

estádio, estes grupos começam a aproximar-se, dando origem às primeiras interações heterossexuais. Contudo, só num terceiro momento, quando os elementos com maior estatuto começam a estabelecer contacto com o outro sexo, é que as interações heterossexuais se efectivam, originando o grande grupo. Num quarto momento, começam a formar-se grupinhos mistos que convivem entre si, dentro do grande grupo, que despoletará, num quinto momento, à sua desintegração e constituição de casais, onde se começam a consolidar as experiências heterossexuais de maior intimidade (*Ibidem*). Como refere Isabel Soares (1990), “a evolução da constituição do grupo mostra bem como os grupinhos unissexuais entram em contacto uns com os outros através da sua inserção no grande grupo, permitindo aos seus membros praticar novos papéis num espaço relacional mais amplo mas de cariz afiliativo” (p. 103).

Contudo a pertença a um grupo nem sempre é uma tarefa fácil, uma vez que a atracção física, a capacidade de compreensão interpessoal e a sociabilidade habilitam, igualmente, os adolescentes a uma aceitação mais fácil no seio do grupo. Atitudes desviantes e comportamentos negativos conduzem habitualmente a situações de exclusão. Contudo, nenhuma característica por si só garante a aceitação ou a rejeição social, bem como ser socialmente aceite não significa necessariamente que o adolescente seja popular (Ferreira & Ferreira, 2000). Esta característica de ser popular refere-se ao grau em que alguém é activamente procurado pelos outros, podendo exercer uma forte influência nos valores dos outros adolescentes em relação à escola e ao grau de desempenho académico, com vista à obtenção de um certo estatuto. Numa altura em que o conceito de si próprio se está a formar, aquilo que os outros pensam sobre o adolescente ou o modo como o tratam constitui uma mensagem para o processo de construção duma identidade pessoal (Ferreira & Ferreira, 2000; Rubin, et al., 2008). Por outro lado, as expectativas e normas do grupo relativas a padrões definidos (como o vestir, o falar e o apreciar o mundo) funcionam como indicadores para o desenvolvimento de uma imagem consistente de si próprio e contribuem para o sentido de pertença do jovem (Soares, 1990).

Está claro que o grupo de pares exerce uma certa influência e pressão sobre os seus membros, promovendo, em algumas situações, uma auto-imagem positiva e, noutras, conduzindo a uma auto-desvalorização quando o adolescente experiencia a desilusão ao procurar ser como os outros elementos do grupo mas sem sucesso. Assim, como refere Muss e seus colaboradores (1990, cit. in Ferreira & Ferreira, 2000), o papel do grupo pode ser positivo e contribuir para o desenvolvimento equilibrado do adolescente, ou negativo, levando o adolescente a apresentar comportamentos de risco, tais como: violência, alcoolismo, comportamentos sexuais de risco, consumo de drogas ilegais, condução perigosa.

Como é possível constatar, o grupo de pares influencia o desenvolvimento do adolescente. Segundo Deutsch e Gerard (1955, cit. in Sprinthall & Collins, 2008), existem dois tipos de influência possíveis: a influência ao nível informal e a influência normativa. A primeira resulta do facto de os pares constituírem uma fonte de conhecimentos acerca de padrões de comportamento, atitudes e valores e respectivas consequências; já a segunda diz respeito à pressão exercida pelos pares para que o adolescente se comporte de acordo com os padrões que regulam o comportamento de todos os outros. Os mesmos autores referem que, no exercício destes dois tipos de influência estão envolvidos dois processos psicossociais diferentes que, embora relacionados, apresentam aspectos distintos: a comparação social e a conformidade. A comparação social ocorre na medida em que o grupo oferece ao adolescente oportunidades de comparar os seus comportamentos e atitudes aos dos outros membros, enquanto que o conformismo revela-se numa tendência do adolescente se adoptar ao mesmo comportamento ou atitude dos seus semelhantes em idade e posição social.

Apesar de ser considerado um processo neutro, a comparação social poderá revelar consequências positivas ou negativas para o adolescente, que dependem não só do próprio processo, mas também das acções desencadeadas pelas comparações sociais que o indivíduo efectua (Sprinthall & Collins, 2008). Curiosamente, para Ferreira e Ferreira (2000) o que parece emergir deste processo é exactamente a conformidade, mas nem sempre resulta dela, pois é natural que os adolescentes adoptem comportamentos com o intuito de serem educados nesse sentido. Estes autores salientam, ainda, que a conformidade por pressão do grupo pode revestir-se de aspectos positivos ou negativos. Se os adolescentes podem dedicar-se a uma série de actividades e comportamentos comuns aos membros do seu grupo, a conformidade pode conduzir, por sua vez, a comportamentos desviantes e disruptivos. Se alguém gosta de estar num grupo pode acabar por ser mobilizado para actividades que nunca tinha pensado realizar, fazendo-os para evitar qualquer tipo de confronto. De qualquer forma, estes dois processos são importantes para o “desenvolvimento duma consciência do eu, por parte do adolescente enquanto membro de um grupo social, aspecto que é básico para a aquisição de um forte sentido de identidade” (Sprinthall & Collins, 2008, p. 376).

O grupo de pares é ao mesmo tempo um espaço de aprendizagem e de socialização e um contexto onde se desenvolvem competências de solidariedade e partilham desafios, alguns deles próprios do desenvolvimento inerente à adolescência. Na sua relação com os outros, o adolescente vai-se definindo e construindo a sua identidade pessoal, através da partilha de interesses individuais e da comparação com os seus colegas (Rubin et al., 2008). Os adolescentes não são receptores passivos da influência dos outros. Na maioria das situações

utilizam a informação proveniente das diferentes fontes de modo discriminado. Assim sendo, as influências e o apoio proporcionado pelas relações significativas devem ser contrabalançados para que o adolescente possa lidar eficazmente com as tarefas desenvolvimentais deste período (Ferreira & Ferreira, 2000).

4.3 O adolescente em contexto escolar

Tal como a família e o grupo de pares, a escola é, também, um contexto, fundamental para o desenvolvimento psicossocial do adolescente (Negru & Baban, 2009). A relativa dinâmica estrutural e relacional deste período de desenvolvimento proporciona ao adolescente uma “verdadeira transacção com a sociedade, assente num jogo de entrada e de saída de valores, normas e interesses, respeitantes às experiências vividas na escola, com os amigos e respectivas famílias, que reforçam o confronto com o que se poderia chamar a *cultura de adolescente*” (Relvas, 2000, p. 49). O papel da escola tem, indubitavelmente, enorme importância na construção da autonomia e da independência do adolescente face ao sistema familiar.

Num estudo realizado em quatro cidades europeias em 1997, no âmbito do *Institut de Rescherche Européenne sur les Facteurs de Risque chez l’Enfant et l’Adolescent*, nas quais incluía Coimbra (IREFREA, 1998, cit. in Relvas, 2000), concluiu-se que, à entrada na adolescência, os jovens acreditam no valor da escola (uma percentagem mais baixa refere que a escola não serve para nada), gostam de a frequentar e até nem desgostam do que estudam. Contudo, esta não é uma imagem consensual com a escola de hoje. Com o alargamento da escolaridade obrigatória, os jovens passam cada vez mais tempo na escola, gerando entre eles mais competitividade, diferentes expectativas e objectivos de prosseguir os estudos, muitas vezes delineada pelas dificuldades em encontrar o primeiro emprego. As crianças e os jovens que habitam as escolas vão, progressivamente, centralizando os seus interesses nos amigos e ganhando o estatuto/ papel/ posição de alunos, de tal modo que se transforma na sua identidade número um e, em função disso, dá prioridade às relações estabelecidas.

Promover o desenvolvimento pessoal e social dos jovens na escola tem sido uma preocupação do Sistema Educativo Português, que se tem concretizado em várias inovações curriculares, bem como na definição de finalidades grupais (a possibilidade dos jovens de desenvolver as suas finalidades individuais e o desempenho dos seus papéis, sem colidir com as finalidades do grupo como um todo) na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, no sentido de permitirem e possibilitarem a todos os jovens um ensino de qualidade. Mas ao adolescente, enquanto actor na escola, é-lhe oferecido diversas possibilidades de representação

pessoal (bom aluno, elemento da turma, bom colega, futuro adulto, entre outros exemplos). Deste modo, para que ele possa definir qual a melhor representação pessoal das suas finalidades pessoais e as do grupo é necessário aumentar as possibilidades de escolha para essa representação. Como refere Ausloos (1996, cit. in Relvas, 2000, p. 68), “é preciso que o adolescente disponha da informação necessária para realizar essas escolhas e que o sistema em que evolui o autorize a representar os papéis que escolhe, o que significa permitir-lhe autonomizar-se, visto que seguir as suas próprias regras é também fazer as suas próprias escolhas”. Resumindo, a escola, de acordo com a sua função e as finalidades subjacentes, deve oferecer aos adolescentes a oportunidade de desempenhar o seu papel de aluno nas mais diversas formas possíveis, para que não fiquem restringidos a uma única forma de acção (Relvas, 2000; Negru & Baban, 2009). Caso contrário, estes correm o risco de sacrificar as suas finalidades individuais em prol das finalidades globais, ou, pelo contrário, de se centrar nas finalidades individuais, entrando em ruptura com a escola, ao optar por desempenhar papéis não autorizados pelo sistema (*Ibidem*).

A escola, enquanto instituição educativa, assume, actualmente, um papel activo na promoção do desenvolvimento interpessoal dos seus membros e, em particular, dos seus alunos (Soares, 1990; Negru & Baban, 2009). A relação pedagógica constitui um contexto particular de relações interpessoais, sendo necessário enquadrá-la no seu contexto imediato: o grupo-turma. Esta é, por sua vez, determinada por outros contextos, nomeadamente, pela instituição escolar, o sistema educativo e o sistema social e cultural que a torna compreensível em toda a sua extensão. Como refere Raposo (1995), “as instituições educativas espelham as aspirações, os valores, os modelos culturais de determinada sociedade e época, como a própria sociedade, designadamente por via dos seus órgãos de poder, fixa determinadas finalidades e papéis às instituições escolares” (p. 158). Postic (1990), adianta ainda que “a relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história” (p.12). Esta é condicionada, primeiramente, pelo saber, isto é, a relação pedagógica define-se pelas diferentes ligações que os intervenientes (os professores e os alunos) mantêm com o saber, de forma a criar condições para a transmissão e a consequente aquisição do saber. “Pela mediação do saber, estabelece-se o contacto entre aquele que detém o saber e recebeu a delegação social para o transmitir e aquele que deve adquiri-lo” (Estrela, 1994, p. 33). O saber possibilita àquele que possui o poder de controlar e transformar o real, tratando-se de uma relação saber-poder. Esta relação determina os estatutos e papéis dos intervenientes na

relação pedagógica, bem como determina o tipo de interações, comunicações, expectativas e comportamentos desenvolvidos por eles.

A escola, em particular os professores, desempenham um papel fundamental no processo de aquisição da autonomia de valores pelo adolescente (por exemplo a capacidade de tomada de decisão), ajudando-o a estimular a afirmação das suas ideias com respeito pelas dos outros (adultos e grupo de pares). O trabalho em grupo pode ser uma boa metodologia com vista a esse exercício e estimulação, tal como o pode ser um exercício de “tirar dúvidas” ou a definição das normas de conduta na turma (Relvas, 2000). Actualmente, as funções do professor, reflexo das diferentes transformações sociais, políticas, económicas e culturais, são, para além de transmitir conhecimentos, favorecer o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social dos alunos, valorizando as experiências e os saberes que adquirem fora da escola e responsabilizando-os pelas suas funções. Proporciona, assim, aos intervenientes, oportunidades de interacção adequadas à satisfação das necessidades interpessoais, ou seja, à necessidade de inclusão (despertar o interesse em outrem e interessar-se por outrem), à necessidade de controlo (influenciar e ser influenciado) e à necessidade de afeição (amar e ser amado) (Schultz, 1977, cit. in Ribeiro 1990).

Contudo, esta relação deve basear-se numa interacção de respeito mútuo; e mesmo sendo uma relação assimétrica e desigual, esta deve ser legitimada e justificada perante os alunos para que estes compreendem e aceitem a distribuição hierárquica do poder e da autoridade pedagógica, fundamental no processo educativo (Estrela, 1994). O exercício da autoridade, segundo Sampaio (2002b) permitirá a aplicação da *lei da regulação do equilíbrio* das relações adolescente/ adulto, que não esquece a auto-responsabilização dos adolescentes pelos seus actos. Não deve ser, no entanto, confundido com o excesso de controlo ou repressão. Uma relação assimétrica, como a da relação pedagógica, poderá ser potencialmente conflitual, devido à sua génese e ao “jogo de representações fantasmáticas”, originado pela situação pedagógica em que as relações de poder e autoridade se associam a vivências quer positivas, quer negativas, de outras relações de poder e autoridade vividas no meio familiar e social (Estrela, 1998). É neste contexto de encontro/ confronto que radica o tão badalado tema da indisciplina na escola. Morgado (2001) defende que o sucesso da relação pedagógica depende da operacionalização de uma abordagem pedagógica diferenciada, valorizando as diferenças, potencializando igualdade nas oportunidades de sucesso educativo e evitando mecanismos de exclusão. Portanto, a tentativa de anulação da indisciplina pela via da rigidez expressa quer na permissividade absoluta, quer na repressão extrema é, provavelmente, uma falsa resolução desta questão. Pois, nas palavras de Estrela (1998) a relação pedagógica “é o contacto

interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos” (p. 36), sendo o processo comunicacional um meio fundamental para prossecução deste fim.

Sintetizando, a escola é classicamente e quase consensualmente aceite como um espaço e uma poderosa força de socialização. Faculta aos jovens a aprendizagem de que há convenções sociais que colocam limites ao exercício da liberdade individual de cada um. É, ainda, por excelência, um espaço relacional. É no jogo *Eu-Tu-Nós* que tudo se articula, através de aprendizagens formais e, não menos importante, das informais, num espaço interactivo com adultos (que impõem limites normativos de modo hierarquicamente superior no respeito pelas diferenças) e com o grupo de pares (num mesmo nível hierárquico) (Relvas, 2000). Este último, segundo Birren e seus colaboradores (1981, cit. in Relvas, 2000), favorece a aquisição de um certo grau de conformismo face às normas e a distinção entre os limites pessoais e sociais e permite o desenvolvimento de um auto-conceito positivo.

Nas palavras de Relvas (2000), “a escola é, fundamentalmente, um espaço para se aprender a aprender a ser, no encontro entre o conhecimento e o outro” (p. 76).

5. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

O conceito de *identidade*, que pode parecer à primeira vista uma noção simples e evidente, revela-se na sua análise um fenómeno complexo e multidimensional. Tem, antes de mais, uma significação objectiva: o facto de cada indivíduo ser único, diferente de todos os outros pelo seu património genético. Contudo, tem sobretudo um sentido subjectivo: remete para o sentimento da sua individualidade (“eu sou eu”), da sua singularidade (“eu sou diferente dos outros e tenho estas e aquelas características”) e de uma continuidade no espaço e no tempo (“eu sou sempre a mesma pessoa”). Para além de ser um fenómeno complexo, a identidade é igualmente paradoxal. “Com efeito, na sua própria significação, ela designa o que é único: distingue-se e diferencia-se irredutivelmente dos outros. Mas qualifica igualmente o que é idêntico, isto é, o que é perfeitamente semelhante, mantendo-se distinto. Esta ambiguidade semântica tem um sentido profundo: sugere que a identidade oscila entre a semelhança e a diferença, entre o que faz de nós uma individualidade singular e o que ao mesmo tempo nos torna semelhantes aos outros” (Lipiansky, 1997). A psicologia mostra, claramente, que a

identidade se constrói num duplo movimento de assimilação e de diferenciação, de identificação com os outros e de distinção relativamente a eles.

Erik Erikson (1968) foi o primeiro psicanalista a debruçar-se seriamente sobre a noção de identidade na linguagem psicológica. Segundo a sua perspectiva, a identidade é algo uno, com características próprias, dinâmicas e adaptáveis, e que permanece para além do passar dos tempos. A identidade não pode ser considerada como um atributo imutável da pessoa: constrói-se ao longo do tempo e actualiza-se permanentemente até à morte. É no processo de socialização que o indivíduo constrói a sua identidade ao longo da sua vida: é uma construção progressiva que muitos consideram que se inicia antes do nascimento (*Ibidem*). Nas palavras de Claes (1985), trata-se de “um eu que traz consigo um passado que lhe pertence e que, por meio de escolhas significativas nas diversas vias oferecidas pelo crescimento, se compromete no futuro” (p. 147).

Erikson (1968, cit. in Waterman, 1982) conceptualiza e define a identidade de uma forma interdisciplinar em que a construção biológica, a organização pessoal da experiência e o meio cultural dão significado, forma e continuidade à existência do indivíduo. Situa o desenvolvimento do indivíduo num contexto social, dando ênfase ao facto de ocorrer na interacção com os pais, a família, as instituições sociais e uma cultura num momento particular (Costa, 1990). Este *Eu* é responsável pela coerência dos comportamentos, na medida em que garante o equilíbrio entre os acontecimentos internos e externos ao indivíduo (Claes, 1985). Segundo Lima (2000), a concepção de identidade ekisioniana reflecte a busca daquilo em que se acredita, daquilo para que se vive e a que se é leal. Consiste numa interligação de auto-imagens e uma condição necessária para alcançar a adultez social.

Se a identidade como noção é dinâmica e englobante, o seu processo de construção é eminentemente psicossocial, pois é evidente como os factores internos e externos contribuem para a sua coerência e unidade. A adolescência, período assinalada pelas transformações e mudanças sucessivas nas esferas inter e intraindividuais, desempenha um papel fundamental e marcante na construção de uma identidade pessoal (Waterman, 1982). Ao desenvolver a sua teoria psicossocial sobre a formação da identidade, Erikson (1972, cit. in Claes, 1985) alerta-nos para a importância do período da adolescência neste processo. Durante a adolescência, o indivíduo é confrontado com um conjunto de tarefas psicossociais, cuja sua concretização deve contribuir para a formação de uma identidade coerente, em oposição ao sentimento de uma difusão de identidade (Santrock, 2008). A realização das tarefas psicossociais no sentido de construir uma identidade resolvida é considerada a questão central da noção de crise de identidade que Erikson atribui a todos os adolescentes.

Neste período de desenvolvimento, o adolescente constrói a sua identidade com base nas alterações físicas e cognitivas e nas mudanças ocorridas no mundo social. A par destas mudanças este terá de descobrir o que quer ser e fazer, delinear projectos para o futuro e procurar uma definição de si próprio (Costa, 1990). Deste modo, a formação da identidade tem uma dupla função: psicológica e social. Por outras palavras, o adolescente, por um lado, necessita de organizar e compreender a sua individualidade de uma forma consistente e sem contradições; por outro lado, a construção da identidade é um processo social que surge de pressões externas para que o adolescente escolha e invista em papéis familiares, profissionais e sociais, o que lhe dá um estatuto e posição na sociedade (*Ibidem*). Este panorama reflecte, claramente, o caminho frágil e vulnerável que o adolescente terá de percorrer. O desfecho menos positivo na aquisição duma identidade coerente poderá ser um estado de difusão de identidade. Deste modo, o início da adolescência está pautado por duas possibilidades em aberto, pelo que a crise pode ser resolvida em qualquer um dos sentidos. Tudo depende das escolhas que o adolescente faz e das decisões que toma (*Ibidem*).

A crise de identidade assume, neste período, um processo estruturante, na medida que corresponde, segundo Erikson (1972, cit. in Sprinthall & Collins, 2008), a um ponto decisivo e crucial do desenvolvimento, envolvido numa grande vulnerabilidade, mas também de grande potencialidade. A crise é encarada como uma mudança. Segundo este autor, a crise apresenta uma faceta normativa, pelo qual cada criança e adolescente devem passar e cada adulto conservará os vestígios na sua personalidade. Deste modo, faz-se sentir ao longo do desenvolvimento (Claes, 1985). Nas palavras do autor, “em cada crise, sob circunstâncias favoráveis, o positivo com toda a probabilidade sobrepor-se-á ao negativo, e cada reintegração fortalece o indivíduo para a crise seguinte” (1960, cit. in Lima, 2000, p.100). Tratar-se-á de uma crise psicossocial, na medida em que as condições do meio influenciam e determinam a sua resolução.

Erikson (1972, cit. in Claes, 1985) é, certamente, um dos autores que mais contribuiu para o estudo da adolescência, reconhecendo-o como um estágio por direito próprio, com características específicas. Todo o seu quadro de referência desenvolvimentista debruça-se sobre a perspectiva da adolescência, visto que é o período de excelência para a formação da identidade pessoal e permite, deste modo, compreender de que forma o indivíduo a constrói (Sprinthall & Collins, 2008; Santrock, 2008). Contudo, este processo de formação da identidade não começa nem termina com a adolescência; começa com a diferenciação do auto-objecto na infância (inicia com a interiorização e a identificação às figuras mais significativas), passando na adolescência para a integração e organização de aspectos do *Eu* num conjunto coerente e

distinto (momento particularmente importante para essa formação), e atingindo a sua fase final na velhice, com a consciência de fazer parte da humanidade (Costa, 1990).

Este autor apresenta um esquema de desenvolvimento para a formação da identidade numa sequência fixa de oito estádios, cada um correspondendo a um período cronológico específico e “envolvendo a aquisição de um estilo consistente de organização da experiência, de reestruturação da identidade desde a infância e de incorporação de novos papéis oferecidos pela sociedade” (Costa, 1990, p. 261). Este modelo é guiado por um princípio epigenético da embriologia, segundo a qual, durante o desenvolvimento fetal, cada etapa possui um período de ascendência crucial e decisivo para a evolução subsequente, ao mesmo tempo que é ameaçado por perigos específicos (Claes, 1985). Assim, os estádios vão-se sucedendo de um modo ordenado e no sentido de uma complexidade crescente. Cada etapa é concebida como outros tantos momentos críticos do crescimento, encruzilhadas, momentos de decisão entre o progresso e a regressão, a integração ou a estagnação; ou seja, cada um deles representa um conflito normativo, expresso sob a forma bipolar (*Ibidem*). O conflito processa-se entre dois pólos opostos, que apresentam possíveis soluções para a sua resolução. A forma como o indivíduo conseguir resolver estas crises bipolares em cada estádio de desenvolvimento determinará um processo de crescimento saudável ou não.

Sendo a teoria de Erikson (1968) organizada em estádios, não é contudo uma teoria estrutural, isto é, a emergência de um estádio é independente da resolução com sucesso do estádio anterior, mas a qualidade da resolução é dependente da resolução de estádios precedentes. Deste modo, a qualidade de resolução de um conflito depende da qualidade com que esse conflito foi resolvido anteriormente (Archer, 1990). Numa proposta mais recente, Erikson (1972, cit. in Sprinthall & Collins, 2008) sugere que a resolução bem sucedida de uma crise, não implica um meio termo entre os dois pólos opostos, mas antes de um esforço para sintetizar as alternativas concorrentes. Na linguagem eriksoniana, esta capacidade ou *virtude* é um conceito de nível superior e representa um ganho e um fortalecimento no processo de formação de identidade.

Erikson (*Ibidem*) esquematizou os estádios de desenvolvimento psicossocial num diagrama representado na Tabela 1. Neste esquema, a diagonal representa as oito etapas do ciclo de vida e suas designações, sendo cada uma expressa sob a forma de um conflito bipolar, resumindo o desafio central que se impõe ao *Eu* em cada um dos estádios.

As oito etapas da vida segundo Erikson

| | | | | | | | | |
|---|----------------------------|--|---------------------------|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|---|
| AS ETAPAS DA VIDA (estádios psicosssexuais) | | | | | | | | |
| VELHICE | | | | | | | | INTEGRIDADE op. a DESESPERO |
| MATURIDADE | | | | | | | | GERATIVIDADE op. a ESTAGNAÇÃO |
| JOVEM ADULTO | | | | | | | | INTIMIDADE op. a ISOLAMENTO |
| ADOLESCÊNCIA (genitalidade) | PERSPECTIVAS TEMPORAIS | CERTEZA DE SI | EXPERIMENTAÇÃO DE PAPEIS | APRENDIZAGEM | IDENTIDADE | POLARIZAÇÃO SEXUAL | PODER E SUBORDINAÇÃO | COMPROMETIMENTO IDEOLÓGICO |
| | op. a CONFUSÃO DE TEMPO | op. a CONSCIÊNCIA (EXCESSIVA) DE SI | op. a FIXAÇÃO DO PAPEL | op. a PARALISIA DA ACÇÃO | op. a CONFUSÃO DE IDENTIDADE | op. a CONFUSÃO BISSEXUAL | op. a CONFUSÃO DE AUTORIDADE | op. a CONFUSÃO DOS VALORES |
| IDADE ESCOLAR (período de latência) | | | | | | | | REALIZAÇÃO op. a INFERIORIDADE |
| IDADE DO JOGO (estádio fálico) | | | | | | | | INICIATIVA op. a CULPABILIDADE |
| PRIMEIRA INFÂNCIA (estádio anal) | | | | | | | | AUTONOMIA op. a VERGONHA, DÚVIDA |
| PEQUENA INFÂNCIA (estádio oral) | | | | | | | | CONFIANÇA op. a DESCONFIANÇA |
| AS VIRTUDES | ESPERANÇA | RECAPITULAÇÃO DA INFÂNCIA | | | COMPETÊNCIA | FIDELIDADE | ANTECIPAÇÃO DA IDADE ADULTA | |
| | | PODER | INTENCIONALIDADE | | | AMOR | TOMAR A CARGO | SABEDORIA |

TABELA 1. AS OITO ETAPAS DE VIDA SEGUNDO ERIKSON

A adolescência ocupa uma posição central no diagrama de desenvolvimento e a construção da identidade neste período constitui o eixo em torno do qual se articulam as etapas de crescimento. O adolescente viverá um período de crise no qual oscilará entre a identidade e a confusão de identidade. Esta confusão/ difusão da identidade refere-se a algo semelhante a uma “amnésia constante”, a uma sensação de alienação pessoal que o impede de estabelecer um núcleo estável da personalidade (Sprinthall & Collins, 2008; Santrock, 2008). Por outro lado, “o sentimento óptimo de desenvolvimento é... simplesmente vivido como um bem-estar... o sentimentos de se sentir em casa dentro do seu próprio corpo... de “se saber para onde se vai” e a segurança interior de um reconhecimento antecipado por parte daqueles que contam” (Erikson, 1972, cit. in Claes, 1985, p. 158). A formação da identidade é, deste modo, encarada como um processo integrador destas transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro. Erikson (*Ibidem*) afirma que a formação da identidade envolve “a criação de um sentido de unicidade; a unidade da personalidade é sentida, agora, pelo indivíduo e reconhecida pelos outros, como tendo uma certa consistência ao longo do tempo – como se fosse, por assim dizer, um facto histórico irreversível” (Erikson, 1981, cit. in Sprinthall & Collins, 2008, p. 202). Este autor defende que, depois de o adolescente ter alcançado a identidade, não só evita a difusão, como também chega à resolução da *fidelidade*. Erikson (*Ibidem*) considera a

fidelidade como uma capacidade de nível superior, para confiar nas outras pessoas, em si próprio e, mais importante, para se dedicar a uma causa. Salienta, ainda, que uma adequada resolução da fidelidade é um factor necessário e suficiente para dar um desfecho à adolescência e preparar o indivíduo para as tarefas psicossociais da vida adulta (Sprinthall & Collins, 2008; Santrock, 2008).

De acordo com Lima (2000), “a adolescência representa a fase da descoberta e da experimentação. O indivíduo consegue agora distanciar-se do absoluto e descobrir que pode relacionar-se de outras maneiras com a sua família e com a sociedade. Com os seus pares, companheiros de todas as batalhas, conhece novas realidades e experimenta novos papéis” (p. 104). Por outras palavras, o adolescente, através da exploração de novos papéis e dos sucessos e insucessos das suas investidas, vai estabelecendo projectos para o seu futuro, fazendo planos e antecipando resultados. Erikson (1972, Santrock, 2008) chamou a esta oportunidade de exploração proporcionada pela sociedade de moratória psicossocial. A sociedade facilita ao adolescente um período de pausa, no sentido de poder explorar de modo mais completo, quer o próprio eu psicológico, quer a realidade objectiva. Neste espaço de tempo, o adolescente deve ter contacto com as diferentes realidades, aprender a lidar com elas e desenvolver as competências necessárias para a idade adulta (*Ibidem*), pois irá deparar-se com determinados problemas e realizar compromissos entre os seus próprios desejos, a vontade dos pais e as exigências sociais (Claes, 1985).

Segundo Costa (1990), é neste período de moratória psicossocial que a crise de identidade decorre, pois trata-se de um ponto decisivo no desenvolvimento, um ponto de mudança e de grande vulnerabilidade, marcado por factores de ordem pessoal, social, histórica e económica. Durante este período o adolescente tem a árdua tarefa de gerir todos estes factores implicados na formação de uma identidade consistente, para além de lidar com as tensões e vivências de ansiedade persistentes. Espera-se que, deste período de moratória, o adolescente saia com uma identidade definida e consistente que lhe permita comprometer-se com algumas tarefas centrais na idade adulta (Sprinthall & Collins, 2008). O sentimento de ser aceite e reconhecido pela sociedade é construído a partir do apoio fornecido pelos adultos significativos. Os pais, professores e outros adultos significativos têm sempre uma função importante a desempenhar, desde o encorajamento, o estabelecimento de limites e o reforço constante dos colegas para que este encontre ordem dentro duma certa instabilidade do processo de formação da identidade (*Ibidem*). No entanto, por vezes, alguns adultos revelam alguma incapacidade em criar condições favoráveis aos adolescentes para formar uma identidade saudável (*Ibidem*).

De acordo com os estádios de desenvolvimento de Erikson, Chisholm (1980, cit. in Sprinthall & Collins, 2008) tentou encontrar possíveis diferenças entre alunos do terceiro ciclo do ensino básico. A partir dos resultados obtidos, concluiu que o processo de formação de identidade ocorre, provavelmente, a ritmos diferentes à medida que o indivíduo jovem vai resolvendo gradualmente os seus problemas psicossociais. Apesar de ter certificado que os alunos socialmente isolados estavam atrás dos seus colegas, a autora não encontrou evidências de crise, no sentido literal do termo (*Ibidem*). Entre 1975 e 1977, Jerome Dusek e John Flaherty analisam o auto-conceito de mais de 1600 alunos do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos (*Ibidem*). Dos resultados obtidos, chegaram à conclusão de que as cognições e os sentimentos acerca do *Eu* sofrem alterações na adolescência. Contudo, estas modificações ocorrem de uma forma muito mais gradual do que foi defendido por Erikson. Em vez de significar um “momento de decisão”, a formação da identidade constitui para a maior parte dos adolescentes um momento bem sucedido de uma longa série de pequenos desafios, muitas vezes de importância secundária. Na verdade, alguns adolescentes sentem grandes dificuldades quando são confrontados com vários desafios à sua identidade, ou no facto de tensões pessoais e situacionais tornarem mais difíceis o confronto com os desafios (*Ibidem*).

Apoiando-se nas teses de Erikson, Marcia (1966, cit. in Santrock, 2008) concebe a identidade como uma estrutura interna e dinâmica das pulsões, dos dons, das crenças e das identificações anteriores, segundo um duplo pressuposto: a identidade do *Eu* é um estado hipotético de estruturação progressiva da personalidade que emerge, pela primeira vez, na adolescência e, por outro lado, a identidade do *Eu* é um sentimento subjectivo que pode ser abordado por introspecção. Deste modo, ao medir a evolução da identidade durante a adolescência, postulou a existência de quatro estatutos da identidade, que representam estilos diferentes de lidar com a sua aquisição. Para tal, a autora recorreu a uma entrevista semi-estruturada que utilizou com estudantes universitários, onde abordava três temas diferentes: a ideologia, o comportamento profissional e a implicação sexual (Sprinthall & Collins, 2008). A análise das respostas dadas pelos estudantes era feita a partir de dois critérios que definem os estatutos: a *exploração* e o *investimento*. O primeiro critério refere-se ao período de procura de alternativas possíveis e de exploração que antecede uma tomada de decisão; já o segundo remete para a fase posterior da tomada de decisão na qual o indivíduo esforça-se por implementar a sua tomada de decisão e investe na sua concretização (*Ibidem*). Em função da

presença ou ausência destes dois critérios, Marcia (1966, cit. in Costa, 1990) estabelece quatro modos de estar perante a tarefa de identidade⁷:

Difusão de Identidade – o indivíduo em “difusão de identidade” pode ter ou não experimentado um período crítico. O que o caracteriza é a sua falta de investimento, isto é, vivem num estado de falta de descomprometimento com a vida; “normalmente respondem às pressões externas pelo caminho de menor resistência, com aceitação e rejeição das normas sociais convencionais sem apresentar formas alternativas” (Costa, 1990, p. 269).

Identidade Outorgada – o indivíduo não passou nem está a passar por um período de exploração, mas tem, no entanto, investimentos que normalmente são o reflexo de escolhas e projectos motivados por outras figuras de referência significativas, de autoridade, ou mesmo por amigos. Para além disso, evita fazer escolhas autónomas, sendo orientado pelas decisões que os outros tomam por si, evitando, assim, situações que gerem conflito. Assim, a sua identidade é-lhe conferida, outorgada, pelos outros e frequentemente é visto como imperturbável, dogmático, autoritário e rígido em relação às suas atitudes e intolerantes perante as posições dos outros (Ibidem).

Moratória – o indivíduo vivencia um período de exploração de alternativas de busca activa das diferentes possibilidades que se colocam perante uma tomada de decisão. Não existe, ainda, investimento, apenas experimentação. Nas palavras de Sprinthall e Collins (2008), “na moratória existe uma verdadeira procura de alternativas, e não apenas uma espera prolongada, até que surja a oportunidade certa. O indivíduo sente uma grande necessidade de se testar a si próprio, numa variedade de experiências, no sentido de obter um conhecimento cada vez mais pormenorizado do se eu” (p. 214).

Construção de Identidade – após um período de exploração, o indivíduo realiza investimentos relativamente firmes, sendo o resultado uma identidade realizada. O indivíduo assume compromissos que ele próprio decidiu fazer e dedica-se à sua implementação, consciente das dificuldades que podem surgir, mas de modo confiante e optimista (Costa, 1990).

Marcia (1966, cit. in Sprinthall & Collins, 2008) considera que a formação da identidade é feita segundo uma sequência linear, representando os estatutos pontos de concentração ao longo de um continuum de aquisição da identidade. Deste modo, vendo o desenvolvimento da identidade de um modo gradual, encontramos primeiro a fase de difusão, seguindo-se a identidade outorgada, a moratória e finalmente a fase de construção e realização da identidade. Estudos posteriores, realizados com o objectivo de analisar o desenvolvimento dos estatutos de

⁷ No que diz respeito a estes quatro estatutos de identidade, optámos pela tradução apresentada por Emília Costa (1990) e Luísa Lima (2000), por ser a mais explícita.

identidade, constataram que a níveis etários e de escolaridade mais baixos (13-14 anos), os estatutos de difusão e de identidade outorgada são os mais frequentes e, com o avanço da idade e da escolaridade, a frequência destes estatutos diminui e aumenta o número de sujeitos que construíram a sua identidade ou estão num período de exploração. Outros tantos, realizados segundo este modelo, criaram em alguns autores a necessidade de uma caracterização mais diferenciada dos indivíduos em cada estatuto, bem como avaliar a possibilidade do modelo dos estatutos de identidade ser encarado como uma teoria do desenvolvimento da identidade (Coté e Levine, 1983; Meeus, 1996 cit. in Lima, 2000; Archer, 1990; Waterman, 1990). Contudo, da complexidade crescente dos modelos que tentam explicar o modo como os adolescentes tentam construir uma identidade estruturada e coerente, importa realçar os diversos caminhos que eles podem percorrer para a alcançar, salientando que a direcção tomada depende muito do contexto em que ela ocorre (Santrock, 2008; Sprinthall & Collins, 2008).

Convergentes com esta ideia estão os estudos recentes, que se têm debatido sobre as possíveis variações existentes quanto às diferenças entre os sexos, grupos étnicos e culturais e entre os jovens que trabalham e os que frequentam a universidade. Waterman e Archer (1985, cit. in Waterman, 1990) concluíram que existiam diferenças sexuais em algumas das dimensões da formação da identidade, especialmente nas atitudes em relação ao sexo antes do casamento. No entanto, de um modo geral, os indivíduos de ambos os sexos que frequentam o ensino secundário e superior seguem padrões de formação da identidade semelhantes. Hauser (1971, cit. in Sprinthall & Collins, 2008) revelou que, contrariamente aos estudantes brancos que apresentavam uma tendência positiva, baixa mas progressiva, no sentido do desenvolvimento da identidade, os estudantes negros manifestavam sentimentos cada vez mais negativos de si próprios. Outros trabalhos (Costa, 1990; Sprinthall & Collins, 2008; Santrock, 2008), que procuraram comparar estudantes universitários e indivíduos da mesma idade que tinham começado a trabalhar logo após a conclusão do ensino secundário, revelam que estes últimos são mais precoces nas suas ideologias religiosas ou políticas, factos que comprovam a importância do contexto de vida nestas diferenças.

Podemos concluir que o processo de construção de identidade é eminentemente psicossocial, sendo o período da adolescência determinante para a definição de uma identidade, visto que “é nesta fase que os outros reconhecem a nossa individualidade e nos integram entre eles” (Lima, 2000, p. 116). A família, ao estabelecer relações baseadas no afecto, na segurança e na confiança, favorece a auto-estima e a autonomia necessárias para que o adolescente participa em actividades exploratórias. Por outro lado, facilita o envolvimento com o grupo de pares que também tem um papel estruturante na formação da identidade, visto que facilita o

auto-conhecimento, confere um sentido de quem é e cria uma identidade de grupo que funciona como defesa contra a difusão de identidade (*Ibidem*).

1. INTRODUÇÃO

Diariamente relacionamo-nos com inúmeras pessoas, pais, filhos, irmãos, conjugues, namorado(a)s, amigos, colegas, vizinhos, professores, entre outros, tornando-se impossível assinalar todos os intervenientes nas nossas relações ao longo da vida. O relacionamento que se estabelece apresenta características singulares, em função dos indivíduos em questão. Além disso, as relações interpessoais vão modificando ao longo da vida, em função do nível de desenvolvimento e da fase da vida em que os indivíduos se encontram (a vivência relacional difere consoante o indivíduo viva o seu período de infância, de adolescência ou de adultez) e das experiências acumuladas da vida. De facto, cada indivíduo envolve-se de forma diferente nas diversas relações sociais que estabelece e as suas experiências de vida assumem um papel relevante na vivência da qualidade dos relacionamentos interpessoais.

O indivíduo desde que nasce depende de uma relação adequada e intensa com o seu cuidador, mais frequentemente a mãe. Posteriormente, o desenvolvimento da sua personalidade depende, igualmente, dos relacionamentos com outros membros da família, com os amigos, com os professores, entre outros. No período da adolescência, as relações com os professores e com o grupo de pares tornam-se fundamentais e determinantes no seu processo de desenvolvimento social. Como refere Hinde (1996), uma adequada rede de relacionamentos interpessoais constitui um factor protector de saúde física e psicológica.

Os principais objectivos deste segundo capítulo consistem em apresentar os principais conceitos e respectivas investigações acerca do suporte social, de modo a podermos compreender a sua evolução e quais os principais avanços neste campo que permitiram não só confirmar a sua multidimensionalidade, como também especificar os mecanismos pelos quais promove a saúde, o bem-estar e a adaptação individual. Será, igualmente, descrito as redes de relações sociais no período da adolescência e a sua relação fulcral com a percepção do Suporte Social, que contribui, por sua vez, no processo de desenvolvimento psicossocial durante este período do ciclo de vida.

2. SUPORTE SOCIAL: A EVOLUÇÃO DO(S) CONCEITO(S)

As origens históricas do apoio social e dos seus conceitos remontam desde o início do século XX. Numa primeira fase (desde o início do século passado até aos finais dos anos 60), contribuições divergentes surgem no âmbito da Psicologia e da Sociologia, que estudavam as características das relações nos meios urbanos e rurais (Nunes, 2005). Posteriormente, numa segunda fase (a partir da década de 70) observa-se um aumento das investigações sobre suporte social, constituindo um quadro teórico mais integrado e consciente acerca das suas funções, dos seus mecanismos de acção e áreas de interesse (*Ibidem*). Deste modo, os trabalhos pioneiros de Caplan, Cassel e Cobb, durante os anos 70, tiveram grande relevância nas raízes históricas do conceito de suporte social ao apontar a influência das interacções sociais sobre o bem-estar e a saúde das pessoas (Vaux, 1988).

Para Cassel (1974, 1976), a maior controvérsia consistia na existência de pessoas que não eram atingidas a nível da saúde física e mental, apesar de igualmente sujeitas a condições adversas do meio (Ornelas, 1994). Assim, salientou a importância dos processos psicossociais na origem de algumas doenças, sobretudo as relacionadas com stress, mostrando o benefício do ambiente social em geral, e da presença de membros significativos em particular como factores da diminuição da vulnerabilidade à doença e como factores protectores da saúde e do bem-estar. O esbatimento dos efeitos adversos face à exposição aos factores de stress, designados como factores protectores, não era mais do que diversos tipos de apoio, provenientes dos grupos ou elementos significativos percebidos pelo indivíduo.

Caplan (1974) introduz o termo “Sistema de Suporte” que abrange, não só o núcleo familiar e de amigos, mas também os serviços informais baseados na ajuda proporcionada pela vizinhança e pelos prestadores de serviços comunitários, como os Centros Paroquiais, Clubes e Associações (Ornelas, 1994). Nesse seguimento, apontou três importantes acções de assistência que podem ser proporcionados por este sistema social. A primeira refere-se à possível acção simultânea de incentivo à utilização dos recursos individuais (essencialmente psicológicos e emocionais) e reforço das capacidades para lidar com diversas situações fontes de stress. A segunda remete para uma forma de assistência que consiste na partilha de tarefas e responsabilidades fulcrais para o sujeito, podendo ser de diferentes graus de complexidade e transmitido, por parte das entidades de suporte, atenção, protecção e preocupação (Pinheiro, 2003). Finalmente, a terceira acção diz respeito a uma função suplementar do sistema social que

possibilita uma fonte adicional de recursos externos ao indivíduo, fornecendo orientação, informações, bens, ou até treinar aptidões, e auxiliando-o a lidar com situações problemáticas. Nesta perspectiva, Caplan (1974) relaciona o suporte que é proporcionado pelos indivíduos com a prestação de serviços formais e informais e realça o papel que pode ser desempenhado pelos profissionais ao colaborarem com os líderes na comunidade, na compreensão das relações humanas e das necessidades sociais.

O termo suporte social (*social support*) passou a fazer parte do léxico científico graças ao contributo de Cobb, que referiu-se a este conceito como “a informação de que o indivíduo é amado, estimado e parte integrante de uma rede social” (1976, cit. in Ornelas, 1994, p. 334). Já em 1973, Moss referiu-se ao suporte social como o “sentimento subjectivo de pertencer, ser aceite, amado e ser necessário a outrem, pelo que se é e pelo que se possa fazer” (cit. in Moss, 1973, p. 237). Segundo Cobb, “cada indivíduo detém uma ideia generalizada acerca da relação que possui com os outros, considerando possuir suporte social se tiver o sentimento de que alguém o ama, protege e se preocupa consigo; o sentimento de que é estimado e tem valor; o sentimento de pertença a uma rede social assente na reciprocidade” (cit. in Pinheiro, 1994, p. 194). Tal como Cassel, Cobb considera o suporte social como um factor protector em situações de crise ou de stress (efeito específico), desempenhando a função de facilitador da confrontação a adaptação em situações de crise. Refere-se igualmente a um certo efeito positivo do suporte social na recuperação da doença, assim como na colaboração do doente nos tratamentos médicos. Posteriormente, em 1979, Cobb descreve três formas adicionais de suporte, mas não emocional: suporte instrumental (*counseling*), suporte activo (*mothering*) e suporte material (*goods and services*). Estes três aspectos não fazem parte do que Cobb designa de suporte social, mas lança os elementos que viriam a constituir o conceito multifacetado e multidimensional de suporte social.

Ainda na década de 70, Weiss (1974) apresentou um modelo onde expõe seis provisões sociais, assumindo-as como funções essenciais dos relacionamentos interpessoais. São funções prestadas pelas relações de suporte social, abrangendo a “ligação, a integração social, a estima, os laços de confiança, a orientação e a oportunidade de expressão de sentimentos positivos” (cit. in Ornelas, 1994, p. 334). Estas são: a vinculação (*attachment*) que representa a existência de um sentido de proximidade emocional e de segurança dadas pelos relacionamentos interpessoais; a integração social (*social integration*) que representa o sentido de pertença a um grupo que partilha os mesmos interesses ou actividades; o reforço do valor (*reassurance of worth*) que significa o reconhecimento dos outros em relação à nossa própria competência, aptidões e valores; a aliança (*reliable alliance*) que traduz a garantia de que se pode contar com

os outros na resolução de um problema; a orientação (*guidance*) que significa uma função de informação e aconselhamento; e por fim, a oportunidade de cuidar (*opportunity for nurturance*) que procura traduzir o sentido da responsabilidade pelo bem-estar de outra pessoa.

House (1981), influenciado pelas perspectivas de Cassel, Caplan e Cobb, sugere o termo suporte social como uma transacção interpessoal que envolva um ou mais dos seguintes aspectos: *apoio emocional*, *ajuda instrumental* (bens e serviços), *informação acerca do meio e feedback acerca de si* (informação relevante para uma auto-avaliação). Barrera e Ainsly (1983; cit. in Ornelas, 1994) subdividiram, ainda, o termo suporte social nas seguintes categorias: a *ajuda material*, que proporciona bens materiais ou monetários; a *assistência* que pode consistir na partilha de actividades; a *orientação* que procura dar conselhos, informações ou instruções; o *feedback* relativamente aos comportamentos, pensamento e sentimentos; a *interacção social positiva* que está relacionado com situações de socialização e bem-estar do indivíduo.

Vaux (1988), com o intuito de sistematizar estas categorias tão diversificadas de suporte social, propôs a distinção entre actividades e funções de Suporte Social. As actividades de suporte social baseiam-se nas acções realizadas pelo indivíduo, como por exemplo: expressar preocupação, demonstrar afecto, partilhar uma actividade, aconselhar, prestar cuidados, dar sugestões ou socializar. Já as funções de suporte social dizem respeito às consequências das actividades, bem como às relações nas quais estas ocorrem, fomentando, por exemplo, relações íntimas, o sentimento de pertença e a participação. Segundo este autor, o suporte social pode ser considerado, em termos de relacionamento, por múltiplos factores comportamentais: ter amigos, visitar os vizinhos, ser casado, conviver com os amigos, estar envolvido em organizações sociais ou possuir uma rede extensa de pessoas a quem podemos recorrer se precisarmos de assistência/ ajuda. Pode aparecer relacionado com a qualidade das relações ou com o grau de importância que tem a satisfação das necessidades sociais.

2.1 A multidimensionalidade do constructo de Suporte Social

As raízes históricas apontadas para este constructo permite-nos constatar, por um lado, a sua origem multidisciplinar e multidimensional e, por outro, aperceber da extensão das funções do suporte social e da necessidade de distinguir os seus diversos componentes. A este propósito, House e colaboradores (1988, cit. in Pinheiro, 2003) referiram quais os elementos que devem integrar uma teoria do suporte social e que deveriam ser examinados simultaneamente: a quantidade de relações sociais estabelecidas, a sua estrutura formal e o conteúdo dessas relações estabelecidas que reflectam o suporte social. A teoria de Weiss, nos anos 70, contribuiu para os aspectos qualitativos relacionados com as funções e componentes do suporte social ao

criar as primeiras condições para que, para além da função protectora do conceito em situações pontuais de tensão, se reconhecesse também a existência de uma função permanente de provisão ou disposição útil, actuante, agradável e percebida pelo indivíduo como importante fonte de satisfação e bem-estar. Já Sarason e colaboradores (1983) realçaram a ideia de que é necessário compreender os processos sociais, psicológicos e biológicos que estão relacionados com a saúde. Acrescentaram que as relações interpessoais podem afectar a saúde através dos seus efeitos a nível fisiológico, a nível psicológico e a nível social. Realçaram, ainda, a necessidade de avaliar os aspectos positivos e negativos dos relacionamentos, tais como os conflitos existentes num relacionamento de suporte que podem declinar a percepção do efeito positivo do suporte.

2.2 A percepção do Suporte Social

A noção percepção do suporte social surge na literatura como uma área do pensamento social associada, particularmente, a estados afectivos e emocionais. Sarason e Sarason, desde 1985, definem a percepção do suporte social como a convicção individual de que é possível obter ajuda ou empatia quando necessitar, revelando um grau considerável de satisfação. Neste sentido, o suporte social só produzirá efeitos positivos se for percebido como disponível no sistema relacional individual (Sarason et al., 1985). Segundo Antunes (2005), grande parte dos estudos nesta área privilegiam a percepção que os indivíduos têm de si, representativa da crença generalizada de que são estimados, que os outros se interessam por eles, que estão disponíveis quando precisam e satisfeitos com as relações que mantêm com outros significativos. As percepções que os indivíduos têm do apoio social e da sua disponibilidade dependem de variáveis situacionais que passam pelo que acontece nas transacções sociais, pelos aspectos da sua própria personalidade (capacidade do indivíduo para comunicar as suas necessidades e para pedir auxílio à sua rede social) e ainda de estilos cognitivos. Esta percepção assenta na comunicação dos sujeitos de que são estimados e traduz-se pela crença generalizada, que os indivíduos desenvolveram, de que os outros se interessam por eles, que estão disponíveis quando eles precisam, entre outros aspectos, e isto origina satisfação quanto às relações que estabelecem (Matos & Ferreira, 2000).

Vaux (1988) defende que a percepção de suporte social corresponde na maioria das vezes à realidade, mas mesmo considerando que há situações em que existem divergências (quando, por exemplo, a acção percebida como amável ou simpática não corresponde à realidade), o que de facto conta para o indivíduo é a sua percepção.

Segundo Henriques e Lima (2003) face a acontecimentos de vida traumáticos, com grande impacto negativo ou níveis elevados de stress, o suporte social assume como mais relevante para as pessoas, quer a nível emocional, quer a nível instrumental. A investigação nesta área cita a provável influência protectora na saúde e no bem-estar dos indivíduos.

Assim, com base na literatura podemos constatar que uma boa percepção do suporte social revela um impacto amortecedor nas vivências stressantes, mas também a falta da sua percepção pode afectar negativamente o bem-estar psicológico das pessoas. Sarason, Sarason e Pierce (1990) realçam a necessidade de avaliar, igualmente os aspectos negativos dos relacionamentos, tais como os conflitos existentes num relacionamento de suporte que podem descer a percepção do efeito positivo do mesmo. Dunbar, Ford e Hunt (1998), no seu modelo de impacto negativo do suporte social, menciona três hipóteses para explicar o motivo pelo qual o suporte social surge associado ao mal-estar. A primeira, **hipótese de mobilização de suporte**, diz respeito à relação entre o suporte recebido e o mal-estar psicológico que, num momento stressante da sua vida, provocam mal-estar no indivíduo. A **hipótese de desigualdade** refere que os indivíduos preferem manter relações equilibradas com os outros, pelo que se as trocas forem desequilibradas, as partes envolvidas sofreriam de stress até ao equilíbrio ser restabelecido. Finalmente, a **hipótese da ameaça** à estima refere que a presença ou ausência de suporte social assume-se como stressante para o sujeito e tem um impacto negativo na sua auto-estima (Ribeiro, 1999).

O conceito de suporte social tem sido muito empregue na Psicologia da Saúde, sendo visto como factor protector em períodos de crise ou de doença. Actualmente, devido ao seu grau de importância, este conceito é aceite como variável social no domínio social que rodeia o homem, pelo que se justifica analisar a sua relevância em termos de desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

2.3 A avaliação do constructo de Suporte Social

Concomitantemente à evolução histórica do conceito de suporte social surgiram na literatura várias abordagens históricas às medidas de avaliação desse constructo. Em 1990, Sarason e seus colaboradores avançaram com três medidas de categorias de suporte social: as medidas da *Rede Social*, que se focaliza na integração social do indivíduo num grupo e as interligações deste no contexto do grupo; as medidas de *Suporte Recebido*, direccionadas para avaliar os comportamentos de apoio que o indivíduo na realidade recebe ou considera ter recebido e as medidas de *Suporte Percebido*, que medem a percepção do suporte social, ou seja, até que ponto o indivíduo acredita que o suporte social está disponível em caso de

necessidade. Esta última dimensão assume particular relevância para a investigação em causa, uma vez que, segundo Ornelas (1994), “está relacionada com as perspectivas subjectivas de suporte que consistem nas avaliações das relações individuais de suporte e dos comportamentos que ocorrem no seu seio” (p. 336).

Em 1994, Burleson referiu três abordagens gerais da avaliação do suporte social que estão na base dos estudos empíricos realizados, que são: as abordagens sociológicas centradas nas redes sociais em particular, as abordagens psicológicas focadas na dimensão perceptiva do suporte social e as abordagens comunicacionais centradas nas interações e relações (positivas ou negativas) de suporte.

Hinde, em 1996, referiu, no âmbito da natureza dos relacionamentos, que as relações envolvem uma série de interações entre indivíduos que se conhecem e são afectadas por outras anteriores e pela expectativa de futuras interações. A comunicação é a essência das relações neste campo, bem como a simultaneidade das componentes cognitiva e emocional (comportamentos, emoções, desejos, esperanças, entre outros).

Em 2000, Cohen, Gottlieb e Underwood situaram as abordagens subjacentes à avaliação da relação entre os relacionamentos sociais (fontes de suporte social) e a saúde. Essas abordagens conduzem o estudo empírico do suporte social e encontram-se agrupadas em três grandes grupos:

- A abordagem sociológica refere-se à avaliação das redes (o suporte social administrado), centrando-se os estudos dos investigadores da psicologia comunitária e social na existência real e actual de benefícios e provisões de suporte (Sarason & Sarason, 1985). Apesar da confusão evidenciada, nestes estudos, entre o suporte social administrado e o suporte social percebido pelo indivíduo como disponível pela rede social, foi a análise das redes sociais que pôs a descoberto a existência de diferentes padrões de relacionamento interpessoal associados à saúde e aos comportamentos mal-adaptativos (Pinheiro, 2003). Os estudos do suporte administrado evoluíram em duas direcções, uma de natureza conceptual (o suporte social recebido foi considerado uma variável moderadora de stress), outra de natureza metodológica (contribuiu para a criação de instrumentos de avaliação na medição objectiva dos comportamentos de suporte e sua frequência) (Henderson, Duncan-Jones, Byrne & Scott, 1980; Barrera, Sandler & Ramsey, 1981, cit. in Pinheiro, 2003).

- A abordagem psicológica de natureza cognitiva refere-se à perspectiva cognitiva do suporte social, centrando o seu interesse nos esquemas de suporte e nas declarações de suporte. Esta abordagem cognitiva de suporte social foi consolidada por autores como Cobb (1976), Barrera (1986), Cohen e Will (1985), Cutrona (1982) e Sarason e colaboradores (1983),

que sugeriram o conceito de percepção de suporte social (cit. in Ribeiro, 1999). Estas abordagens, segundo Pinheiro (2003), contribuíram com informações relevantes para a percepção e avaliação do suporte social, uma vez que os indivíduos possuem esquemas positivos e negativos em relação ao suporte social que dependem da sua história pessoal e aprendizagem. O comportamento individual pode ser visto como uma tentativa de confirmação dos esquemas de suporte positivos ou negativos, podendo ser desenvolvidos por determinados acontecimentos e experiências de vida.

- A abordagem psicológica de natureza interpessoal é assinalada pelos trabalhos de Sarason e Sarason (1985), em que distinguiram duas grandes categorias de avaliação do suporte social: a avaliação da percepção do suporte social e a avaliação do suporte social administrado. Segundo estes autores o conceito de percepção de suporte social refere-se à convicção individual de que é possível obter a ajuda ou empatia quando se necessitar, sendo ainda possível verificar o grau de satisfação individual com o suporte social percebido.

Dentro do universo de escalas criadas dentro desta temática, Sarason, Levine, Basham e Sarason, em 1983, criaram o *Social Support Questionnaire* (SSQ), com o objectivo de avaliar o suporte social percebido nas dimensões de disponibilidade e satisfação. Alguns estudos realizados por estes investigadores revelaram que os indivíduos com baixo suporte social se percepcionavam mais isolados e perturbados. Os estudos portugueses de tradução e aferição do SQQ6 foram conduzidos por Pinheiro e Ferreira (2002) e alcançaram os resultados semelhantes aos obtidos por Sarason e colaboradores, junto dos estudantes universitários. Posteriormente, em 1986, Vaux, Phillips, Holly, Thompson, Williams e Stewart criaram o *Social Support Appraisals* (SSA), que avalia as percepções subjectivas, por parte do sujeito, do apoio social recebido de outros grupos sociais, nomeadamente, família, grupo de amigos e professores (Antunes & Fontaine, 1994; 1995). Os estudos portugueses de tradução e aferição do SSA foram conduzidos por Antunes e Fontaine (1994), sendo aplicada a adolescentes e revelando boas qualidades psicométricas.

3. A VINCULAÇÃO E O SUPORTE SOCIAL: IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE VINCULAÇÃO NO CONCEITO DE SUPORTE SOCIAL

A Psicologia do Desenvolvimento Infantil, particularmente a teoria de Bowlby (1969; 1979; 1980) acerca da vinculação, marcou historicamente o conceito de suporte social, embora

de forma diferente das abordagens anteriores. Bowlby, na sua teoria, considerou o conceito de suporte social uma variável da personalidade cuja base reside na forma como o indivíduo constituiu as relações precoces. A partir daqui surgiram uma série de pressupostos teóricos e de dados empíricos que reforçam a ideia de que são importantes fontes de suporte social a estabilidade temporal da percepção de suporte social e dos relacionamentos interpessoais de maior proximidade.

Sarason e seus colaboradores (1990) desenvolveram estudos para compreender de que forma a teoria da vinculação pode influenciar o desenvolvimento do suporte social percebido. Chegaram à conclusão de que, de acordo com a teoria de Bowlby, as primeiras relações de vinculação na criança são vistas como directamente relacionadas com o sentido de ser aceite e amado, daí que afirmam que o suporte social no adulto será a manifestação do padrão de vinculação da criança.

Outras investigações recentes encontraram quer relações entre o modelo de vinculação aos pais e os modelos do *Eu* (*self-models*), quer entre os modelos de vinculação e a percepção de suporte social (Blain, Thompson & Whiffen, 1993; Lakey & Dickinson, 1994; Kahn & Antonucci, 1980; Sarason et al., 1991; Sarason et al., 1994, cit. in Neves, 2006, p. 42) e, com base nelas, adoptaram a teoria da vinculação como elemento base na compreensão da percepção do suporte social, fundamentalmente as ligações emocionais.

Apesar da maioria dos estudos científicos acerca da vinculação se remeter à infância, uma vez que é neste período que se dá início aos processos de construção das relações afectivas, a literatura psicológica alargou o seu campo de investigação ao longo do ciclo de vida do indivíduo (ideia já subjacente ao conceito de modelos internos de trabalho de Bowlby – *internal working models*). Como referiram Bowlby (1973) e Ainsworth (1978) nas suas obras, as pessoas que vivenciam relacionamentos pouco vinculativos na infância, tendem a ter menos figuras de vinculação ao longo do seu período de desenvolvimento ou até resistir em obter suporte social. As suas teorias postulam, ainda, que existe uma possível relação entre a qualidade das relações precoces e o desenvolvimento psicológico global. Segundo Rice (1990), as crianças com relacionamentos vinculativos seguros revelam mais comportamentos exploratórios, mais eficazes a resolver problemas, mais entusiastas na aprendizagem de tarefas, mais competentes nas interacções com os pares, melhor adaptação emocional e menos dependentes aos professores, quando comparados com as crianças com vinculações mais inseguras. Lopez (1995), por sua vez, sugere que as crianças com vinculações seguras revelam mais auto-regulação emocional, recorrem ao adulto como suporte nos momentos oportunos e

mostram uma maior empatia e orientação cooperativas. Deste modo, a vinculação prevê uma posterior adaptação social e emocional das crianças.

Num estudo longitudinal, Jacobsen e Hofmann (1997) chegaram a um consenso quanto à associação entre a vinculação ao comportamento na escola e às competências académicas, isto é, as representações seguras estão associadas a efeitos positivos da participação/ atenção nas actividades escolares e à segurança do *Eu*.

Apesar de Bowlby ter conceptualizado o paradigma da vinculação que abarca todo o ciclo de vida, só há relativamente pouco tempo é que têm sido desenvolvidos estudos da vinculação na adolescência e na idade adulta, que procuraram avaliar as relações entre vinculação e funcionamento psicossocial em momentos de transição. O facto de o indivíduo desenvolver as suas relações interpessoais de proximidade e de intimidade em relação aos pares e ao companheiro amoroso durante os períodos da adolescência e da idade adulta, suscitou, igualmente, o interesse de alguns investigadores (Bartholomew, 1990; Bartholomeu & Horovitz, 1991; Bradford & Lyndon, 1994; Main, Kaplan & Cassidy, 1985, cit. in Main, 1996, p. 239) pelo estudo dos processos de vinculação nestes períodos de vida. Estes estudos pretenderam, de acordo com Pistole e Watkins (1995), “examinar a vinculação entre pessoas que são cognitivamente e emocionalmente mais maduras, que exibem maior auto-suporte, maior independência e responsabilidade da que as crianças” (cit. in Ferreira, 2003, p. 134).

Segundo Soares (1996), o período da adolescência representa um período de transição entre as vinculações organizadas na infância e o sublinhar da construção de relações afectivas fora da família, pelo que os processos de vinculação foram analisados em associação com as tarefas desenvolvimentais marcantes deste período, como a emancipação dos pais, o relacionamento com os pares e a construção da autonomia e da identidade. De um modo geral, estes estudos sugerem que a vinculação dos adolescentes e jovens adultos aos pais está intimamente associada com a auto-estima dos estudantes e fortemente correlacionada com a adaptação social em geral (Rice, 1990).

4. O SUPORTE SOCIAL E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

As interacções e os relacionamentos interpessoais revelam uma excelente fonte de suporte social e um papel extremamente importante na percepção do mesmo. Segundo Sarason e colaboradores (1990), as atitudes em relação aos outros e o papel das interacções na

percepção do suporte disponível influenciam a tendência do indivíduo em avaliar o suporte social como mais ou menos disponível. Assim, a percepção de um suporte social disponível origina uma rede de relacionamentos sociais seguros que, por um lado permite a participação activa, a exploração e a vivência de uma grande variedade de acontecimentos de vida e, por outro, permite o reforço e/ou aquisição de estratégias de *coping*, aptidões e auto-confiança.

De uma maneira geral, os relacionamentos interpessoais disponibilizam, não só diferentes formas de suporte social que podem ser percebidos pelos indivíduos, mas também influenciam, através das interacções e participação nos grupos e sistemas sociais, as cognições, as emoções, os comportamentos e as respostas bio-fisiológicas dos indivíduos. Actualmente são vistos como um factor que pode afectar, tanto positiva como negativamente, o estado de saúde e bem-estar dos indivíduos (Cohen et al., 2000).

Segundo o modelo explicativo do efeito protector do suporte social de Cohen e Willis (1985, cit. in Pinheiro & Ferreira, 2001), os indivíduos que apresentam elevados níveis de suporte recebem mais frequentemente comportamentos de apoio dos outros quando vivenciam situações de stress, isto é, o suporte social percebido atinge o seu efeito máximo em condições adversas que provocam stress.

No seu modelo de suporte social, Weiss (1974) avança com o conceito de provisão social, baseado no seu estudo sobre as necessidades relacionais, as quais foram categorizadas de duas formas: a de pertença a uma rede ou grupo social que, quando satisfeita, evita o isolamento social e a de intimidade num relacionamento específico que afasta a possibilidade de isolamento emocional. A organização teórica de Weiss (1974) assenta no pressuposto de que diferentes relacionamentos proporcionam diferentes tipos de interacção e suporte para os seus intervenientes. Assim, diferentes formas de apoio, ou provisões sociais são necessárias para diferentes contextos, problemas ou situações vividas pelos indivíduos, da mesma forma que o relacionamento, enquanto fonte de suporte social, pode fornecer várias provisões, bem como a garantia de uma determinada provisão social possa necessitar de vários relacionamentos interpessoais (Cutrona & Russel, 1987, cit. in Pinheiro, 2003). Cutrona (1982, cit. in Pinheiro & Ferreira, 2001) analisou as funções ou provisões desempenhadas por diversas relações interpessoais, bem como a rede social e concluiu que determinadas provisões sociais, como a orientação, vinculação, oportunidade de cuidar e aliança (quatro das seis provisões avançadas por Weiss), estão mais fortemente relacionadas às relações familiares do que às não-familiares.

Weiss (1974) acreditava que o indivíduo necessita de sentir que os outros precisam de si, da mesma forma que é imperativo satisfazer as suas próprias necessidades sociais. Este autor parte do pressuposto de que os relacionamentos sociais e interpessoais são requisitos

básicos para o bem-estar psicológico do indivíduo. Concretamente, os amigos foram indicados como sendo a principal fonte de integração social (transmitem sentimentos de partilha de interesses, de preocupações e de actividades), enquanto que os pares amorosos e outras relações de maior intimidade foram apontados como as principais fontes de vinculação (conferem sentimentos de proximidade para com alguém que nos transmite segurança). Num estudo suplementar Weiss (1989) verificou, segundo ponto de vista pessoal dos estudantes, que as provisões mais importantes para eles foram as que estavam associadas à família (aliança), amigos (integração social), pares amorosos (vinculação) e supervisores (orientação). Contudo as provisões que se revelaram predictoras da solidão foram as associadas aos amigos (integração social), aos colegas (reforço do valor) e supervisores (orientação). Apesar da importância que as provisões sociais assumem na percepção do suporte social, muitas investigações têm concluído que existe um aspecto comunicacional do suporte social que é igualmente importante nas relações interpessoais, que é o que o indivíduo avalia ou percebe como estando disponível caso ele necessite (suporte percebido). Neste sentido, é importante o indivíduo acreditar que os outros se interessam e preocupam por ele (pais, amigos, colegas, professores, entre outros), o valorizam, o aceitam e o possam ajudar a resolver problemas e ultrapassar dificuldades, caso ele necessite.

Segundo a teoria da comparação social (Petigrew, 1979, cit. in Pinheiro, 2003), as pessoas avaliam com exactidão as suas opiniões, capacidades e emoções, ao comparar o que se passa com elas e com os outros, principalmente se os outros foram semelhantes nos atributos ou características que consideram importantes. Este processo de comparação da vida social desempenha um papel significativo na satisfação com a família, grupo de pares e amigos. Por outro lado, Cutrona (1982, cit. in Pinheiro, 2003) sugere, nas suas investigações, que a satisfação social revela um grande impacto na solidão, visto que os padrões de orientação de cada indivíduo para as relações interpessoais podem influenciar a sua adaptação social. Uma explicação possível poderá ser de que muitos indivíduos que sofrem de solidão possuam crenças disfuncionais ou padrões de comparação irrealistas que necessitem de ser devidamente analisadas antes de se iniciar qualquer tipo de estratégia para reduzir a solidão. Outra explicação avançada será os dados referentes às características da personalidade dos indivíduos. Estes indivíduos que apresentavam “índices mais elevados de solidão apresentavam uma baixa auto-estima, uma elevada introversão, baixa tendência para a afiliação eram menos assertivos e mais sensíveis à rejeição” (cit. in Pinheiro, 2003, p. 227). Este autor afirma que “estas características decerto impedirão a iniciação em novas relações interpessoais e poderão abrandar o processo de adaptação social, pelo que poderá ser benéfico para os estudantes adquirirem competências

sociais para iniciar e manter relações satisfatórias e adquirirem atitudes de adaptação social mais positivas” (p. 303).

Sintetizando, estes estudos revelam a perspectiva de que os relacionamentos interpessoais se especializam em disponibilizar determinados tipos de suporte social e que a diversidade de relacionamentos potencia a multiplicidade dos benefícios em termos de suporte social. Por este motivo espera-se sempre uma associação entre a dimensão da rede de suporte social individual e as provisões sociais.

5. A PERCEÇÃO DO SUPORTE SOCIAL E AS REDES SOCIAIS NA ADOLESCÊNCIA

Um leque significativo de estudos enfatiza a importância do apoio social de outros significativos durante o desenvolvimento na adolescência, na relação deste constructo com o bem-estar físico e psicológico (Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000, cit. in Antunes & Fontaine, 2006), com o autoconceito e a auto-estima (Antunes & Fontaine, 1996), bem como a sua relação com a motivação para o sucesso ou realização escolar (Wentzel, 1998, cit. in Antunes & Fontaine, 2000). Ao longo das décadas centenas de estudos, conduzidas com adultos, sugeriram que o suporte social aumenta o bem-estar físico e psicológico, bem como impede os efeitos negativos dos níveis de stress vivenciados ao longo da vida. Durante a década de 90, as investigações nesta área foram direccionadas para as relações de suporte dos pais, amigos, professores e outros significativos das crianças ou adolescentes, procurando determinar se estes tipos de relacionamentos afectam ou não o seu desenvolvimento social e emocional (Cauce, Mason, Gonzales, Hiraga & Liu, 1994).

Algumas investigações com adolescentes evidenciam os efeitos do apoio social como os factores de stress; outras relacionam o desajustamento com as características do adolescente ou o seu processo de desenvolvimento. Constata-se que a maioria dos estudos focaliza-se sobre os aspectos desenvolvimentais, levando os autores a investigar o impacto das redes de apoio social na adolescência. Com efeito, a adolescência representa um período da vida que se caracteriza pela expansão das redes de apoio e pela modificação da influência de cada uma, nomeadamente das redes constituídas pelos pais e pelos pares (Antunes & Fontaine, 1996). Durante este período, o adolescente desenvolve novas capacidades, especialmente no que se refere à representação de si e dos outros, que o permite ter um novo olhar sobre as pessoas significativas que rodeiam o seu mundo. É importante compreender a influência dos grupos

sociais mais significativos para os adolescentes, uma vez que são o contributo para a construção do autoconceito e da identidade na adolescência, juntamente com outros mecanismos desenvolvimentais.

O período da adolescência é assinalado pelo aumento de emoções negativas e contraditórias, provavelmente resultado das mudanças hormonais (Brooks-Gunn & Reiter, 1990, cit. in Cauce et al., 1994). A taxa de suicídio, a depressão, os distúrbios de comportamento e alimentares, bem como o consumo de substâncias psicotrópicas aumentam durante a fase da adolescência, tornando este período de risco elevado. Contudo, enquanto alguns adolescentes experienciam muitas incertezas e infelicidades, outros percorrem esta transição normativa da vida com facilidade, permanecendo felizes e confiantes de si próprios e das suas capacidades. O que distingue o primeiro grupo do segundo poderá ser o envolvimento dos adolescentes num conjunto de relacionamentos estáveis que constituem uma espécie de rede segura de suporte, carinho e amor.

O termo rede social remete para o conjunto de relações interpessoais estabelecidas pelo indivíduo com os outros significativos do seu meio. Segundo Blyth (1982), existem três critérios que definem uma pessoa significativa para o adolescente: é alguém por quem sente afecto – *noção de vinculação* – que o influencia nas suas escolhas, nas suas decisões e valores – *noção de socialização* – e alguém que ele admira e com quem desejava parecer-se – *noção de identificação*. As relações sociais na adolescência estabelecem-se de acordo com quatro redes interligadas entre si: a família nuclear (mãe, pais, irmãos), a família alargada (avós, tios, primos, entre outros), outros adultos significativos (professores e os vizinhos) e os grupos de pares (amigos, colegas e namorado/a) (Claes, 1985). De acordo com Cauce e seus colaboradores (1994) as redes sociais da família e dos amigos constituem um sistema informal de suporte social, enquanto que a rede social dos professores (e funcionários da escola) representa um sistema formal de suporte social.

As investigações de Youniss e Smollar (1989) acentuam a variação do apoio das principais redes sociais (pais, família, professores e amigos) ao longo da adolescência, que representa um período da vida que se caracteriza pela expansão das redes e modificação da influência de cada uma. O apoio social dos vários grupos de socialização pode variar com o tempo, pois neste período ocorrem mudanças nas relações com os outros, nomeadamente pais e pares, e esta influência é fundamental no desenvolvimento do adolescente, devido à estreita interdependência que se estabelece entre adolescente e o grupo, na qual parece se destacar a importância do apoio emocional, lealdade, compreensão e intimidade (Antunes & Fontaine, 2000; Holt & Espelage, 2007).

Um estudo realizado com jovens, em que se avaliou diversas dimensões de suporte social, revela que a mais importante fonte de suporte social para a população portuguesa é a família (Ribeiro, 1999). De facto, a investigação tem demonstrado que os aspectos, componentes ou dimensões do suporte social têm impacto diferente consoante o grupo etário, sendo que a família exerce maior influência no caso dos jovens (Olsen et al., 1991; Vilhjalmsson, 1994; Henly, 1997, cit. in Ribeiro, 1999). O suporte emocional fornecido pela família é um factor fundamental no ajustamento do indivíduo, nomeadamente em níveis superiores de autoconceito, melhor relacionamento com os outros e motivação escolar (Feldman & Wentzel, 1990; Holt & Espelage, 2007).

De acordo com a teoria da vinculação, as relações estabelecidas na infância com as figuras significativas (especialmente a mãe) revela semelhanças com as características das relações estabelecidas na adolescência e noutros períodos do desenvolvimento. Em ambas as situações os indivíduos sentem-se mais seguros perante a presença e proximidade dos outros significativos, sempre acessíveis e prontos a responder, servindo de base segura para comportamentos de exploração e apoio em momentos de instabilidade e de ameaça (Ainsworth, 1989; Luster & Small, 1997, cit. in Holt & Espelage, 2007).

As investigações em redor do suporte parental realçam a importância que o papel dos pais tem no ajustamento saudável do adolescente (Rueger, Malecki & Demaray, 2010; Garaigordobil, 2004). Por exemplo, níveis elevados de suporte parental têm sido associados à melhor adaptação dos adolescentes à escola (Dubow et al., 1991; Dunn et al., 1987, cit. in Rueger et al., 2010), ao aumento da sua auto-estima (Hoffman et al., 1997, cit. in Rueger et al., 2010) e à diminuição de casos depressivos (Cheng 1997; Newman et al. 2007, cit. in Rueger et al., 2010). Concomitantemente, níveis baixos de suporte parental têm sido associados a problemas emocionais e angústias psicológicas (Demaray et al., 2005; Helsen et al., cit. in Rueger et al., 2010). Harter (1996) referindo-se aos diferentes tipos de suporte parental, menciona o suporte sob a forma de aprovação como o que mais se relaciona com níveis positivos de auto-estima. Rueger e colaboradores (2010) referem que o suporte social dos pais e grupo de pares são dois sistemas independentes, sendo que a falta de apoio parental não poderá ser substituído pela falta de apoio do grupo de pares.

Um dos aspectos reveladores do período da adolescência consiste na emancipação e independência dos pais e o aumento da confiança e apoio junto dos amigos (referido no capítulo I). Investigações realizadas no âmbito das mudanças desenvolvimentais nas redes de suporte social sugerem que o apoio dos amigos aumenta dramaticamente desde o período da infância

até à adolescência, enquanto que o apoio dos professores diminui e o apoio dos pais mantém de certa forma estável (Furman & Buhrmester, 1992, cit. in Cauce, 1994).

Um vasto conjunto de investigações tem salientado na adolescência o papel de suporte, sobretudo dos pais e amigos, do conjunto de pessoas significativas que fazem parte das redes de relações sociais do adolescente. As relações com os pais e os amigos estão associados a áreas diferentes da existência dos adolescentes. Estes, apesar de passarem uma quantidade de tempo semelhante com ambos os grupos sociais, envolvem-se em diferentes tipos de actividades consoante cada grupo. Por exemplo, com os pais realizam actividades de trabalho e tarefas várias do dia-a-dia familiar, e com os amigos ocupam os tempos livres, realizando actividades de mútuo interesse e de partilha (Montemayor, 1982). Assim, embora ao longo da adolescência o grupo de pares se torne essencial na socialização e processo de construção de identidade, a família o é para o bem-estar. O apoio social dos pais parece ter importância semelhante à do grupo de pares, pelo que as relações com os outros significativos devem ser contrabalançadas, para que o adolescente possa lidar com as tarefas desenvolvimentais deste período (Dubois et al., 2002; Colarossi & Eccles, 2003).

Os professores podem, igualmente, constituir um grupo de adultos cujo apoio seria relevante para os adolescentes, especialmente no que concerne ao seu autoconceito escolar (Pekrum 1990; Antunes & Fontaine, 1996, 2000) e auto-estima (Colarossi & Eccles, 2003). Este grupo de referência pode ter uma função fundamental como veículo promotor e ampliador dos direitos psicossociais dos jovens no seio da sua família e ter, ainda, um papel fulcral na construção da sua identidade. Segundo Harter e seus colaboradores (1996), o apoio social dos professores pode reduzir o efeito de acontecimentos negativos no início da adolescência.

Investigações levadas a cabo nesta área do suporte social evidenciam que o apoio dos professores está associado a um funcionamento emocional mais adaptativo do adolescente (Colarossi & Eccles, 2003, cit. in Rueger et al., 2010), bem como ao alcance de níveis elevados nos estudos (Malecki & Demaray, 2003, cit. in Rueger et al., 2010). Para além disso, outras investigações sustentam que o clima escolar é igualmente importante, uma vez que revela um preditor significativo da diminuição da taxa de depressão na adolescência, do aumento do ajustamento escolar e do aumento da auto-estima (Rueger et al. 2010). Segundo Ribeiro (1990), a relação pedagógica é uma prática relacional que possui uma função fulcral na satisfação das necessidades relacionais, pelo que deve ser analisada como uma relação interpessoal de potencial suporte social, podendo ser de natureza informativa, instrumental ou emocional.

Em suma, todo o levantamento bibliográfico vem evidenciar o papel do suporte, essencialmente dos pais, amigos e professores ao longo do período da adolescência. Perceber a

influência dos grupos sociais mais significativos é importante, porque contribuem para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e do ajustamento psicológico do adolescente.

1. INTRODUÇÃO

O comportamento anti-social dos jovens tem aumentado nos últimos anos quanto à sua frequência e gravidade, tornando-o um fenómeno bastante comum e facilmente observável. Basta ver as notícias na televisão ou ler um jornal ou revista para nos apercebermos da existência de diversas manifestações desse comportamento no nosso dia-a-dia (por exemplo: vandalismo, desobediência, agressão verbal ou física).

É fundamental estudar o comportamento anti-social dentro de um contexto de desenvolvimento, pois eles não surgem espontaneamente, mas são o resultado de uma evolução de algum modo determinada. Alguns autores defendem que o aparecimento de tais comportamentos seja resultado da influência de factores genéticos e de défices neurológicos, psicológicos ou sociais (Verhulst, 2004). Compreender a evolução de tal processo permite um melhor conhecimento dos factores responsáveis pelos comportamentos anti-sociais e ajuda a desenvolver estratégias eficazes de prevenção ou de intervenção. Graças aos estudos longitudinais, com amostras em grande escala da população geral, foi possível desvendar as origens e as consequências dos comportamentos anti-sociais ao longo da vida dos indivíduos (Rutter, Giller, & Hagell, 1998). Os resultados até agora obtidos sugerem que a manifestação do comportamento anti-social inicia-se cedo na adolescência ou mesmo na infância, atinge o seu auge entre os 16 e 18 anos de idade (Sampson & Laub, 1993) e diminui, a partir do início da vida adulta. Esta conclusão impõe-se, independentemente do tipo de instrumento de avaliação utilizado nas investigações ou do contexto físico ou cultural em que decorrem os referidos estudos, bem como a elevada participação dos adolescentes em comportamentos anti-sociais confirma-se por várias fontes de informação: os registos da escola ou da polícia, relatos das vítimas sobre os seus agressores e auto-relatos dos adolescentes sobre a sua conduta anti-social (Kardin & Buela-Casal, 2001).

Tradicionalmente, o comportamento anti-social encontrava-se associado à adolescência, como um fenómeno típico deste período. Contudo, estudos recentes adoptam uma perspectiva mais desenvolvimentista, revelando a origem do problema como sendo anterior a esse período de desenvolvimento e, em alguns casos, com um prolongamento pela vida adulta, o que

compromete o futuro da vida familiar e profissional desses mesmos indivíduos (Moffit & Caspi, 2000).

O objectivo deste capítulo consiste em definir e caracterizar o comportamento anti-social. De seguida será traçado um breve historial da investigação neste domínio, bem como as várias abordagens ao seu estudo. Em seguida será, igualmente, descrito o desenvolvimento destes comportamentos durante o período da adolescência, apontando os factores de protecção e de risco ao longo deste período. Far-se-á referência à influência da família, do grupo de amigos e do contexto escolar na manifestação ou prevenção dos comportamentos anti-sociais durante a adolescência.

2. COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL: DEFINIÇÃO DO CONCEITO

Segundo Boavida (2008), a *maldade humana* é produto da fatalidade da vida ou da educação, sendo tão vasto e antigo como o mundo em si mesmo e tão implícito à natureza e histórias humanas que sempre estiveram ligadas. Se a maldade humana for encarada como algo que é impossível de escapar ou evitar, aí se recairá a sua natureza fatal. Por outro lado, se for dada à educação um papel de potenciador inesgotável na redenção da maldade, provavelmente os esforços sociais e humanos produzem efeitos positivos de harmonia e paz entre os homens. Este autor refere que o comportamento anti-social acaba por ser não mais do que uma expressão visível da maldade humana. Trata-se de um conceito gerador de controvérsia quanto à sua origem, ou seja, se é genética atribui o carácter fatalista à maldade humana ou se, por outro lado, este não existe sequer, a maldade do ser humano é uma consequência da sua educação (Boavida, 2008). Apesar de tudo, parece fazer sentido existir uma resposta que assuma tanto a fatalidade como a educação na origem da maldade humana, numa relação dialéctica que nos remete para a interacção sujeito-meio, como gerador do comportamento anti-social (*Ibidem*).

De acordo com o senso comum, o comportamento anti-social refere-se à violação das normas da comunidade, como por exemplo o respeito pela vida e propriedade alheias. No entanto, verifica-se que o conceito comportamento anti-social apresenta na sua base um domínio bastante mais vasto do que é determinado pelo senso comum, dada a sua realidade multideterminada, multidimensional e com variadas manifestações, o que revela o interesse de alguns investigadores pelo seu estudo. De facto, este tipo de comportamento apresenta

características diferentes ao longo dos diferentes períodos de desenvolvimento em que se manifesta (infância, adolescência e idade adulta), verificando-se a existência de variabilidade quanto às motivações que lhe é subjacente e às respectivas consequências. Deste modo, existe comportamentos anti-sociais considerados premeditados e outros de cariz automático e irreflectido, bem como comportamentos anti-sociais causadores de danos graves a pessoas enquanto que outros não causam danos nenhuns a ninguém. No que diz respeito ao confronto com a vítima, Fonseca (2000) refere que existem comportamentos anti-sociais cujo confronto é directo, havendo outros que se caracterizam pela ausência ou até desconhecimento da mesma. Estas considerações abrem espaço para a compreensão de que o comportamento anti-social reflecte o recurso a actos que perturbam e contrariam o funcionamento social (vadiagem, furto, vandalismo, entre outros exemplos), sendo de cariz mais ou menos gravoso e, por isso, podendo ou não serem puníveis por lei (repreensão, castigo, multa, detenção, entre outras situações).

Em termos de designação o comportamento anti-social é frequentemente definido como um padrão estável de desrespeito pelos direitos dos outros ou de violações das normas sociais, próprias de uma determinada comunidade ou sociedade, num determinado momento sócio-histórico. Trata-se, pois, de um conceito tão genérico que inclui um leque tão vasto de problemas, que vão desde os simples comportamentos de oposição e mentira até a crimes graves punidos por Lei, vigente num determinado momento sócio-histórico (Fonseca, 2000). É muitas vezes caracterizado em termos gerais por oposição, desobediência, agressividade, temperamento exaltado, baixo controle de impulsos, fugas, entre outros (Patterson, Reid & Dishion, 1992), tratando-se de um padrão comportamental com uma natureza ou função particular (Patterson, 1998).

Para designar este tipo de comportamentos existe na literatura uma grande variedade de designações, nomeadamente: delinquência juvenil, crime, distúrbio de comportamento, comportamentos desviantes, personalidade anti-social ou problemas de comportamento. Esta diversidade de termos variará consoante as diferentes perspectivas de estudo (ex: moral, legal, sociológica, educacional ou psicológica). A expressão mais frequentemente utilizada é talvez a de delinquência juvenil, que designa actos ilegais cometidos por um indivíduo com idade inferior à considerada de responsabilidade criminal (Kazdin & Buela-Casal, 2001). Contudo, vamos utilizar neste trabalho apenas o conceito comportamento anti-social, por várias razões: por ser abrangente, por mais facilmente se adaptar à diversidade dos comportamentos incluídos nesta definição e por melhor reflectir a perspectiva psicológica que aqui foi adoptado (Rutter, 1998).

No entanto, segundo Fonseca (2000), esta escolha de conceito acarreta alguns problemas. Em primeiro lugar, os comportamentos incluídos nesta categoria são de uma enorme

heterogeneidade e, conseqüentemente, de uma gravidade variada (de desobediência a agressões violentas, por exemplo). Muitos dos comportamentos que ocorrem na infância e adolescência são considerados mais actos de incivilidade do que actos de delinquência juvenil ou crimes propriamente ditos. Deste modo, importa saber se esses comportamentos resultam duma mesma causa e/ou podem ter a mesma explicação. A tendência geral é a de pensar que diferentes tipos de comportamentos anti-sociais requerem uma abordagem explicativa própria, apesar da persistência de teorias gerais do crime (Gottfredson & Hirschi, 1990). Em segundo lugar, esta definição tão abrangente do conceito de comportamento anti-social leva a que a sua prevalência apresente valores muito elevados. Isso torna-se particularmente evidente nas investigações que recorrem a métodos de auto-avaliação desses comportamentos. Por exemplo, no seu estudo longitudinal de Cambridge, Farrington (2004) verificou que mais de 90% dos sujeitos da amostra, entre os 10 e os 32 anos de idade, referiram ter cometido pelo menos uma de dez ofensas comuns (ex. roubo, assalto de casas, violência, vandalismo e consumo de drogas). Do mesmo modo, Moffit (1993), no seu estudo longitudinal de Dunedin (Nova Zelândia), concluiu que é raro durante a adolescência as pessoas não praticarem actos considerados anti-sociais. Fonseca e seus colaboradores (1995), num estudo longitudinal conduzido em Coimbra, chegaram a conclusões similares. Por outro lado, as investigações revelam percentagens mais baixas quanto à manifestação de formas mais graves de comportamento anti-social. Por exemplo, estudos recentes realizados nos Estados Unidos da América e Canadá apontam para valores entre os 3% e o 10%, dependendo da idade e género dos sujeitos.

A investigação tem demonstrado que, embora haja uma clara diminuição do comportamento anti-social com a idade (sobretudo a partir dos 16-17 anos), continua a persistir um pequeno grupo de indivíduos que manifestam comportamentos anti-sociais mais severos para além da adolescência (Moffit, 1997). Geralmente, são esses indivíduos considerados em risco de enveredar por uma carreira delinvente, representando cerca de 5% da população geral. Segundo Moffit (1997), os comportamentos deste grupo de indivíduos representa uma forma de psicopatologia, muito diferente das outras formas mais benignas. É, no entanto, importante ressaltar que, ao falar de comportamentos anti-sociais, não estamos necessariamente a classificar os sujeitos que manifestam esses tipos de comportamentos como detentores de um distúrbio de comportamento, uma vez que o mesmo refere-se a padrões graves e persistentes de comportamento anti-social que são considerados como uma fonte de psicopatologia (Fonseca, 2000). Segundo Farrington (2004), esse sub-grupo de delinquentes seria responsável pela maioria dos comportamentos anti-sociais graves registados na comunidade.

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2004), para que haja um diagnóstico de uma perturbação é necessário que se verifique a ocorrência de três ou mais sintomas numa lista de quinze (ex. mentir, vadiagem, roubar, destruir propriedade privada, fugir de casa...) e, para além disso, que estes sejam observados em diversos locais e contextos (em casa ou na escola, por exemplo), que apresentem uma certa estabilidade temporal (durem pelo menos 6 meses) e que causem défices clinicamente significativos no funcionamento interpessoal do indivíduo (cit. in Fonseca, 2000). É também necessário prevenir a atribuição do diagnóstico de Perturbação de Personalidade Anti-social, visto que, segundo a DSM-IV, esta é a forma correspondente à patologia no adulto. Deste modo, o indivíduo pode reunir todos os critérios relativos aos distúrbios referidos, mas não são os suficientes para ser classificado como detentor de uma perturbação.

Os comportamentos anti-sociais nos quais debruçaremos serão os comportamentos associados à expressão *Comportamento Desviante*, que se traduz, segundo Fonseca (2000), por um afastamento das normas ou expectativas de um determinado grupo, não implicado necessariamente à violação de um do código criminal ou direitos dos outros (ex: certas formas de vestir, certas práticas sexuais) e à expressão de Problemas de Exteriorização ou Comportamentos Externalizantes, que implica um campo muito abrangente de problemas como a agressão, a oposição (na infância e na adolescência) e a desobediência (*Ibidem*).

2.1 Principais modelos teóricos do estudo do comportamento anti-social⁸

As perspectivas sobre o comportamento anti-social são bastantes complexas e de modo unificadas ou definitivas. Com efeito, o comportamento anti-social tem suscitado, ao longo das últimas décadas, o aparecimento de uma pluralidade de teorias e modelos explicativos deste fenómeno, sendo que umas mais complexas do que outras. É certo que essas teorias têm possibilitado uma melhor compreensão dos múltiplos factores associados à prática dos actos anti-sociais (Negreiros, 2008). Perante uma tão grande diversidade de modelos, surge a necessidade de organizá-los de acordo com um princípio unificador e racional. Fonseca (2001) fá-lo, claramente, ao dividir os modelos teóricos em cinco grandes grupos: as teorias da personalidade, as teorias baseadas em factores de natureza cognitiva, as teorias de aprendizagem, as teorias integradas e as teorias do desenvolvimento.

⁸ Alguns dos principais modelos teóricos serão abordados no ponto seguinte, uma vez que apresentam uma importância fulcral para a compreensão da continuidade e estabilidade dos comportamentos anti-sociais.

As teorias da personalidade assentam na ideia segundo a qual a manifestação do comportamento anti-social e, conseqüentemente, a delinquência resultam de características da personalidade e de diferenças individuais. Eysenck (1964, cit. in Fonseca, 2008) defende que o comportamento anti-social encontra-se directamente relacionado com a personalidade. Do mesmo modo, os modelos de personalidade inspirados na teoria psicanalítica defendem que a agressão, a delinquência, o crime e as condutas desviantes são frutos das tendências ou pulsões agressivas de natureza inconsciente, apesar de nunca terem chegado a uma explicação unitária (Blackburn, 1994). Outros modelos de personalidade que procuraram explicar o comportamento anti-social são as teorias psicobiológicas. Estas teorias, algumas relativamente recentes, defendem que os indivíduos nascem com uma tendência anti-social, apesar das condições do meio despoletar esta disposição, duma maneira ou doutra, de acordo com as circunstâncias. Aqui a ênfase é colocada na interacção complexa entre as características hereditárias do sujeito e o meio envolvente.

As teorias de natureza cognitiva trouxeram um grande contributo para o estudo do comportamento anti-social, nomeadamente na relação estabelecida entre este tipo de comportamento e o Quociente de Inteligência (Q.I.) e na identificação de características ou défices muito específicos, que os indivíduos com comportamentos anti-sociais apresentam no processamento das informações que recebem (por exemplo, a nível de codificação, armazenamento e recuperação de informações) (Huesmann, 1997, cit. in Fonseca, 2001). Estes estudos proporcionaram grandes progressos na compreensão da delinquência e do crime, bem como facultaram novas pistas para uma intervenção eficaz neste campo. De facto, muitas intervenções baseadas nestas teorias explicativas resultaram eficazes no tratamento de crianças, jovens e adultos sinalizados com comportamentos anti-sociais. É, por exemplo, o caso de vários programas, de raiz cognitivista, cujo princípio subjacente consiste em alterar ou corrigir os esquemas enviesados do processamento da informação de certos indivíduos violentos (Blackburn, 1994; Rutter, 1998).

Os modelos de aprendizagem defendem que o comportamento anti-social é aprendido da mesma forma que se aprende qualquer outro tipo do comportamento. Bandura (1986, cit. in Fonseca 2001), na sua teoria da aprendizagem social, afirma que o comportamento desviante ou agressivo despoleta-se através da observação de modelos sociais, tanto filmados como reais. Já Ackers (1985, cit. in Fonseca, 2001), na sua teoria da associação diferencial (teoria assente no modelo de aprendizagem por condicionamento operante), defende que o comportamento é aprendido através das conseqüências que deles resultam para o sujeito, sendo a aprendizagem desencadeada pelo próprio. Patterson (1992, cit. in Fonseca, 2001), por sua vez, apresenta um

modelo explicativo que melhor explora as potencialidades da teoria da aprendizagem para a compreensão do comportamento anti-social da criança e do adolescente. Segundo este autor, as interações de qualidade deficitárias entre pais e filhos, no seio das próprias famílias, desencadeiam a manifestação de comportamentos anti-sociais pelos filhos.

As teorias integradas absorvem elementos de diferentes modelos explicativos específicos para frisar o carácter multideterminado e dinâmico do comportamento anti-social. Exemplos destas teorias, entre outros, são o modelo de Wilson e Herrnstein (1985), a Teoria Geral do Crime de Gottfredson e Hirschi (1990), a Teoria do Desenvolvimento Social de Hawkins (1996) ou a Teoria Interaccionista de Thornberry (1987). Para estes autores, os comportamentos anti-sociais revelam uma grande complexidade, sendo que alguns bastante graves e persistentes, frutos das mais variadas causas e representados em todas as fases do ciclo da vida, bem como em qualquer contexto social. Neste âmbito, o modelo de Sampson e Laub (1993) oferece uma explicação para a origem do comportamento anti-social e delincente baseada no controlo social informal exercido pelas instituições sociais que fazem parte da vida do indivíduo (por exemplo: a escola, o casamento, o local de trabalho, entre outros), bem como no capital social que os indivíduos vão acumulando ao longo da sua vida, graças às relações sócio-afectivas com os sujeitos da comunidade onde residem.

Finalmente, as teorias de natureza desenvolvimentista incluem aquelas que focam o seu estudo nos níveis de desenvolvimento do indivíduo, bem como as teorias que descrevem as trajetórias dos indivíduos que manifestam comportamentos anti-sociais. Relativamente ao primeiro subgrupo, os trabalhos de Piaget (1931) e, subsequentemente, os estudos de desenvolvimento moral levados a cabo por Kohlberg e colaboradores (1984), defende que os indivíduos que manifestam comportamentos anti-sociais encontram-se num nível mais baixo de desenvolvimento do juízo moral em comparação com os sujeitos bem adaptados. Já o segundo subgrupo tenta explicar os processos pelos quais o comportamento anti-social se inicia, agrava, evolui por diferentes trajetórias e, eventualmente, acaba por desaparecer (Fonseca, 2001). São exemplos destas teorias as de Moffit (1993), de Sampson e Laub (1993), Loeber et al. (1994) e Farrington et al. (1998) que fundamentaram os seus pressupostos em numerosos dados de estudos longitudinais. Uma das principais vantagens dos estudos baseados nestes modelos reside na consideração dada às diferenças inter-individuais e intraindividuais nestes comportamentos, uma vez que os indivíduos são sujeitos activos na busca de situações e de pessoas mais adequadas às suas características individuais ou de algo que reforce a sua manifestação (Caspi et al., 1998, cit. in Fonseca 2001). Este processo varia de acordo com a idade, com o contexto socio-histórico e político ou com as experiências de vida dos sujeitos.

2.2 Métodos de estudo do comportamento anti-social

Existe uma grande variedade dos comportamentos que se associam à conduta anti-social que a tornam muito difícil de especificar. Esta dificuldade resulta, fundamentalmente, da utilização das mais diversas metodologias, técnicas e instrumentos de medida, utilizados com o objectivo de detectar e classificar crianças e jovens que manifestam comportamentos anti-sociais. Por outro lado, a avaliação deste tipo de comportamentos tem sido realizado com diversas finalidades que vão desde a classificação, o diagnóstico e o prognóstico até à intervenção dos efeitos de programas de tratamento. Para recolher tais informações, recorre-se a um grande número de técnicas e instrumentos, nomeadamente: os registos oficiais, as entrevistas estruturadas e não estruturadas, as grelhas de observação directa dos comportamentos, os questionários preenchidos pelos pais, professores, pelos colegas ou pelos próprios sujeitos, as escalas de ambiente familiar, os inquéritos de vitimação, os teste de personalidade, os instrumentos de medida cognitivas e as técnicas neuropsicológicas (Fonseca & Tabora Simões, 2004).

Alguns investigadores recorrem a relatos parentais, outros a relatos dos ditos jovens ou aos relatos dos seus professores e colegas. Outros utilizam os registos dos polícias ou da observação directa dos comportamentos, embora muito poucos recorrem a esta última situação (Kagan, 2004). A escolha de um ou outro tipo de instrumento de medida depende não só dos objectivos da avaliação (ex: avaliação de risco, avaliação clínica, avaliação de natureza epidemiológica), mas também do modelo teórico adoptado na investigação (*Ibidem*).

Para além disso, é igualmente determinante para essa escolha o contexto em que a avaliação se concretiza (ex: contextos prisional, clínico, escolar ou familiar), visto que um determinado comportamento poderá ter diferentes significados e desencadear, conseqüentemente, reacções diversas, consoante o meio em que os sujeito vivem ou em que os problemas surgem (Fonseca & Tabora Simões, 2004). É importante para o investigador ter em atenção o nível etário dos sujeitos que se pretende avaliar, uma vez que está intimamente associado à capacidade dos mesmos em compreender as perguntas que lhes são colocadas, as tarefas ou situações apresentadas no processo de avaliação. Este aspecto é tão importante como a capacidade da criança para distinguir o bem do mal ou para representar o que dela se espera em termos comportamentais. Tudo depende da sua idade ou nível de desenvolvimento do jovem (*Ibidem*).

Kagan (2004) constata, no entanto, que a grande maioria das conclusões alcançadas neste campo de estudo está profundamente ligada à especificidade dos instrumentos utilizados,

sendo que diferentes fontes de informação produzem conclusões divergentes acerca do comportamento. Para avaliar os comportamentos anti-sociais, é frequente o recurso à informação dada pelos próprios sujeitos, através do preenchimento de questionários. Estes questionários apresentam uma lista mais ou menos extensa de tais comportamentos, ao que é pedido aos sujeitos para indicar a frequência com que praticam cada um deles durante um determinado período de tempo (ex: últimos seis meses, último ano, alguma vez na vida...). Existem questionários que apresentam objectivos muito amplos que se referem a uma grande variedade de comportamentos anti-sociais. Outras apresentam objectivos mais específicos e, portanto, apenas contemplam comportamentos precisos como é o caso da agressão, das transgressões de índole sexual, do roubo ou do consumo de estupefacientes (Fonseca & Taborda Simões, 2004). Estes questionários de auto-avaliação (*self-report*) apresentam algumas vantagens quanto à sua utilização, nomeadamente: possuem várias versões (para pais e professores), revelam uma forte consistência dos resultados obtidos e, na generalidade, uma grande flexibilidade quanto à sua aplicação (aplicação a diferentes níveis etários). Por outro lado, estes questionários comportam limitações que convém não ignorar. Assim, apesar da vasta lista de itens que constituem estas medidas, nunca recobre a totalidade dos comportamentos anti-sociais que regularmente ocorrem numa determinada comunidade, sendo na generalidade de natureza bastante trivial. Mais, a sua aplicação ocorre muitas vezes em contexto escolar, o que dificulta a inclusão na amostra de sujeitos com problemas mais graves, que tendem a faltar às aulas com mais frequência ou a abandonar mais precocemente a escola. É de considerar também as possíveis falhas de memória numa avaliação retrospectiva, bem como a validade das respostas a certos itens serem afectadas pela desejabilidade social dos sujeitos (*Ibidem*).

Apesar destas limitações, as medidas de auto-avaliação continuam a revelar um papel fulcral na investigação sobre os comportamentos anti-sociais que apresentam uma natureza encoberta ou que passam despercebidos aos outros.

3. O DESENVOLVIMENTO E A ESTABILIDADE DO COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL

Muitos estudos longitudinais preocuparam-se em compreender e identificar quais as variáveis responsáveis pela progressão e manutenção dos comportamentos anti-sociais. Neste contexto, Patterson e seus colaboradores (1992) apresentam o Modelo da Coerção (já referido anteriormente), que revela alguma importância ao tentar explicar as modificações que

acontecem ao longo do tempo, relacionando diversos factores que contribuem para a evolução dos comportamentos anti-sociais e tentando, ao mesmo tempo, identificar as características para cada fase do desenvolvimento.

Segundo este modelo, os comportamentos anti-sociais são aprendidos através da interacção da criança com os pais, isto é, a criança, ao aperceber que através de certos comportamentos aversivos, como é o caso do choro ou dos gritos, consegue obter gratificações e alcançar os seus objectivos, passa a socorrer-se deles com essa finalidade (*Ibidem*). Com o decorrer do tempo, as interacções destas crianças com os seus pais torna-se cada vez mais complicada, uma vez que as figuras parentais sentem-se impotentes quanto à monitorização dos comportamentos dos seus filhos, cada vez mais de cariz anti-social. Este ambiente adverso levará a criança a passar cada vez mais tempo fora do seio familiar é, portanto, mais longe do da supervisão parental. O comportamento coercivo destas crianças produz reacções no ambiente social que, por sua vez, provoca uma rejeição por parte dos pais e dos seus pares. Para além disso, estas crianças tendem a revelar dificuldades de aprendizagem, que se traduzem em insucesso escolar (*Ibidem*). Face a esta panóplia de factores, estas crianças serão induzidas a ligar-se a grupos de pares com o mesmo tipo de comportamentos, assumindo maior relevância e gravidade durante o período da adolescência, etapa do desenvolvimento na qual as relações estabelecidas com os grupos de pares são importantes para o indivíduo.

O Modelo de Coerção de Patterson e dos seus colaboradores (1992) alerta, igualmente, para o facto dos indivíduos que manifestam uma conduta anti-social na infância e adolescência terem a tendência de manifestar este tipo de comportamento durante a idade adulta, verificando-se um défice no seu ajustamento global. Apesar de este modelo indicar uma certa progressão, isto não significa claramente, segundo os autores, que todas as crianças que exibem um comportamento anti-social venha a progredir e manter esse padrão comportamental durante o seu percurso desenvolvimental. Contudo, alguns estudos têm apresentado factores que de facto favorecem a continuidade ou o agravamento dos comportamentos anti-sociais (*Ibidem*).

De acordo com as características típicas do comportamento anti-social, consoante a idade de início da sua manifestação, Moffit e Caspi (2000), na sua tipologia evolutiva, postulam uma etiologia diferente para os comportamentos delinquentes que têm início na infância e para os que têm início na adolescência, predizendo diferentes evoluções ao longo da vida adulta para esses dois grupos. Assim, segundo estes autores, existe um grupo de sujeitos que apresenta uma delinquência precoce e outro que inicia os seus actos delinquentes durante a adolescência. Nos seus estudos, Moffit e Caspi (2000) concluem que os comportamentos anti-sociais persistentes ao longo da vida têm origem na infância e parecem estar mais relacionados a estilos

educativos parentais considerados inadequados, a problemas cognitivos ou comportamentais e ao temperamento, sendo estes comportamentos caracterizados na infância por oposicionistas e desafiadores que vão progredindo, acabando por resultar em sérios problemas de conduta na adolescência e na idade adulta.

Por outro lado, os comportamentos anti-sociais limitados à adolescência surge ao longo da puberdade, quando os adolescentes começam a vivenciar uma dissonância entre a sua maturação biológica e o seu acesso aos privilégios e responsabilidades do indivíduo adulto. De acordo com estes autores, os adolescentes deste grupo apresentam concomitantemente uma tendência a envolver-se em comportamentos anti-sociais, desde que sejam apoiados pelo grupo de pares e pareçam vantajosos. Contudo apresentam uma atitude positiva face à manifestação de atitudes pró-sociais, quando estas lhe pareçam recompensadoras. Isto revela um carácter contingente de reforço e punição constante. A estabilidade dos comportamentos anti-sociais persistentes ao longo da vida seria explicada pela vulnerabilidade associada a um conjunto de factores de risco, tanto individuais (deficiências neuropsicológicas, défices de atenção, hiperactividade, entre outros), como sociais e familiares (situação sócio-económica, padrões socialização familiar, entre outros), tendo origem desde cedo na infância (*Ibidem*).

Ao analisar algumas investigações acerca do comportamento anti-social podemos verificar a existência duma grande heterogeneidade entre os indivíduos que manifestam comportamentos anti-sociais, bem como uma grande variedade expressões dos mesmos em diferentes períodos do desenvolvimento (na infância, na adolescência e na idade adulta). Farrington (2004), num estudo longitudinal, verificou a existência de uma continuidade significativa entre a delinquência num determinado intervalo de idades e a delinquência noutra. Por exemplo: 73% os homens condenados em jovens, entre os 10 e os 16 anos, foram alvo de futuras condenações, em comparação com os 16% que não foram condenados na sua juventude. Assim, os rapazes que haviam sido condenados em idades precoces tendiam a tornar-se delinquentes persistentes que cometiam os delitos com mais frequência, com mais gravidade e durante longos períodos de tempo.

Já Thornberry e Krohn (2004), consciente da complexidade desta questão da continuidade e da mudança relativa ao comportamento anti-social, apresentam a sua teoria interaccionista que refere o seguinte: “a par da continuidade ao longo da vida que caracteriza tanto as trajectórias anti-sociais como as pró-sociais, também se podem registar graus significativos de mudança, que se traduzem na formação de padrões complexos que combinam idade de aparecimento com idade de abandono. Embora, de maneira geral, o aparecimento precoce do comportamento anti-social esteja correlacionada com maior persistência, alguns

indivíduos de grupo de início parecem conseguir desistir. A explicação deste fenómeno constitui um desafio gigantesco” (Thornberry & Krohn, 2004, p. 155). Segundo eles, a delinquência não origina de um traço comportamental estático, pois as suas causas variam ao longo dos vários períodos de desenvolvimento, com sucessos e fracassos que marcaram o percurso de cada indivíduo (Gottfredson & Hirschi, 1990, cit. in Thornberry et al., 2004).

Thornberry e Krohn (2004) referem, ainda, que uma teoria interaccionista deve basear-se em três premissas importantes na fundamentação da perspectiva de continuidade e mudança do comportamento delinvente. A primeira refere-se à adopção de uma perspectiva desenvolvimental. A segunda dá ênfase nas interações comportamentais e na causalidade bidireccional. A terceira remete para a integração da influência da estrutura social na explicação do desenvolvimento das condutas delinquentes (*Ibidem*).

Esta perspectiva atribui alguma importância à estrutura social do indivíduo, ou seja, às relações estabelecidas com o meio ambiente, demonstrando-se neste âmbito a importância do apoio social, o estabelecimento de laço afectivos, a monitorização, entre outras variáveis dos relacionamentos capazes de enriquecer os indivíduos de competências pró-sociais, ou então, acentuar ainda mais a falta delas. Assim, para esta teoria, as oportunidades proporcionadas ou negadas aos indivíduos assumem-se com particular relevância. Daí a importância dada à bidireccionalidade, que refere que a formação de padrões comportamentais resulta das interações entre os indivíduos e o seu meio. Este mecanismo remete tanto para condutas anti-sociais, como para pró-sociais (*Ibidem*).

Taborda Simões, Formosinho e Vale Dias (2005a), no seu estudo longitudinal sobre o poder preditivo dos professores relativamente ao comportamento anti-social e problemas emocionais na adolescência, verificaram que as informações dos professores acerca dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico constituem preditores bastante moderados do comportamento anti-social na fase final da adolescência, dados que contrariam alguma da literatura que se encontra neste domínio. Este desfasamento pode ser explicado, segundo as autoras, pelo distanciamento temporal de oito anos implicado na investigação, o que levaria a que este factor tivesse afectado o valor preditivo das informações dos professores, o mesmo não acontecendo no caso de o intervalo temporal ser mais curto. Outra razão apontada é o facto das características desta investigação poderem afectar o valor preditivo das avaliações efectuadas pelos professores, uma vez que esta incide na infância e no final da adolescência, sendo estes períodos de vida e de desenvolvimento tão diferentes quanto às suas características específicas. Este tipo de influência poderia não se verificar se fossem consideradas períodos de vida mais aproximados. As autoras apontam, ainda, como factor que poderá ter interferido ao nível dos resultados a fraca

estabilidade das características de personalidade, bem como as diversas manifestações de psicopatologia durante o período que decorre entre a infância e o final da adolescência, visto que este período de desenvolvimento é caracterizado por um conjunto diversificado de transformações (*Ibidem*).

Atendendo à opinião dos vários autores citados, parece existir um consenso quanto ao desenvolvimento e estabilidade do comportamento anti-social, indo de encontro à tendência que se tem verificado de que quanto mais cedo tipo de comportamento se manifestar, maior será a probabilidade relativa à estabilidade desses comportamentos.

Em síntese, o conceito de comportamento anti-social é muito complexo e abrangente, originando grande controvérsia em torno do seu estudo. Pode ser analisado segundo perspectivas de estudo muito diferentes, como é o caso da psicologia, da filosofia, da sociologia, do direito e da genética, conferindo às ciências a necessidade de assumirem um carácter pluridisciplinar na tentativa da sua compreensão. Visto que existem vários factores de risco associados a este conceito, bem como as mais variadas manifestações comportamentais, consideradas mais ou menos gravosas quanto ao seu impacto no indivíduo e na sociedade em geral, é necessário conjugar as diferentes áreas de investigação interessadas em compreender, avaliar e prevenir o comportamento anti-social e todas as condutas associadas.

4. COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL E A ADOLESCÊNCIA

As diversas concepções da adolescência reflectem claramente a complexidade que surge em torno da relação entre esta etapa do desenvolvimento e a prática de comportamentos anti-sociais. Para alguns autores, a manifestação deste tipo de condutas durante o período da adolescência é considerada normal e adaptada. Para outros, existe uma atenção e preocupação evidente para estes tipos de comportamentos, uma vez que os mesmos poderão demonstrar que o desenvolvimento do indivíduo não está a potenciar valores morais adequados à sociedade, nem uma construção de identidade e de autonomia ajustados relativamente às figuras de vinculação (aos pais). O que é certo é que o envolvimento constante dos adolescentes em actos considerados anti-sociais tornou-se, nas últimas décadas, num grande problema que tem vindo a provocar, por toda a Europa e E.U.A., complicações severas nas escolas, nas famílias e na comunidade em geral (Fonseca, 2004). Neste ponto da ordem de trabalhos iremos verificar de

que forma os aspectos desenvolvimentais desta etapa do ciclo de vida (referidos no capítulo I) afectam ou não a ocorrência de comportamentos desviantes e disruptivas.

A dúvida que permanece em torno desta discussão consiste em considerar a ocorrência de comportamentos desviantes e de problemas de exteriorização como uma manifestação típica deste período de desenvolvimento ou, pelo contrário, como uma expressão grave de problemas que poderão incapacitar o desenvolvimento harmonioso e equilibrado do adolescente. Esta dúvida estará implícita na controvérsia gerada em torno da designação desta etapa de desenvolvimento. Aspectos como o desenvolvimento moral e a construção da identidade durante o período da adolescência poderão aumentar ou inibir a manifestação de comportamentos anti-sociais durante esta fase do ciclo de vida.

Segundo Taborda Simões, Vale Dias, Formosinho e Fonseca (2007), o período da adolescência deve ser visto sob uma perspectiva de mudança, em detrimento de uma perspectiva que o encara como um período de crise ou de transição da infância para a idade adulta, sem nunca colocar de parte a sua complexidade inerente, tal como foi referido no Capítulo I desta dissertação, dedicada a este período de desenvolvimento.

A concepção da adolescência como um período de transição levanta algumas limitações ao caracterizar esta fase de forma limitada e insuficiente quando se refere ao adolescente como um ser ambíguo, que já não é criança, mas também não é adulto, e com um papel e estatuto indefinidos. Deste modo, esta concepção apresenta um certo reducionismo que necessita de ser contrariado para que haja uma compreensão mais adequada deste período. Outros períodos de desenvolvimento (infância, idade adulta e velhice) podem ser encarados como períodos de transição, mas para alguns autores a adolescência é encarada como uma fase de transição de excelência, situada entre a infância e a idade adulta (Taborda Simões, 2002).

Quanto à concepção da adolescência como um período de crise, a autora considera que alguns autores a vêem segundo um ponto de vista errado, ao considerá-la como um período marcado por tensões e conflitos inevitáveis ou por perturbações e inaptações que, mesmo transitórias, são consideradas absolutamente necessárias ao equilíbrio posterior do processo de desenvolvimento. Para além disso, estes chegam a proclamar, segundo a autora, que a ausência destes sinais revela um bom preditor de futuros desequilíbrios desenvolvimentais (*Ibidem*). Tal como foi apontado no capítulo I, esta perspectiva assenta em princípios de ruptura, descontinuidade e tempestade, contribuindo muito pouco para a compreensão deste período do ciclo de vida. Erikson (1956, cit. in Taborda Simões, 2002) considera a adolescência um período normal de desenvolvimento, gerador de grandes conflitos e tumultos que podem provocar uma confusão interior no adolescente. Este período é considerado, segundo este autor, uma fase

própria de sofrimento, bastante difícil de atravessar e repleta de conflitos. Assim sendo, este factor poderá ajudar na compreensão de verdadeiros problemas psicopatológicos que apareçam nesta faixa etária, visto que, ao surgirem, vão ser encarados como próprio desta fase de desenvolvimento (*Ibidem*).

Deste modo, perante o que foi exposto, a ideia da adolescência como um período de mudança, apresentada por Tabor da Simões (2002), revela-se bastante pertinente, uma vez que enfatiza inúmeras transformações desenvolvimentais que ocorrem geralmente a partir dos onze, doze anos ao nível do corpo, dos caracteres sexuais primários e secundários, do foro cognitivo, moral, sócio-afectivo e da construção da identidade, conduzindo a uma crescente autonomia nas diversas áreas e contextos de vida (Tabor da Simões, 2002).

Quanto à perspectiva de adolescência de Kohlberg (1984), esta constitui-se, em termos morais, como a mudança do nível pré-convencional (próprio da infância) para o nível convencional, típico da adolescência. De acordo com este autor, o adolescente que apresenta um nível de moralidade convencional demonstra preocupação quanto ao concílio entre os interesses pessoais e o sistema sócio-moral vigente no meio em que vive. Deste modo, a base do julgamento do estágio moral convencional será a de que os valores morais residem no desempenho de bons ou maus papéis na manutenção da ordem convencional e na preocupação em corresponder às expectativas dos outros.

Relativamente à posição de Erikson (1968), este realça, por sua vez, a importância da construção da identidade por parte do adolescente, através do auto-conhecimento cada vez mais alargado. Para ele, o período da adolescência apresenta, como desafio principal, a construção da identidade adulta que resulta da maturação, das expectativas culturais e da pressão social. O insucesso na constituição de um *Eu*, forte e coerente, durante a adolescência tem como consequência uma identidade difusa. Por outro lado, uma constituição bem sucedida da identidade proporcionará uma melhor capacidade de atingir a fidelidade ou de assumir um compromisso que beneficie não só a si como aos outros.

No que diz respeito ao desenvolvimento deste tipo de comportamentos na adolescência, Moffit e Caspi (2000) referem que “dado o seu desenvolvimento antes da fase de delinquência, a maior parte dos indivíduos com comportamento anti-social limitado à adolescência é capaz de desistir do crime, quando mais tarde atingir uma verdadeira maturidade, mudando para um estilo de vida mais convencional. Quando os adolescentes estão neste período (de desfasamento) é normal haver uma tendência a imitar o estilo delinvente dos jovens com comportamentos anti-sociais de origem precoce, para assim demonstrar autonomia em relação aos pais, conseguir a aceitação dos colegas e acelerar a sua maturação. [...] De acordo com a teoria, os

comportamentos anti-sociais limitados à adolescência são relativamente temporários, comuns e próximos da normalidade, enquanto que os comportamentos anti-sociais são poucos e patológicos” (p. 67).

De acordo com o Modelo de Aumento de Reputação (OAR) de Carrol e seus colaboradores (2004), os adolescentes experienciam e acedem a muitas oportunidades e recursos, como é o caso do estatuto socioeconómico, podendo influenciar os objectivos que vão traçando para si e incluindo os objectivos sociais (conformistas ou inconformistas) e académicos. Esta escolha de objectivos é importante, uma vez que fundamentam a orientação, o desenvolvimento e a gestão da reputação dos adolescentes, comparativamente aos seus pares. Os adolescentes constroem e moldam a sua própria identidade e representação de si, de forma a serem percebidos pelos outros da maneira que eles desejam. Assim, os que se baseiam a sua reputação em objectivos conformistas são aqueles que mais probabilidade de recorrer a comportamentos anti-sociais (*Ibidem*).

Quanto ao ponto de vista de Steinberg (2003), aspectos como a responsabilidade, a dilação do prazer e o autodomínio poderão influenciar a capacidade de julgamento dos adolescentes, bem como o processo de tomada de decisão. O autor encara a maturidade psicossocial como um processo gradativo, identificando algumas diferenças entre adolescentes e adultos, visto que os primeiros revelam mais susceptibilidade à aprovação social. Tal factor pode interferir no processo de tomada de decisão, levando os adolescentes a recorrer a práticas anti-sociais com mais facilidade, mesmo que não se verifique a existência de coação explícita por parte dos colegas. Para além disso, os adolescentes, quando comparados com os adultos, apresentam-se menos aptos a controlar os seus próprios impulsos, facto que, quando associado a um desejo de emoções fortes, propicia o envolvimento em experiências consideradas perigosas e marginais.

A teoria sociológica de Durkheim (1980, cit. in Formosinho Sanches, 2003) considera que o comportamento delinvente é produto de uma falha na ligação (*bond*) do adolescente à sociedade convencional, referindo dentro desta sociedade três instâncias reguladoras do controlo social que funcionam como factor protector quando existe uma ligação afectiva e às quais o indivíduo tem de sentir ligado para não agir de forma desviante: a *família*, a *escola* e o *grupo de pares*. Estas três instâncias serão abordadas nos próximos pontos.

LeBlanc (1987, cit. in Formosinho Sanches, 2003), ao rever a teoria de regulação social, sugere que, para delimitar as formas distintas de regulação social, o conceito de *vínculo* (*bond*) deva ser utilizado apenas para demonstrar a ligação afectiva do adolescente às pessoas que lhe são significativas, o conceito *envolvimento* (*involvement*) para referenciar a sua inserção em

actividades convencionais, o conceito *compromisso* (*commitment*) para destacar a sua ligação às instituições e o conceito *orientação para o sucesso* para traduzir o desejo manifesto do jovem em prosseguir determinados objectivos convencionais. De acordo com este autor, os comportamentos desviantes acontecem quando as forças reguladoras são insuficientes e os modelos desviantes constantes (*Ibidem*).

Num conjunto de extensas pesquisas, Fréchette e LeBlanc (1987, cit. in Formosinho Sanches, 2003) procuraram tipificar os actos delinquentes mais comuns na adolescência. Segundo estes autores, o furto de artigos expostos revela-se um acto muito frequente entre os jovens adolescentes, sendo normalmente cometido em grupo, de forma impulsiva, sem premeditação, nem o recurso, por norma, à violência. Quanto aos furtos simples (delitos cometidos num determinado período temporal, com tendência a aumentar com a idade e não sendo característicos da adolescência), assume-se como uma necessidade de exibir a proeza do grupo e não como uma manifestação de um acto criminoso. Estes autores salientam, ainda, que os actos de vandalismo, o pequeno tráfico de estupefacientes e a agressão a terceiros são comportamentos característicos deste período de desenvolvimento, sendo vistos como um acto de satisfação imediata.

Convém, ainda, acrescentar a prevenção ou detecção precoce do comportamento anti-social durante a infância nem sempre revela uma tarefa fácil, mesmo recorrendo a observadores próximos das crianças. Temos como prova o estudo longitudinal realizado na zona de Coimbra pelas investigadoras Vale Dias, Taborda Simões e Formosinho (2005a), referido no ponto anterior.

4.1 A influência da família na manifestação do comportamento anti-social

A noção de que diversos aspectos da família encontram-se associados ao comportamento anti-social e a delinquência tem uma longa história e é facilmente aceite pela maioria dos investigadores. De acordo com Trepanier (1995, cit. in Fonseca 2002), já durante o século XIX, os polícias de Nova York referiam que os jovens delinquentes daquela cidade eram oriundos de pais negligentes, sem temperança e, frequentemente, sem moralidade. Mais ou menos pela mesma altura, no Reino Unido, os relatórios oficiais sobre o aumento do comportamento delinvente entre os jovens realçavam entre as suas causas “a conduta indigna dos pais” (p. 1). Por sua vez, em França, alguns autores, nos finais do século XIX, chegavam a sugerir a necessidade de retirar as crianças do seio de certas famílias que “por erro, por descuido e negligência, por preconceito poderiam deixar os filhos na ignorância, inculcando-lhes princípios de uma falsa educação” (Renouard, 1990, cit. in Fonseca, 2002, p. 1).

Assim sendo, esta crença numa influência nociva da família nos comportamentos anti-sociais dos jovens é, desde há muito, considerada um dos factores determinantes dos comportamentos anti-sociais e continua a ser partilhada por muitos investigadores contemporâneos, originando numerosas investigações em torno da sua compreensão e prevenção (Fonseca, 2003). Como cita Wells e Rakin (1991, cit. in Fonseca, 2003), “o tema das famílias desfeitas tem sido uma parte central da teorização no domínio da delinquência desde que apareceu a criminologia no século dezanove” (p.11).

A ênfase colocada num ou noutro aspecto da família e sua influência na manifestação do comportamento anti-social dos jovens tem variado em função da orientação teórica e metodológica dos investigadores, das características individuais dos sujeitos estudados, do tamanho das amostras utilizadas ou ainda do período histórico em que decorrem as investigações. Existem, assim, estudos sobre as características particulares dos pais, os conflitos na família, o relacionamento pobre com as figuras parentais, a falta de supervisão e controlo das actividades dos filhos, desvantagens socioeconómicas, a influência negativa dos irmãos, o tamanho da família, a existência de modelos anti-sociais em casa, entre outros aspectos (Rutter et al., 1998; Frey, Ruchkin, Martins & Schwab-Stone, 2009). A lista de variáveis ligadas à família referida nesses estudos está longe de ser exaustiva, visto que muitas outras têm sido colocadas em evidência em numerosas investigações recentes. Entre eles contam-se os conflitos no casal, as fracas competências de organização ou educativas dos pais⁹, a depressão materna, o abuso de substâncias, a criminalidade dos pais, a presença na fratria de irmão com comportamentos anti-sociais, certas formas de vinculação entre pais e filhos perturbadas¹⁰, a violência para com os conjugues ou para com os filhos, diversas formas de psicopatologia e/ ou de stress na família, abuso físico e sexual¹¹ e negligência da criança (Fonseca, 2002).

⁹ Este problema foi examinado por Patterson e seus colaboradores (1998) em diversas investigações pioneiras com famílias de crianças agressivas e anti-sociais. Uma das principais conclusões desses estudos consiste na assumpção de que a conduta anti-social e delinquente vão sendo assimiladas, através dum processo coercivo e de reforços negativos nas interações regulares entre os filhos e os pais. Por outras palavras, os pais das crianças delinquentes apresentam não só grandes défices na educação dos filhos mas também educam, em muitos casos, para o comportamento anti-social (DiLalla, 2008).

¹⁰ A teoria do controlo social, inicialmente proposto por Hirschi (1969) coloca o vínculo pais/ criança como um factor essencial na produção do comportamento anti-social nas crianças. Segundo esta teoria, o vínculo pais/ criança poderá ser quebrado se existir uma disciplina demasiado rígida por parte dos pais. Esta ruptura pode conduzir ao fracasso da criança em identificar-se com os valores, tanto da família, como da sociedade, levando, deste modo, a uma falta de auto-controlo interno. Isto, por sua vez, pode levar a criança a manifestar comportamentos anti-sociais (DiLalla, 2008)

¹¹ Wildom (1989) verificou que os indivíduos vítimas de abuso antes dos 11 anos de idade apresentavam depois, até aos 25 anos, mais detenções, começavam mais cedo a envolver-se em comportamentos anti-sociais e a cometer transgressões com mais frequência, do que os seus

Segundo Fonseca (2003), deste conjunto de factores, uns remetem para a estrutura do agregado familiar, enquanto que outros para o seu funcionamento; uns exercem um efeito imediato no comportamento anti-social, enquanto que outros exercem um efeito visível a longo prazo; uns contribuem para o aparecimento da delinquência ou do comportamento anti-social na infância, enquanto que outros contribuem para o aparecimento desses comportamentos na adolescência e ainda ao longo da vida. Contudo, independentemente do ponto de vista de cada investigador, todos estão de acordo quanto ao papel determinante da família na explicação e tratamento do comportamento anti-social.

O seio familiar, como meio privilegiado de desenvolvimento do adolescente, assume uma importância fulcral na construção sua identidade, sendo o papel da família fundamental ao longo desta etapa de desenvolvimento, visto que uma boa gestão e acompanhamento desta fase por todos os elementos da família revela-se como um factor protector quanto ao desenvolvimento dos comportamentos anti-sociais. Para o sistema familiar, o período da adolescência constitui-se como uma fase particularmente longa e difícil, visto que implica uma tarefa difícil de gestão das exigências e aspirações individuais de cada membro da família e das do sistema em geral. Segundo Relvas (1996), é fundamental que o sistema familiar dê espaço individual a cada um dos seus membros, sem que tal factor diminua o espaço grupal. A separação entre pais e filhos deverá ser recíproca, sendo possível através do fomento da independência e da autonomia e conseguidas através do entendimento de que a autonomia de valores se constitui como uma realidade que acontece devido a uma diferença intergeracional e intrageracional (*Ibidem*). No entanto, segundo a autora, é igualmente importante que os pais mantenham o sistema executivo da família, ocorrendo sempre relações verticais entre o subsistema parental e filial. Estas relações verticais, por sua vez, tenderão a diminuir ao longo deste período de desenvolvimento, aumentando-se as negociações e a flexibilidade das regras familiares para que seja possível o processo de separação e de autonomia do adolescente (tarefas básicas tanto para os pais como para os filhos) (Alarcão, 2000).

Assim que processo de autonomização esteja concluído, o subsistema parental deixará de ter um papel de educador e de controlador dos comportamentos do subsistema filial para desempenhar um papel de suporte relacional e afectivo importante na vida dos seus filhos. Segundo Relvas (1996), ambos os subsistemas estarão mais abertos para o exterior, devido à maior diferenciação intra-sistémica, verificando-se uma redefinição dos limites estruturais do sistema familiar. Caso a mudança ou transformação funcional destes dois subsistemas se torna

colegas que vivem na mesma comunidade e que não tenham sido vítimas de abuso (Fonseca, 2003).

demasiado ameaçadora para a família, a autora refere que poderá ocorrer uma rigidificação das relações (recurso a triangulações pai-mãe-filho) ou as coligações intra-sistémicas (por exemplo: mãe e filho contra o pai) (*Ibidem*). Este aspecto permite-nos compreender algumas psicopatologias que ocorrem na adolescência, bem como a manifestação de comportamentos desviantes (o consumo de estupefacientes, a vadiagem, a prática de delitos, entre outros exemplos).

A família surge, deste modo, como uma plataforma a partir da qual o desenvolvimento social normal ou perturbado do adolescente se faz e, ao mesmo tempo constitui o ponto de partida para numerosos programas de intervenção. Para tal, uma questão tem, actualmente, suscitado cada vez mais interesse por parte dos investigadores e prende-se com os mecanismos pelos quais a influência da família exerce no domínio do comportamento anti-social. Num trabalho recente de revisão da literatura sobre esta problemática, McCord (2002, cit. in Fonseca, 2003) apresenta três processos importantes, que são: influências genéticas¹², défices educativos dos pais¹³ e imitação ou interiorização de valores ou modelos anti-sociais do meio¹⁴. Juby e Farrington (2001, cit. in Fonseca, 2001), por sua vez, referem outros processos e modelos bastante diferentes, nomeadamente: modelos de trauma, modelos das trajectórias ao longo da vida e modelos da selecção. Contudo, independentemente do processo envolvido em causa, uma das conclusões mais consensuais verificadas na literatura é a de que “o comportamento

¹² Existe uma vasta literatura (ex. em genética do comportamento, criminologia, psicologia) que mostram de que forma o comportamento anti-social e a delinquência tendem a surgir mais frequentemente em certas famílias. Por exemplo, num estudo longitudinal levada a cabo por Juby e Farrington (2001, cit. in Fonseca, 2003), nos EUA, verificou-se que a presença de um pai que foi condenado é um bom preditor de comportamentos anti-sociais nos filhos, independentemente das medidas utilizadas para avaliar este comportamento.

¹³ De acordo com este processo existe, igualmente, uma literatura vasta cujos resultados sugerem que certos modos de educar os filhos surgem associados a futuras manifestações do comportamento anti-social ou delinquência. São exemplos: as interacções coercivas entre pais e crianças, práticas descuidadas e pouco afectivas de educação dos filhos, falta de controlo e supervisão dos mesmos, recurso a castigos físicos ou ainda a falta de uma relação calorosa, a indiferença ou rejeição dessas crianças por parte dos pais (Patterson & Yoerger, 2002, cit. in Fonseca, 2003). Segundo McCord (2002, cit. in Fonseca, 2003), apesar da grande diversidade de factores familiares, estes poderão enquadrar-se em três grandes categorias: a transmissão de valores, o desenvolvimento de uma vinculação à família e à sociedade e a legitimação do respeito mútuo nas interacções com os filhos, sendo que a sua influência poderá ser de forma directa ou indirecta e fazendo-se sentir mais nos casos de comportamentos anti-sociais mais graves, de início precoce.

¹⁴ Existem estudos a comprovar que as condições sócio-económicas das famílias podem afectar o modo como os pais educam os filhos e, conseqüentemente, facilitam ou dificultam o aparecimento e continuidade das condutas anti-sociais. Esta influência exerce, normalmente, de forma indirecta, através da exposição das famílias (muitas vezes apresentam fracas competências educativas e pouco apoio social) a níveis elevados de stress. Por exemplo, segundo Johnson (1986, cit. in Fonseca, 2003), as famílias que vivem em bairros sociais pobres e inseguros podem vir a sofrer de processos de rotulagem negativa, bem como as crianças e adolescentes provenientes de lares desfavorecidos ou problemáticos são frequentemente alvo de maior controlo e vigilância apertada por parte das autoridades, o que poderá conduzir ao aumento de detenções e eventuais sanções negativas.

anti-social se aprende lentamente, desde muito cedo na vida da criança, no interior da própria família, para, mais tarde, ir-se cristalizando em padrões mais ou menos constantes de conduta considerados socialmente inaceitáveis” (Fonseca, 2003, p. 16). Visto que existe uma grande diversidade de factores de risco do comportamento anti-social na família, o ideal será recorrer a programas multimodais de prevenção e de tratamento que permitem agir sobre cada variável, em diferentes momentos ou contextos (*Ibidem*).

4.2 O comportamento anti-social em contexto escolar

Tal como o que passa nas famílias, os possíveis efeitos do contexto escolar na manifestação de comportamentos anti-sociais tem sido objecto de numerosos estudos por parte de investigadores de diversas áreas. Como consequência, tem surgido um número considerável de publicações sobre a prevalência, evolução, consequência e possibilidades de tratamento desses comportamentos em jovens de idade escolar. Segundo Fonseca (2003), estes estudos geralmente pressupõem que, efectivamente, a escola constitui um espaço privilegiado para o estabelecimento de numerosas relações interpessoais positivas e negativas, longe da supervisão e controlo de um elemento familiar. É neste contexto que os jovens, muitas vezes, fazem os primeiros contactos com os grupos de indivíduos da mesma idade ou pouco mais velhos, funcionando como substitutos da família no processo de socialização da criança e do jovem.

Até há pouco tempo, poucos estudos se têm interessado pelo efeito específico da organização escolar, talvez porque essa variável se torna mais difícil de operacionalizar (Taborda Simões, Sanches & Fonseca, 2000). Num estudo raro sobre esta temática Rutter e seus colaboradores (1979) mostraram que a escola, através da sua estrutura e do seu funcionamento, contribui claramente para a ocorrência de comportamentos anti-sociais no aluno. Para além disso, verificaram que existiam diferenças entre as escolas quanto ao nível da delinquência e que essas diferenças não podiam ser explicadas simplesmente por variáveis de natureza individual (por exemplo: QI ou competências verbais). Pelo contrário, estas diferenças estavam associadas ao funcionamento e clima das escolas, enquanto instituições sociais. Outros estudos, poucos, têm revelado que existem diferenças entre escolas no que se refere às taxas de comportamento anti-social mesmo após ter-se controlado o efeito das características dos alunos antes da sua entrada para a escola (*Ibidem*).

Apesar de esta conclusão ter sido recebida, inicialmente, com algum cepticismo pela comunidade científica, tem sido confirmada em estudos posteriores (Rutter et al., 1979). Segundo Fonseca (2001), alguns destes estudos têm focado aspectos muito específicos da realidade escolar que parecem desempenhar um papel importante no desempenho escolar dos alunos e

na prevenção ou redução do seu comportamento anti-social, nomeadamente: a existência de bandos ou culturas delinquentes entre os alunos, a distribuição ou concentração dos alunos problemáticos em turmas especiais, o envolvimento das famílias nas actividades escolares, os modelos pedagógicos mais ou menos directivos utilizados pelos professores, a formação pedagógica dos professores ou o desenvolvimento de uma cultura ou sentido de “comunidade” dentro da própria escola.

Como se pode verificar, existe um número crescente de dados empíricos que reforçam a ideia da existência de um efeito específico das escolas no comportamento anti-social dos alunos, para além dos efeitos sobre o seu desempenho académico. Como notam Dishion e seus colaboradores (1995, cit. in Fonseca, 2003) o efeito claro do sistema escolar no comportamento anti-social encontra-se igualmente no número crescente de programas de intervenção baseados na escola, sobretudo a nível de prevenção da delinquência e de condutas anti-sociais no geral. Vários estudos têm verificado que estes programas de intervenção centrados nas regras da escola (no controlo dos comportamentos ou disciplina e nos prémios atribuídos aos comportamentos positivos na sala de aula) levaram à redução dos comportamentos anti-sociais (Gottfredson, 2001, cit. in Fonseca, 2001). A escola é uma instituição que, pela maneira com se organiza e funciona, pode promover o desenvolvimento social ou delinquente dos seus alunos.

Rutter e colaboradores (1979) salientam, porém, que o funcionamento da escola não é independente das características dos alunos que a frequentam, isto é, das características individuais e das experiências dos alunos, as quais podem ser anteriores à entrada para a escola. Do mesmo modo, o ambiente e a cultura que se respira em cada escola e o tipo de comunidade em qual esta se situa ou área geográfica a que pertence exercem, igualmente, a sua influência sobre os comportamentos anti-sociais dos jovens.

Grande parte das investigações neste campo tem incidido sobre as características ou variáveis individuais dos alunos, tendo merecido particular destaque a problemática das dificuldades de aprendizagem. Numa revisão da literatura, Maguin e Loeber (1996, cit. in Fonseca, 2003) verificaram que o fraco rendimento escolar aparece associado com a idade de começo, a frequência e a gravidade do comportamento anti-social. Para além disso, verificaram, em diversos estudos longitudinais e/ou transversais realizados em diversos países e culturas, que existem relações estatisticamente significativas entre o insucesso escolar a manifestação de diversas formas de desajustamento social, nomeadamente, a delinquência juvenil e o crime (*ibidem*)¹⁵. De acordo com Tabora Simões, Fonseca, Vale Dias e Lopes (2008), existe uma

¹⁵ Numa investigação levada a cabo em Coimbra, Fonseca (2000) verificou um efeito claro do insucesso escolar e das dificuldades de aprendizagem no comportamento anti-social referido pelos

associação clara entre o afastamento da escola e comportamentos anti-sociais, apesar das relações entre a causa e o efeito destes dois fenómenos continuem por esclarecer. Segundo estes autores, tudo indica que a desistência escolar tem implicações negativas quer sobre a vida dos indivíduos quer sobre o funcionamento e bem-estar da sociedade. “Assim, os alunos que abandonam precocemente os estudos tendem a apresentar problemas de comportamento logo nos primeiros anos de escolaridade [...], manifestam maior número de condutas delinquentes (por exemplo: roubo, vandalismo e infracções), respeitam menos as regras, opõem-se mais à autoridade do adulto, provocam mais vezes brigas, denotam menos controlo de si e apresentam mais sintomas depressivos. Do mesmo modo, tais alunos mostram-se menos integrados na turma e menos cooperantes na sala de aula” (p. 136).

Para além das dificuldades de aprendizagem e do insucesso escolar, outras variáveis dos alunos podem contribuir para a explicação plausível dos comportamentos anti-sociais dos adolescentes, como é o caso das atitudes negativas¹⁶, da falta de empenho nas tarefas escolares¹⁷ ou da ausência de vinculação para com a escola. Hirschi (1969, cit. in Fonseca, 2003), na sua teoria de controlo social, defende que o respeito pelas normas sociais depende, antes de mais, de uma vinculação forte aos pais, professores e escola. A falta de vinculação a essas figuras ou instituição dificultará a interiorização das normas e valores sociais, bem como o desenvolvimento de sentimentos de afinidade para com os outros. Noutros casos, essa falta de vinculação poderá reflectir-se na falta de concentração nas aulas, no abandono escolar precoce, no absentismo escolar ou na inserção em grupos sociais desviantes. O efeito destas variáveis sobre a manifestação da conduta anti-social tem sido evidenciado em numerosos estudos, como é o caso do estudo longitudinal de Londres/ Cambridge, levado a cabo por Farrington (2000). A principal conclusão que se retira destes estudos é a de que as atitudes negativas e em especial a fraca vinculação à escola estão correlacionadas com a conduta anti-social e a delinquência, não sendo limitados apenas ao período da adolescência.

Perante todas as evidências apresentadas, parecem justificados os programas de combate à delinquência que visam aumentar o sucesso escolar e o interesse ou motivação dos

próprios alunos (*self-report*). Do mesmo modo, LeBlanc e colaboradores (1993, cit. in Fonseca, 2003), numa investigação levada a cabo no Québec, revelaram que o desempenho escolar fraco no início da adolescência era o melhor preditor da criminalidade do jovem adulto. Por sua vez, Loeber e seus colaboradores (1998, cit. in Fonseca, 2003), num estudo longitudinal que decorreu em S. Pitsburgo, mostraram que esta relação era observável a partir dos oito anos, acentuando-se com a idade.

¹⁶ No estudo de Coimbra referido anteriormente (Fonseca, 2000), obteve-se uma correlação moderada dos alunos em relação à escola e certas formas de comportamento anti-social auto-revelado.

¹⁷ Num estudo realizado em Rochester (Nova York), Thornberry e seus colaboradores (1997, cit. in Fonseca, 2003) verificaram que existia uma influência mútua entre o baixo empenho nas tarefas escolares e a delinquência.

alunos pela escola. Espera-se, igualmente, que as escolas apresentem uma política bem definida de combate ao absentismo escolar, para que se veja diminuída a delinquência e as condutas anti-sociais em geral.

4.3 As relações interpessoais e a manifestação do comportamento anti-social na adolescência

Uma das descobertas mais consistentes na área das ciências sociais consiste no efeito arrasador da influência do grupo de pares no comportamento do indivíduo. De facto, várias áreas das ciências sociais procuraram compreender os mecanismos pelos quais a influência dos outros provoca alterações nas atitudes e comportamentos dos indivíduos, indo de encontro às atitudes do grupo social.

Existe um conjunto vasto de teorias que fundamentam o papel central e geralmente positivo do grupo de pares no processo de desenvolvimento do adolescente. Vários investigadores enfatizam nos seus estudos a importância dos amigos no desenvolvimento de competências sociais, na visão e compreensão social do mundo, na exploração da identidade ou na estruturação de relacionamentos que permitem ao indivíduo estabelecer futuras relações heterossexuais (Brown et al., 2008). Outros procuram compreender, especificamente, como e porquê os jovens imitam o comportamento dos seus colegas de grupo. Por exemplo, existem dados empíricos que sugerem que os jovens podem imitar comportamentos desviantes dos seus amigos mais íntimos, ao seguir o reforço verbal ou não verbal dos enunciados desviantes dos amigos, um processo conhecido por treino desviante, segundo Dishion, Poulin e Burraston (2001, cit. in Prinstein & Dodge, 2008). Outras teorias referem que a conformidade poderá estar associada à forma como os jovens interpretam as normas sociais. Segundo Dishion e Dodge (2006, cit. in Prinstein & Dodge, 2008), a conformidade está associada ao desejo específico de pertencer um grupo de pares desejado pelo indivíduo, de se afastar de um grupo indesejado, de se ajustar aos comportamentos frequentes do seu grupo de referência ou talvez, posteriormente, adoptar as crenças que se presume ser a base do comportamento observado nos outros. Existem, ainda, outros estudos que sugerem que a afiliação de pares aumenta o processo de rotulagem de si próprio e de terceiros, o que leva a profecias de comportamento auto-realizadoras (*Ibidem*).

Nesta sentença Brown e seus colaboradores (2008), no seu modelo transaccional compreensivo da influência do grupo de pares, enfatizam a importância dos acontecimentos de vida e do contexto como processo desencadeador da influência do grupo de pares. Gibbons, Pomery e Gerrard (2008), por sua vez, examinam os mediadores sócio-cognitivos nos efeitos da

influência dos pares. No seu modelo (*Prototype-Willingness Model*), as crenças individuais no comportamento dos outros e as percepções individuais dos prêmios que poderão estar associadas a estes comportamentos podem contribuir para a motivação do indivíduo em obedecer o grupo. Especificamente, a motivação para empreender comportamentos de risco pode ser elevada se as normas do grupo estiverem associadas a um estatuto elevado ou a grupos populares. Por outras palavras, os jovens estão, provavelmente, mais propensos a imitar comportamentos que estão associados a um grupo que desejam pertencer devido ao seu prestígio social (*Ibidem*), independentemente do tipo de comportamento praticado.

Por outro lado, autores como Blanton e Berkley (2008) defendem que alguns adolescentes lutam por estabelecer uma identidade que está de acordo com os valores dos seus pares, mas simultaneamente diferenciam-se o suficiente para manter a sua singularidade. A sua teoria de regulação do desvio (*Deviance Regulation Theory*) sugere que o desejo de estabelecer e manter, primeiramente, uma auto-imagem positiva irá determinar as decisões individuais do adolescente, ora de se conformar ao grupo, ora de criar uma certa distância, atitudes e comportamentos “normativos”. De qualquer forma, as normas sociais são importantes na influência do comportamento individual se forem criados ou avaliados por um grupo de referência. Assim, se um grupo de referência veicula as normas sociais sobre comportamentos que são importantes para a sua identidade e a dos seus membros, então os indivíduos podem se sentir motivados, intrinsecamente e extrinsecamente, a obedecer a essas normas (*Ibidem*).

Nos últimos anos surgiram numerosas investigações neste campo que evidenciam a influência negativa do grupo de pares na adolescência. Este efeito dos colegas é particularmente visível na adolescência, precisamente a fase da vida em que o comportamento anti-social atinge o pico, em que a mobilidade do aluno é maior e em que o controlo dos pais é menor (Fonseca, 2001). Verifica-se neste período a experimentação, em contexto de amigos, de drogas, de álcool e do tabaco (Oxford et al., 2001, cit. in Allen & Antonishak, 2008) e os jovens delinquentes tendem a aglomerar-se e a aumentar os níveis de actos delinquentes (Dishion et al., 2001, cit. in Allen & Antonishak, 2008), originando e agravando as condutas anti-sociais.

Por exemplo, Moffit e Caspi (1993), no seu estudo longitudinal levada a cabo em Dunedin, verificaram que as raparigas que iniciavam mais cedo a puberdade corriam maiores riscos de apresentar comportamento anti-social se frequentassem escolas onde havia rapazes mais velhos com comportamentos delinquentes e com quem elas se associavam. Esta situação não se verificava nas raparigas que frequentavam colégios femininos. Não menos importantes são as conclusões de diversos estudos relativos a programas de tratamento de grupo para delinquentes juvenis, que reportam um efeito negativo no processo de intervenção,

provavelmente devido à influência negativa dos outros elementos do grupo (Keisner, Dishion & Poulin, 2001, cit. in Fonseca, 2001).

A questão que se coloca é a de saber se existe, de facto, uma influência dos pares delinquentes na origem do comportamento anti-social ou se, em primeiro lugar, os indivíduos procuram colegas (delinquentes) de acordo com as suas próprias tendências. Apesar de ainda não se ter encontrado uma resposta definitiva para esta questão, existem estudos que confirmam um efeito específico do grupo desviante. Por exemplo, Elliot e seus colaboradores (1985, cit. in Fonseca, 2001) verificaram, num estudo longitudinal, que o envolvimento com colegas delinquentes era um bom preditor de subseqüentes comportamentos anti-sociais, alguns anos mais tarde, persistindo esse efeito mesmo após o controlo do nível anterior de comportamentos anti-sociais dos sujeitos. Thornberry (2004) mostrou, igualmente, que a entrada num bando (gang) aumenta claramente a probabilidade de cometer actos delinquentes, enquanto que o abandono desse mesmo bando traduz-se numa diminuição do crime violento. Esta influência do grupo pode exercer-se de várias formas: através do reforço diferencial, do aumento da auto-estima, da partilha de valores anti-sociais, da pressão dos colegas, da conquista de um estatuto superior dentro do grupo ou da obtenção de benefícios da actividade do grupo (a venda de drogas, por exemplo). Mas, dentro deste domínio, a influência do meio parece não ser inequívoca, podendo os indivíduos, em muitos casos, procurar os sujeitos que mais se lhes assemelham.

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I

CONCEPTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

“A pesquisa ocupa um lugar cada vez mais importante na nossa sociedade. Para além do seu impacto visível nos avanços notórios da ciência que testemunhamos todos os dias, as actividades de investigação são invocadas para justificar praticamente todas as ideias a que as pessoas desejam conferir alguma credibilidade...”
(Lima & Pacheco, 2006, p. 127).

1. PRESSUPOSTOS DA INVESTIGAÇÃO

Os capítulos da primeira parte desta Dissertação foram dedicados à exposição teórica e à revisão de estudos resultantes do trabalho de vários autores que têm contribuído, em diferentes áreas, para a compreensão da relação entre a percepção do suporte social e a manifestação do comportamento anti-social na adolescência. Para tal, procurou-se descrever os principais constructos sobre a adolescência, o suporte social e o comportamento anti-social, salientando a sua evolução conceptual e os modelos aceites na actualidade.

É nossa intenção, com esta investigação, aproximar os constructos suporte social na adolescência e comportamento anti-social que, na literatura da especialidade, aparecem, com frequência, em campos de investigação distanciados. Esta tentativa resulta também da constatação do número reduzido de estudos, no nosso país, que versam a temática da relação da percepção de suporte social na adolescência e a manifestação de comportamentos disruptivos. A investigação que se propõe realizar na presente investigação situa-se neste hiato, o que constitui como um interessante desafio científico.

A conceptualização de uma investigação exige um mapa mental. No caso do presente trabalho, este mapa foi delineado a partir de questões que foram sendo colocadas ao longo da revisão de literatura e foi orientado segundo uma visão desenvolvimentista. Deste modo, os contornos desta investigação seguiram a perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento quer sob o ponto de vista da conceptualização dos problemas, quer sob o ponto de vista das opções metodológicas para o estudo desses mesmos problemas.

Esta componente da dissertação reflecte, em suma, o estudo empírico desenvolvido e encontra-se organizada em três capítulos.

No primeiro capítulo, procedemos à descrição metodológica da investigação, isto é, à apresentação dos objectivos da investigação e delimitação das hipóteses, à descrição do desenho de investigação, bem como à descrição das características demográficas da amostra. Para além disso, far-se-á uma caracterização dos instrumentos seleccionados para a operacionalização dos constructos a que esta investigação se reporta e de quais os procedimentos utilizados para a recolha dos dados.

No capítulo seguinte, são apresentados os resultados da investigação realizada. Primeiro, incluímos as estatísticas descritivas de cada uma das variáveis e, em seguida, as estatísticas correlacionais e inferenciais; analisam-se e discutem-se os resultados, partindo das hipóteses formuladas e das referências que sustentam a nossa reflexão conceptual.

Por último, é nossa intenção inferir das conclusões obtidas neste estudo as implicações científicas que delas podemos derivar. Por conseguinte, o último capítulo desta Dissertação insere-se sobre a contribuição dos resultados obtidos para o enriquecimento do campo da percepção do suporte social na adolescência e, conseqüentemente, da manifestação do comportamento anti-social.

Ao verificar-se diferenças de resultados entre os adolescentes com elevada percepção de suporte social e manifestação de uma conduta social mais adaptada e os adolescentes com uma baixa percepção de suporte social e manifestação de comportamentos anti-sociais, não só se amplificam as possibilidades de encontrar solução preventivas mais adequadas e ajustadas ao problema em análise. Acresce que a averiguação da associação desta variável a outras, frequentemente, referenciadas na literatura, concorre para um conhecimento mais profundo e realista das características destes adolescentes. Nesse sentido, este estudo proporciona, igualmente, um fundamento científico para a (re)elaboração de processos preventivos ou interventivos por parte de vários agentes de socialização, presentes nas redes sociais dos adolescentes.

2. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO E DELIMITAÇÃO DAS HIPÓTESES

Os objectivos deste estudo atendem às referências teóricas e aos problemas de investigação formulados. Como se pode verificar com facilidade, os problemas de investigação norteiam, de facto, as nossas opções, não apenas em relação aos modelos conceptuais apresentados e examinados, mas também às considerações metodológicas. Estabelecemos

como objectivo geral desta investigação estudar e analisar a possível relação entre a percepção do suporte social e a manifestação do comportamento anti-social dos adolescentes.

Assim, de forma mais detalhada podemos dizer que os objectivos específicos do nosso trabalho se prendem com:

- ✓ Estudar, analisar e determinar a associação entre a percepção do suporte social e a manifestação de comportamentos anti-sociais, diferenciando e comparando as fontes de suporte mais comuns (família, professores e amigos);
- ✓ Observar o papel que variáveis como sexo, idade e situação sócio-económica assumem na percepção do suporte social e no comportamento anti-social dos adolescentes;
- ✓ Compreender se os sujeitos considerados se diferenciam significativamente uns dos outros, relativamente à percepção do suporte social e ao comportamento anti-social, devido à etapa da adolescência estar mais ou menos avançada (distinguindo-se uma faixa etária dos 12 aos 15 anos e outra faixa etária dos 16 aos 19 anos);
- ✓ Descrever e especificar a percepção de suporte social por parte dos adolescentes;
- ✓ Conhecer e quantificar a expressão de comportamentos anti-sociais entre os adolescentes.

Em estreita associação com os objectivos supracitados, destaca-se, ainda, a importância das seguintes hipóteses de trabalho:

H1 (Hipótese Geral) – Quanto melhor for a percepção do suporte social, menor tende a ser o comportamento anti-social do adolescente.

H2 – A percepção de suporte social da família é mais importante que a percepção do suporte social dos amigos, no que diz respeito à manifestação de uma conduta social mais adaptada.

H3 – A percepção de suporte social dos amigos é mais importante que a percepção do suporte social dos professores, no que diz respeito à manifestação do comportamento anti-social.

H4 – Os sujeitos que apresentam um baixo nível de suporte social familiar manifestam uma baixa percepção do suporte social dos amigos e dos professores.

H5 – Quanto melhor for a percepção do suporte social dos professores, menor tende a ser a manifestação do comportamento anti-social do adolescente.

H6 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos, quanto à percepção do suporte social e ao comportamento anti-social, ou seja, os rapazes tendem a apresentar um nível mais baixo de percepção de suporte social e uma conduta social menos adaptativa.

H7 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a faixa etária dos 12 aos 15 anos e a faixa etária dos 16 aos 19 anos, relativamente à percepção do suporte social e ao comportamento anti-social.

H8 – Existem diferenças estatisticamente significativas em função do nível socioeconómico, no que se refere à percepção do suporte social e ao comportamento anti-social, ou seja, quanto mais baixo for o nível socioeconómico do adolescente, mais este tende a manifestar comportamentos anti-sociais e a perceber menos o suporte social.

3. METODOLOGIA

3.1 Desenho da investigação

A presente investigação corresponde a um estudo não experimental, de natureza correlacional (Ribeiro, 1999). Por outras palavras não existe manipulação das variáveis, pelo que o desenho correlacional permitir-nos-á estabelecer e quantificar as relações entre as variáveis em estudo, sem inferir, no entanto a causalidade entre elas. A metodologia utilizada para a avaliação das variáveis foi quantitativa, sendo esta avaliação concretizada através de questionários validados para a população portuguesa.

Os objectivos envolveram, numa primeira fase, a caracterização da amostra relativamente aos factores sócio-demográficos, aos factores comportamentais e relacionais (percepção do suporte social). Seguidamente, procurou-se estudar as associações transversais e prospectivas entre as variáveis comportamentais (manifestação de comportamentos anti-sociais) e relacionais (percepção do suporte social), bem como as associações entre estas variáveis e alguns indicadores sócio-demográficos.

A investigação obedece a um desenho transversal correlacional, visto que se pretende descrever relações entre duas ou mais variáveis num determinado espaço temporal (Moreira, 2007). Trata-se, igualmente, de descrições, não de variáveis individuais, mas das suas relações (*ibidem*). Este tipo de desenho revelou-se mais adequado à caracterização dos objectivos do corrente estudo.

3.2 Amostra

A definição da amostra de um estudo exige uma prévia reflexão, na qual são ponderadas, não só a problemática em análise, mas também os próprios objectivos e finalidades da investigação. Tais elementos contribuem para a selecção do tipo de amostra e da respectiva técnica de amostragem.

Deste modo, a amostra deste estudo é constituída por 368 sujeitos, cerca de 48% do sexo feminino e 52% do sexo masculino (Tabela 2).

| | | N | % |
|---------------------|---------------------|-----|-------|
| Sexo | Feminino | 175 | 47.55 |
| | Masculino | 193 | 52.45 |
| Idade (anos) | 12 | 23 | 6.25 |
| | 13 | 33 | 8.97 |
| | 14 | 50 | 13.59 |
| | 15 | 58 | 15.76 |
| | 16 | 58 | 15.76 |
| | 17 | 81 | 22.01 |
| | 18 | 45 | 12.23 |
| Ano de escolaridade | 19 | 20 | 5.43 |
| | CEF | 72 | 19.57 |
| | 7º | 49 | 13.32 |
| | 8º | 24 | 6.52 |
| | 9º | 37 | 10.05 |
| | 10º | 95 | 25.82 |
| Escola | 11º | 54 | 14.67 |
| | 12º | 37 | 10.05 |
| | EB 2/3 Vagos | 114 | 30.98 |
| | EPADRV | 169 | 45.92 |
| | Secundária de Vagos | 85 | 23.10 |

TABELA 2. CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA – SEXO, IDADE, ANO DE ESCOLARIDADE E ESCOLA

As idades oscilaram entre 12 e 19 anos, com uma média de 15.68 (DP=1.90). Esta amostra foi recolhida nas turmas de três escolas pertencentes ao Concelho de Vagos, sendo elas: oito turmas dos Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF), tanto da EB 2/3 de

Vagos como da EPADRV; duas turmas do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade da EB 2/3 de Vagos; três turmas do 10º e duas turmas do 11º e 12º ano de escolaridade da EPADRV; e, finalmente, três turmas do 10º, 11º e 12º ano de escolaridade da Escola Secundária de Vagos. A escolha destas turmas prendeu-se com a disponibilidade e autorização imediata dos referidos elementos e a sua especificidade e interesse para o estudo. Trata-se, portanto, de uma amostra não probabilística e de uma amostragem ocasional ou de conveniência. De acordo com D’Hainault, esta amostra “é extraída da população, segundo um método de selecção orientado por razões de comodidade” (1997). Assim, a selecção da amostra em causa proveio, como se pôde verificar, dos locais referidos devido à maior facilidade de acesso a esta população, num prazo de tempo muito reduzido, e não por qualquer outra razão adicional.

Relativamente à caracterização da amostra no que diz respeito à composição do agregado familiar, a maior parte dos inquiridos vive com a mãe (93%) e em menor número com o pai (76%). Cerca de 73% vivem em famílias intactas. Cerca de 76% coabitam com irmãos. Não vivem com pai nem mãe cerca de 4% (Tabela 3).

| | N | % |
|----------------|-----|-------|
| Pai | 280 | 76.09 |
| Mãe | 343 | 93.21 |
| Irmãos | 279 | 75.82 |
| Avós | 71 | 19.29 |
| Tios | 28 | 7.61 |
| Outros | 29 | 7.88 |
| Pai e mãe | 270 | 73.37 |
| Só pai | 10 | 2.72 |
| Só mãe | 73 | 19.84 |
| Sem pai ou mãe | 15 | 4.08 |

TABELA 3. COMPOSIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

No que diz respeito às habilitações académicas dos pais, verificou-se que o segundo ciclo, seguido do primeiro e depois terceiro são as habilitações académicas mais frequentes entre os pais e as mães dos inquiridos (Tabela 4). Quanto à profissão do pai a moda situa-se na categoria *Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem*, e da mãe na categoria *Pessoal dos serviços e vendedores* (Tabela 4).

O nível socio-económico foi classificado em três níveis, baixo, médio e alto. Foram utilizados para a classificação as habilitações literárias e a profissão do pai e da mãe, de acordo com a proposta de Simões (2000). Apenas 9 sujeitos foram classificados como pertencentes ao NSE alto e, dada a sua escassez, não foram considerados no teste das hipóteses (Tabela 4).

| | | Pai | | Mãe | |
|----------------------------|---|-----------|-------|-----|-------|
| | | N | % | n | % |
| Habilitações | Não sabe ler nem escrever | 1 | 0,31 | 2 | 0,57 |
| | 1º ciclo | 96 | 29,54 | 83 | 23,71 |
| | 2º ciclo | 110 | 33,85 | 96 | 27,43 |
| | 3º ciclo | 52 | 16,00 | 79 | 22,57 |
| | Ensino secundário | 48 | 14,77 | 56 | 16,00 |
| | Ensino superior | 18 | 5,54 | 34 | 9,71 |
| Profissão | Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas. | 15 | 4,63 | 13 | 3,70 |
| | Especialistas das profissões intelectuais e científicas. | 14 | 4,32 | 23 | 6,55 |
| | Técnicos e profissionais de nível intermédio | 15 | 4,63 | 16 | 4,56 |
| | Pessoal administrativo e similares. | 5 | 1,54 | 19 | 5,41 |
| | Pessoal dos serviços e vendedores. | 64 | 19,75 | 88 | 25,07 |
| | Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pesca. | 22 | 6,79 | 7 | 1,99 |
| | Operários, artífices, e trabalhadores similares | 68 | 20,99 | 57 | 16,24 |
| | Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem. | 93 | 28,70 | 1 | 0,28 |
| | Trabalhadores não qualificados | 6 | 1,85 | 21 | 5,98 |
| | Doméstica | 0 | 0,00 | 84 | 23,93 |
| | Reformado | 3 | 0,93 | 3 | 0,85 |
| | Desempregado | 19 | 5,86 | 17 | 4,84 |
| | Estudante | 0 | 0,00 | 2 | 0,57 |
| NSE (agregado familiar) | Baixo | 229 65,24 | | | |
| | Médio | 113 32,19 | | | |
| | Alto | 9 2,56 | | | |

TABELA 4. CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA – HABILITAÇÕES E PROFISSÃO DO PAI E DA MÃE, NÍVEL SOCIO-ECONÓMICO DA FAMÍLIA

As profissões foram classificadas recorrendo à Classificação Nacional das Profissões (CNP-94). A CNP-94 faz a revisão da CNP-80, tendo por base a CIP-88 (*Classification Internationale Type des Professions*). A CNP tem dois grandes objectivos, a comparação internacional e a elaboração de estatísticas nacionais, sendo, por isso, uma obra de referência. Em termos conceptuais a CNP baseia-se em dois conceitos: a natureza do trabalho efectuado e a competência. A natureza do trabalho tem a ver com o conjunto de funções exercidas pelo trabalhador e são agrupadas em função das tarefas e exigências. As competências são as capacidades para desempenhar as tarefas inerentes a um determinado emprego, e engloba o nível das competências (função da complexidade e diversidade das tarefas) e o tipo de competências (tem a ver com a amplitude dos conhecimentos exigidos, utensílios e máquinas utilizados, material sobre o qual trabalha, natureza dos bens produzidos e serviços prestados). Os grandes grupos são:

1. Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas.
2. Especialistas das profissões intelectuais e científicas.
3. Técnicos e profissionais de nível intermédio.
4. Pessoal administrativo e similares.
5. Pessoal dos serviços e vendedores.
6. Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pesca.
7. Operários, artífices, e trabalhadores similares.
8. Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem.
9. Trabalhadores não qualificados.

As categorias domésticas, reformado, desempregado e estudante foram incluídas para caracterizar as situações face ao trabalho que não estão previstas na CNP.

3.3 Instrumentos

Referimos anteriormente quais as variáveis principais que elegemos estudar na presente investigação, nomeadamente, a percepção do suporte social e a manifestação do comportamento anti-social, às quais se juntam algumas variáveis disposicionais (tais como o sexo ou a idade). Para poder proceder à sua medida, foram utilizados três instrumentos de avaliação que, em seguida, apresentamos de forma mais detalhada.

3.3.1 Questionário de caracterização do aluno

O primeiro instrumento do protocolo consistiu num breve *Questionário de Caracterização do Aluno*, preenchido pelos próprios alunos que participaram no estudo. Os dados inquiridos destinaram-se à caracterização da amostra em termos sócio-demográficos, nomeadamente, idade, sexo, questões relativas à composição e escolaridade do agregado familiar, habilitações literárias e situação profissional dos pais.

3.3.2 Social Support Appraisals

A escala *Social Support Appraisals* (SSA) foi construída por Vaux e colaboradores (1986) com o intuito de avaliar a percepção de suporte social recebido de vários grupos sociais. Este instrumento tem por base a perspectiva de Cobb (1976) de apoio social, mais precisamente a crença de que se é amado, respeitado, estimado, afiliado a grupos sociais. Estas crenças constituem uma percepção subjectiva fornecida pela ocorrência de interações confortantes e apoiantes, relacionadas com o tamanho e composição real das redes de apoio e a proximidade das relações estabelecidas (Vaux & Harrison, 1985, cit. in Antunes & Fontaine, 2005).

A adaptação deste instrumento para a população portuguesa foi realizada por Antunes (1994), estando dividido em quatro sub-escalas: Percepção de Apoio das Outras Pessoas, da Família, dos Amigos e dos Professores (esta última sub-escala não existia na versão original americana), com oito, oito, sete e sete itens respectivamente. Cada item apresenta afirmações frente às quais os adolescentes devem expressar o seu grau de concordância, numa escala de tipo Lickert com alternativas que variam entre o “discordo totalmente” e o “concordo totalmente”. O total da pontuação, em cada sub-escala ou dimensão, corresponde assim à percepção positiva de apoio social, obtida somando pontos dos itens que os compõem. As qualidades psicométricas desta escala (a multidimensionalidade do instrumento e a consistência interna das sub-escalas) foram confirmadas numa amostra de 1963 adolescentes, do 7º ao 12º ano de escolaridade, obtendo uma consistência interna razoável, tanto no que diz respeito à escala total, como aos seus factores.

3.3.3 Questionário de auto-avaliação dos comportamentos anti-sociais

O questionário de comportamentos anti-sociais (*Self-Reported Antisocial Behavior – SRA*) foi construído por Loeber e seus colaboradores (1989) no âmbito do estudo longitudinal levada a cabo na Pensilvânia. A versão original deste instrumento era composta por 41 itens destinados a medir comportamentos anti-sociais frequentemente referidos na literatura sobre crianças e adolescentes. O método de auto-avaliação encontra-se muito generalizado e é

actualmente o mais utilizado nas investigações no domínio da delinquência juvenil. De um modo geral, este método consiste em obter dos sujeitos inquiridos informações sobre as transgressões por eles cometidos durante um determinado período de tempo. Este tipo de instrumento parte do pressuposto que as pessoas estão disponíveis para falar dos seus comportamentos anti-sociais desde que lhes sejam dadas garantias de confidencialidade (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso, 1995).

A adaptação deste instrumento para a população portuguesa foi realizada por Fonseca e colaboradores, em 1995, tendo sido apontada a necessidade de se lhe introduzir algumas modificações que, segundo o autor, melhora a compreensão do questionário pelos alunos mais novos e aumenta a variabilidade do questionário, isto é, a utilização do questionário não só pelos adolescentes do sexo masculino (versão americana), mas também pelas raparigas e pelas crianças do ensino primário. Como consequência, a versão portuguesa apresenta-se mais extensa que a versão americana (41 itens na versão original) com 63 itens e revela boas qualidades psicométricas (boa validade e estabilidade temporal). Este instrumento inclui cinco subescalas que agrupam categorias de comportamentos anti-sociais: Agressão (contra pessoas ou coisas), Roubo, Consumo de Substâncias Tóxicas, Vadiagem e Danos/Vandalismo.

Os sujeitos inquiridos devem responder a cada pergunta recorrendo a três categorias de respostas (*Nunca, Uma ou Duas Vezes e Várias Vezes*) que indicam a frequência com que ocorreu determinado comportamento durante os últimos doze meses. Indicam, também, se alguma vez na vida se envolveram em cada um dos comportamentos anti-sociais referidos (“sim” ou “não”).

3.4 Procedimentos de Recolha de dados

Em relação aos procedimentos de recolha de dados, é importante ponderar os aspectos éticos, uma vez que assumem um papel fulcral na investigação em ciências sociais e humanas. Assim, após a selecção dos locais onde se procedeu à recolha dos dados, foi solicitado, em primeira instância, o parecer da Directora da Direcção Regional de Educação do Centro, bem como a autorização formal dos Directores da Escola Secundária de Vagos, da Escola Básica, 2º e 3º Ciclo de Vagos e do Presidente da Comissão Administrativa Provisória da Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Vagos (EPADRV). Após o deferimento, foi solicitada a colaboração dos Directores de Turma, junto dos Encarregados de Educação dos alunos de todas as turmas envolvidas no presente estudo.

A aplicação dos instrumentos decorreu no mês de Maio de 2010, tendo sido ocupado aproximadamente 30 a 40 minutos do tempo lectivo das aulas de formação cívica, quando

aplicável, ou da disciplina leccionada pelos respectivos Directores de Turma, que gentilmente cederam a sua aula.

Foi entregue aos docentes, que disponibilizaram os tempos lectivos necessários para a concretização do estudo, uma carta de apresentação do estudo (Anexo), na qual se explicitavam os objectivos da investigação e se solicitava que reforçassem, junto dos alunos e Encarregados de Educação, a importância do preenchimento dos questionários.

A aplicação dos questionários obedeceu a seguinte ordem: a ficha de caracterização do aluno, o Social Support Appraisals (SSA) e o questionário de comportamentos anti-sociais (*Self-Reported Antisocial Behavior – SRA*). A recolha dos dados foi realizada pela autora da investigação em causa, com a intenção de transmitir de forma clara e sucinta a pretensão do estudo, bem como ceder as mesmas instruções aos alunos das diferentes turmas. Assim, minimizou-se o aparecimento de erros interpretativos e certificou-se a padronização dos procedimentos de aplicação dos questionários.

Realça-se que a participação nas respostas dadas aos questionários foi aceite por todos os alunos das turmas consideradas para o estudo. Aquando da aplicação do questionário de recolha de dados demográficos, foi assegurada a salvaguarda relativa à confidencialidade dos mesmos.

Assim, ao realizar este trabalho de recolha de dados, foram ponderados e cumpridos os direitos fundamentais inerentes a cada indivíduo, no que diz respeito ao direito ao anonimato e à confidencialidade, ao direito à protecção contra o desconforto e o prejuízo e, não menos importante, ao direito a um tratamento justo e leal.

3.5 Análise Estatística

A análise estatística dos dados recolhidos foi materializada através do programa SPSS (*Statistic Package for the Social Sciences*), versão 16.0. O tratamento destes dados foi feito em função dos objectivos das análises, das características das variáveis consideradas e da verificação dos pressupostos da investigação. Assim, num primeiro momento, foram feitas análises descritivas, ou seja, a amostra foi caracterizada através da análise de frequências e percentagens (no caso das variáveis categoriais) e do cálculo das médias (M) e desvios padrões (DP), no caso das variáveis quantitativas. Num segundo momento, foram realizadas análises estatísticas correlacionais e inferenciais, de forma a explorar a relação entre a percepção do suporte social e a manifestação do comportamento anti-social e averiguar quais as variáveis que se associam ou não à manifestação deste tipo de comportamentos. Tendo em consideração as características das variáveis consideradas (a existência de uma forte assimetria nas pontuações

das duas escalas) e a verificação dos pressupostos necessários à realização de cada um dos testes, foram aplicadas estatísticas não paramétricas no teste das hipóteses, nomeadamente, teste U de Mann-Whitney, teste de Spearman e teste Kruskal-Wallis.

A descrição detalhada dos testes estatísticos efectuados será realizada em cada ponto do capítulo da apresentação dos resultados. Valores de prova inferiores a 0.05 foram considerados como indicadores de resultados estatisticamente significativos.

Após a apresentação dos pressupostos e objectivos da investigação, da delimitação das hipóteses e de todos os procedimentos metodológicos, prossegue-se, numa primeira fase, ao estudo e análise psicométrica dos instrumentos de avaliação utilizados e, numa segunda fase à apresentação dos resultados.

1. ESTUDO PSICOMÉTRICO DA ESCALA SOCIAL SUPPORT APPRAISALS (SSA)

Para garantir a estabilidade da solução factorial, o número de sujeitos por item recomendado é de 5 (Stevens, 1986). Nesta escala o rácio é 12.3, valor que supera largamente o recomendado. A medida de adequação da amostra KMO foi de .886 (valor que para Kaiser e Rice (1974) pode ser considerado entre “meritório” e “maravilhoso”) e o Bartlett’s test of Sphericity¹⁸ foi significativo ($\chi^2(435)=5328.481, p=.000$). Concluímos serem a amostra e a matriz de correlações adequadas ao cálculo da análise factorial. Foi efectuada uma ACP com rotação *varimax*. Foram extraídos 3 factores que explicam 46.91% da variância total. As comunalidades¹⁹ (h^2) oscilaram entre .32 e .69 com uma média de .51. Na Tabela 5, é demonstrado os valores das comunalidades a Escala de Percepção de Suporte Social adoptado para a população portuguesa por Antunes (1994).

¹⁸ Para a avaliação da factorabilidade da matriz de correlações.

¹⁹ As comunalidades são a medida em que o item em questão pode ser explicado pelos outros itens. Um valor ideal para as comunalidades é acima de .40, mas é satisfatório se o factor contiver vários itens nestas condições.

| Itens | <i>h</i> ^{2*} |
|---|------------------------|
| 1) Os meus amigos respeitam-me | .504 |
| 2) Tenho professores que se preocupam bastante comigo | .421 |
| 3) A minha família estima-me bastante | .501 |
| 4) Eu não sou importante para os outros | .389 |
| 5) Os meus professores estimam-me | .463 |
| 6) A minha família preocupa-se bastante comigo | .680 |
| 7) As pessoas, de um modo geral, gostam de mim | .508 |
| 8) De forma geral, posso confiar nos meus amigos | .582 |
| 9) Sou bastante admirado pelos meus familiares | .530 |
| 10) Sou respeitado pela generalidade das pessoas | .503 |
| 11) Os meus amigos não se preocupam nada comigo | .529 |
| 12) Eu sou bastante apreciado pelos meus professores | .497 |
| 13) As pessoas têm estima por mim | .551 |
| 14) Sinto-me muito ligado aos meus amigos | .535 |
| 15) Os meus professores confiam em mim | .518 |
| 16) A minha família gosta muito de mim | .692 |
| 17) Os meus amigos gostam de estar comigo | .602 |
| 18) Na generalidade, não posso contar com os meus professores para me darem apoio | .389 |
| 19) Os membros da minha família confiam em mim | .566 |
| 20) Sinto que as pessoas, de um modo geral, me apreciam | .507 |
| 21) A maioria dos meus professores respeita-me muito | .464 |
| 22) Não posso contar com a minha família para me dar apoio | .497 |
| 23) Sinto-me bem quando estou com outras pessoas | .343 |
| 24) Eu e os meus amigos somos muito importantes uns para os outros | .663 |
| 25) A minha família respeita-me muito | .677 |
| 26) Sinto que as pessoas me dão valor | .565 |
| 27) Eu e os meus amigos temo-nos ajudado imenso uns aos outros | .598 |
| 28) Não me sinto muito chegado aos meus professores | .316 |
| 29) Se eu amanhã morresse, poucas pessoas teriam saudades de mim | .460 |
| 30) Não me sinto muito ligado à minha família | .491 |

**h*² > .40

Como se pode verificar pelos valores apresentados na Tabela 6, a distribuição dos itens pelos 3 factores efectuou-se conforme esperado. Porém alguns itens saturaram significativamente em mais do que um factor. Foi tentado, então, uma rotação *oblimin* que se verificou, de facto, mais adequada.

| Factor | Valor próprio | Variância explicada | Variância explicada acumulada |
|--------|---------------|---------------------|-------------------------------|
| 1 | 8.777 | 29.258 | 29.258 |
| 2 | 2.926 | 9.753 | 39.011 |
| 3 | 2.370 | 7.901 | 46.911 |

TABELA 6. VALORES PRÓPRIOS E VARIÂNCIA EXPLICADA

Os três factores extraídos explicam cerca de 47% da variância e têm valores próprios superiores a 1.

A distribuição dos itens pelos factores, saturações factoriais e comunalidades é apresentada na Tabela 7.

| Itens | F1 | F2 | F3 |
|--|--------------|--------------|-------|
| 24) Eu e os meus amigos somos muito importantes uns para os outros | .780 | -.283 | -.196 |
| 27) Eu e os meus amigos temo-nos ajudado imenso uns aos outros | .758 | -.255 | -.221 |
| 8) De forma geral, posso confiar nos meus amigos | .752 | -.293 | -.134 |
| 14) Sinto-me muito ligado aos meus amigos | .739 | -.265 | -.162 |
| 17) Os meus amigos gostam de estar comigo | .682 | -.435 | -.254 |
| 1) Os meus amigos respeitam-me | .673 | -.200 | -.088 |
| 26) Sinto que as pessoas me dão valor | .654 | -.450 | -.366 |
| 7) As pessoas, de um modo geral, gostam de mim | .626 | -.364 | -.401 |
| 10) Sou respeitado pela generalidade das pessoas | .606 | -.353 | -.393 |
| 11) Os meus amigos não se preocupam nada comigo | -.562 | .395 | .009 |
| 20) Sinto que as pessoas, de um modo geral, me apreciam | .555 | -.361 | -.404 |
| 23) Sinto-me bem quando estou com outras pessoas | .543 | -.219 | -.344 |
| 13) As pessoas têm estima por mim | .530 | -.333 | -.472 |
| 29) Se eu amanhã morresse, poucas pessoas teriam saudades de mim | -.464 | .453 | .235 |
| 25) A minha família respeita-me muito | .392 | -.821 | -.230 |
| 6) A minha família preocupa-se bastante comigo | .328 | -.820 | -.103 |

| | | | |
|---|-------|--------------|--------------|
| 16) A minha família gosta muito de mim | .315 | -.811 | -.182 |
| 19) Os membros da minha família confiam em mim | .319 | -.750 | -.268 |
| 3) A minha família estima-me bastante | .271 | -.711 | -.151 |
| 30) Não me sinto muito ligado à minha família | -.301 | .699 | .054 |
| 9) Sou bastante admirado pelos meus familiares | .389 | -.623 | -.324 |
| 22) Não posso contar com a minha família para me dar apoio | -.225 | .609 | .176 |
| 4) Eu não sou importante para os outros | -.366 | .385 | .132 |
| 12) Eu sou bastante apreciado pelos meus professores | .231 | -.116 | -.743 |
| 5) Os meus professores estimam-me | .205 | -.118 | -.741 |
| 15) Os meus professores confiam em mim | .324 | -.193 | -.732 |
| 21) A maioria dos meus professores respeita-me muito | .258 | -.193 | -.725 |
| 2) Tenho professores que se preocupam bastante comigo | .142 | -.077 | -.670 |
| 28) Não me sinto muito chegado aos meus professores | -.107 | .171 | .441 |
| 18) Na generalidade, não posso contar com os meus professores para me darem apoio | -.138 | .257 | .392 |

TABELA 7. DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS DA ESCALA DE SUPORTE SOCIAL PELOS FACTORES E RESPECTIVAS SATURAÇÕES FACTORIAIS

Como se pode verificar na Tabela 7, os itens distribuíram-se pelos factores de forma interpretável e de acordo com o previsto dando lugar a três subescalas: suporte social dos amigos, suporte social da família, suporte social dos professores.

| Factor | 1 | 2 | 3 |
|--------|-------|-------|-------|
| 1 | 1.000 | | |
| 2 | -.420 | 1.000 | |
| 3 | -.293 | .240 | 1.000 |

TABELA 8. MATRIZ DE CORRELAÇÃO FACTORIAL

Na Tabela 8 é apresentado a matriz de correlação factorial (*factor correlation matrix*) que representa a correlação entre os factores extraídos, e que é importante para a decisão entre a rotação ortogonal e oblíqua. Neste caso verificou-se uma correlação de aproximadamente -.42 entre o 1º e o 2º factor, e de -.29 entre o 1º e 3º factor, o que confirma a pertinência da opção pela rotação *oblimin*.

Estas correlações resultam do cruzamento entre os *scores* factoriais e são parte integrante dos outputs do SPSS 16.0, para a ACP com rotação *oblimin*. Para o teste das hipóteses o cálculo da pontuação obtida por cada sujeito no factor resulta do somatório das pontuações dos itens (que compõem a opção final do investigador para este factor), e não da ponderação factorial de que resultam os *scores*. Esta opção é, por um lado, a mais comum na literatura, o que permite uma mais fácil comparação entre estudos publicados, e por outro lado, a sua métrica torna a interpretação dos resultados mais fácil.

No primeiro factor saturaram 14 itens que remetem para o suporte social dos amigos; todos os itens obtiveram saturações significativas e superiores a .32²⁰. Os itens 11 e 29, por terem saturações de sinal negativo foram invertidos.

No segundo factor saturaram 8 itens. Seis itens apresentaram saturações negativas, o que corresponde a uma maior percepção do suporte social. Assim, foram invertidos os itens 30, 22 e 4 por terem um sentido negativo.

Por fim, o terceiro factor reúne os itens referentes ao suporte social dos professores e foram invertidos os itens 28 e 18.

²⁰ Para determinar quais as saturações significativas Stevens (1986) propõe, como critério, a duplicação do valor crítico da correlação para $p < .01$, considerando o tamanho da amostra. Segundo este critério, seriam significativas saturações iguais ou superiores a .27, para uma amostra de 368 sujeitos. Tabachnick e Fidell (2001), sugerem .32 como uma boa regra de ouro para a saturação de um item no factor – partilha aproximadamente 10% de variância com os outros itens que saturam no factor (Costello & Osborne, 2005).

| | Média | DP | R |
|--|-------|------|------|
| 24) Eu e os meus amigos somos muito importantes uns para os outros | 1.96 | 1.00 | .678 |
| 27) Eu e os meus amigos temo-nos ajudado imenso uns aos outros | 2.08 | 1.05 | .655 |
| 8) De forma geral, posso confiar nos meus amigos | 2.32 | 1.15 | .639 |
| 14) Sinto-me muito ligado aos meus amigos | 1.94 | 1.02 | .633 |
| 17) Os meus amigos gostam de estar comigo | 2.01 | 0.94 | .642 |
| 1) Os meus amigos respeitam-me | 1.99 | 0.90 | .567 |
| 26) Sinto que as pessoas me dão valor | 2.40 | 1.08 | .623 |
| 7) As pessoas, de um modo geral, gostam de mim | 2.19 | 0.90 | .605 |
| 10) Sou respeitado pela generalidade das pessoas | 2.26 | 0.89 | .561 |
| 11) Os meus amigos não se preocupam nada comigo | 2.47 | 1.38 | .489 |
| 20) Sinto que as pessoas, de um modo geral, me apreciam | 2.47 | 1.01 | .530 |
| 23) Sinto-me bem quando estou com outras pessoas | 1.96 | 0.96 | .476 |
| 13) As pessoas têm estima por mim | 2.55 | 0.94 | .501 |
| 29) Se eu amanhã morresse, poucas pessoas teriam saudades de mim | 2.47 | 1.60 | .445 |

TABELA 9. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E CORRELAÇÃO CORRIGIDA DOS ITENS DA SUBESCALA ESS - AMIGOS

A subescala de percepção de suporte social dos amigos, composta por 14 itens (Tabela 9), obteve uma alfa de Cronbach de .89, e uma média de 31.07 (DP=9.55) (Tabela 12).

| | Média | DP | r | r ₂ ²¹ |
|--|-------|------|------|------------------------------|
| 25) A minha família respeita-me muito | 1.78 | 1.00 | .727 | .761 |
| 6) A minha família preocupa-se bastante comigo | 1.48 | 0.85 | .708 | .734 |
| 16) A minha família gosta muito de mim | 1.57 | 0.95 | .683 | .726 |
| 19) Os membros da minha família confiam em mim | 1.79 | 0.99 | .650 | .658 |
| 3) A minha família estima-me bastante | 1.67 | 1.00 | .608 | .608 |
| 30) Não me sinto muito ligado à minha família | 1.85 | 1.42 | .616 | .618 |
| 9) Sou bastante admirado pelos meus familiares | 2.28 | 1.10 | .526 | .535 |
| 22) Não posso contar com a minha família para me dar apoio | 1.87 | 1.41 | .526 | .484 |
| 4) Eu não sou importante para os outros | 2.71 | 1.41 | .323 | E ²² |

TABELA 10. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E CORRELAÇÃO CORRIGIDA DOS ITENS DA SUBESCALA ESS - FAMÍLIA

²¹ Correlação corrigida. A correlação corrigida consiste na correlação do item com a pontuação total da sua subescala, com excepção do próprio item.

²² Item excluído.

Na subescala de percepção de suporte social da família (Tabela 10), o item 4 obteve uma correlação significativa com a subescala porém o seu contributo degrada a medida, ou seja, há um incremento do alfa com a sua exclusão de .85 para .87. A média dos oito itens restantes foi de 14.28 (DP=6.37) (Tabela 12).

| | Média | DP | R |
|---|-------|------|------|
| 12) Eu sou bastante apreciado pelos meus professores | 3.11 | 1.16 | .505 |
| 5) Os meus professores estimam-me | 2.62 | 1.11 | .579 |
| 15) Os meus professores confiam em mim | 2.41 | 1.06 | .575 |
| 21) A maioria dos meus professores respeita-me muito | 2.37 | 1.13 | .571 |
| 2) Tenho professores que se preocupam bastante comigo | 2.26 | 1.08 | .522 |
| 28) Não me sinto muito chegado aos meus professores | 3.58 | 1.40 | .415 |
| 18) Na generalidade, não posso contar com os meus professores para me darem apoio | 2.61 | 1.47 | .369 |

TABELA 11. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E CORRELAÇÃO CORRIGIDA DOS ITENS DA SUBESCALA ESS - PROFESSORES

A subescala de percepção de suporte social dos professores, composta por 7 itens (Tabela 11), obteve um alfa de Cronbach de .77, e uma média de 19.96 (DP=5.50) (Tabela 12).

| Escala | Nº itens | Média | DP | Média reduzida | DP | Amplitude observada | Alfa |
|-----------------|----------|-------|-------|----------------|-----|---------------------|------|
| SS amigos | 14 | 31.07 | 9.55 | 2.33 | .87 | 0.93-5.36 | .89 |
| SS família | 8 | 16.99 | 6.96 | 1.78 | .80 | 1.00-5.12 | .87 |
| SS professores | 7 | 18.96 | 5.50 | 2.71 | .79 | 1.00-5.43 | .77 |
| SS escala total | 29 | 64.31 | 16.67 | 2.27 | .66 | 0.97-4.52 | .90 |

TABELA 12. SÍNTESE DAS PROPRIEDADES MÉTRICAS DA ESCALA DE SUPORTE SOCIAL

A escala de resposta de seis pontos variava entre concordo totalmente (1) a discordo totalmente (6). Isto significa que, nas pontuações dos sujeitos, uma pontuação mais alta significaria uma percepção de suporte mais baixa. Esta codificação poderia acrescentar algumas dificuldades e mal entendidos na interpretação dos resultados. A pontuação foi por isso invertida de forma a uma maior pontuação corresponder a uma maior percepção do suporte social e será esta a pontuação utilizada na análise dos resultados (Tabela 12 e Tabela 13).

| Escala | Média reduzida ²³ | DP |
|-----------------|------------------------------|-----|
| SS amigos | 3.67 | .87 |
| SS família | 4.22 | .80 |
| SS professores | 3.29 | .79 |
| SS escala total | 3.37 | .66 |

TABELA 13. MÉDIA REDUZIDA APÓS RECODIFICAÇÃO

Consideradas as três fontes de suporte social avaliadas, é na família que os jovens reconhecem um maior suporte social. O menor suporte social percebido reporta-se aos professores (Tabela 13).

| | | ss_amigos | ss_família | ss_professores | ss_total |
|----------------|---|-----------|------------|----------------|----------|
| ss_amigos | r | 1.000 | | | |
| | p | . | | | |
| ss_família | r | .561** | 1.000 | | |
| | p | .000 | . | | |
| ss_professores | r | .425** | .325** | 1.000 | |
| | p | .000 | .000 | . | |
| ss_total | r | .916** | .745** | .639** | 1.000 |
| | p | .000 | .000 | .000 | . |

**p<.01; *p<.05

TABELA 14. CORRELAÇÕES ENTRE AS PONTUAÇÕES OBTIDAS NAS SUBESCALAS DO SUPORTE SOCIAL

Foram observadas, na Tabela 14, correlações significativas entre as subescalas. Analisando a magnitude das correlações verificamos que a correlação mais elevada surge entre o suporte social da família e dos amigos (.561), seguida da correlação entre o suporte social dos amigos e dos professores (.425). Uma correlação mais baixa foi observada entre o suporte social da família e dos professores (.325).

²³ As médias apresentadas nesta tabela resultam da inversão da cotação para que um mais elevado suporte social esteja associado a uma maior pontuação. Por outras palavras, quanto maior é a percepção do suporte social, maior é a pontuação.

2. ESCALA DE AUTO-AVALIAÇÃO DE COMPORTAMENTOS ANTI-SOCIAIS

Para interpretar a escala de Auto-avaliação dos Comportamentos Anti-sociais recorreu-se a uma categorização teórica, conforme fez o Professor Doutor António Castro Fonseca e seus colaboradores no seu artigo de validação do instrumento original *Self-Reported Antisocial Behavior – SRA*, construído por Loeber e seus colaboradores, em 1989 (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso, 1995). De facto a interpretação da escala de Auto-avaliação dos Comportamentos Anti-sociais não é fácil porque a estrutura aponta para dois factores: comportamentos de maior gravidade versus comportamentos de menor gravidade.

Quanto à escala de resposta optou-se por testar, em cada subescala, três opções: (a) a pontuação de três pontos; (b) a pontuação dicotómica; (c) a agregação das duas primeiras escalas numa escala de quatro pontos (0 – nunca; 1 – alguma vez na vida; 2 – 1 ou 2 vezes; 3 – várias vezes.

Da Tabela 15 à Tabela 21 são apresentadas a distribuições das respostas, para os dois tipos de resposta propostos, para cada item e por categoria teórica.

Seguiu-se a classificação de Fonseca e seus colaboradores (1995) e foram acrescentadas duas novas categorias, uma vez que existem itens que não se ajustam a nenhuma das anteriores, a saber: mentira e problemas com a justiça.

| | Nunca | Uma ou duas vezes | Várias vezes | Não | Sim |
|--|--------|-------------------|--------------|--------|--------|
| 1. Escrever ou pintar nos muros ou nas paredes das casas, sem autorização. | 75.00% | 17.12% | 7.88% | 59.78% | 40.22% |
| 35. Pegar fogo, de propósito, a casas e carros, matas ou a outras coisas de maneira a causar dano ou perigo. | 95.92% | 1.09% | 2.99% | 94.57% | 5.43% |
| 57. Destruir propriedades ou causar danos. | 86.14% | 10.60% | 3.26% | 82.61% | 17.39% |

TABELA 15. SUBESCALA DANOS /VANDALISMO

Como se pode verificar na Tabela 15, na categoria danos/ vandalismo o comportamento mais referido pelos sujeitos é “Escrever ou pintar nos muros ou nas paredes das casas, sem autorização”, em que, relativamente ao último ano, 25% dos jovens o assinalaram. Mas se considerarmos uma amplitude de tempo mais elevada, a proporção aumenta para 40,22%.

| | Nunca | Uma ou duas vezes | Várias vezes | Não | Sim |
|--|--------|-------------------|--------------|--------|--------|
| 2. Roubar uma bicicleta ou uma mota. | 92.12% | 6.25% | 1.63% | 89.67% | 10.33% |
| 3. Roubar um carro. | 98.10% | 1.36% | .54% | 97.83% | 2.17% |
| 4. Roubar coisas de um supermercado ou de uma loja. | 80.71% | 14.67% | 4.62% | 73.91% | 26.09% |
| 5. Aceitar, comprar ou vender coisas que sabias terem sido roubadas. | 78.80% | 14.13% | 7.07% | 75.27% | 24.73% |
| 6. Roubar coisas de valor inferior a 25€. | 86.96% | 9.78% | 3.26% | 80.16% | 19.84% |
| 7. Roubar coisas de valor entre 25€ a 50€. | 95.65% | 2.17% | 2.17% | 93.75% | 6.25% |
| 8. Roubar coisas de valor superior a 50€. | 95.38% | 1.90% | 2.72% | 93.75% | 6.25% |
| 9. Enganar os outros, vendendo-lhes coisas mais caras do que o seu valor. | 77.45% | 16.03% | 6.52% | 72.55% | 27.45% |
| 10. Usar dinheiro falso para pagar ou comprar coisas. | 97.01% | 1.90% | 1.09% | 95.38% | 4.62% |
| 11. Pegar num carro, sem autorização do dono, para ir dar uma volta. | 94.57% | 4.08% | 1.36% | 92.93% | 7.07% |
| 12. Utilizar cartões de banco ou cartões de crédito de outras pessoas sem elas saberem. | 96.74% | 2.17% | 1.09% | 95.65% | 4.35% |
| 13. Passar cheques sem autorização ou falsificando a assinatura. | 97.55% | 1.09% | 1.36% | 96.74% | 3.26% |
| 14. Assaltar casas, armazéns, escolas ou outros edifícios (para roubar coisas). | 95.38% | 2.72% | 1.90% | 93.21% | 6.79% |
| 15. Roubar alguma coisa de um carro. | 91.85% | 5.43% | 2.72% | 91.03% | 8.97% |
| 16. Jogar a dinheiro. | 76.09% | 13.86% | 10.05% | 73.10% | 26.90% |
| 17. Fazer batota, para não pagar coisas, tais como comida, bilhetes de cinema, autocarro, viagens de metro e comboio e serviços de computador. | 71.74% | 19.02% | 9.24% | 67.66% | 32.34% |
| 18. Roubar dinheiro ou outras coisas dos bolsos ou da carteira das outras pessoas. | 90.49% | 6.52% | 2.99% | 86.14% | 13.86% |
| 19. Roubar, por esticção ou à força, o saco, a mala ou a carteira de alguém e fugir. | 97.83% | 1.36% | .82% | 97.28% | 2.72% |
| 50. Usar uma arma para roubar alguma coisa a alguém. | 97.01% | 2.17% | .82% | 95.92% | 4.08% |

TABELA 16. SUBESCALA ROUBO

Na categoria roubo (Tabela 16), o comportamento mais referido pelos sujeitos é “Fazer batota, para não pagar coisas, tais como comida, bilhetes de cinema, autocarro, viagens de metro e comboio e serviços de computador” em que, relativamente ao último ano, 28,26% dos jovens o assinalaram. Mas se considerarmos uma amplitude de tempo mais elevada verifica-se que este valor aumenta para 32,34%. Para além disso, constata-se que 27,45% dos jovens referiram ter enganado os outros, vendendo-lhes coisas mais caras do que o seu valor, 26,90% referiram ter jogado a dinheiro e 26,09% referiram ter roubado coisas de um supermercado ou de uma loja.

| | Nunca | Uma ou duas vezes | Várias vezes | Não | Sim |
|--|--------|-------------------|--------------|--------|--------|
| 20. Entrar, sem autorização, em jardins, casas ou edifícios de outras pessoas. | 64.67% | 22.28% | 13.04% | 55.71% | 44.29% |
| 29. Fugir ou passar a noite fora de casa sem os pais ou familiares próximos saberem de si. | 83.97% | 11.68% | 4.35% | 80.71% | 19.29% |
| 30. Faltar à escola sem justificação e sem os pais ou encarregados de educação saberem. | 69.29% | 18.75% | 11.96% | 62.77% | 37.23% |
| 31. Ser mandado(a) para fora de uma aula por mau comportamento. | 61.68% | 23.91% | 14.40% | 48.37% | 51.63% |
| 32. Ser suspenso(a) ou expulso(a) da escola ou do colégio. | 89.95% | 7.88% | 2.17% | 86.96% | 13.04% |
| 33. Conduzir motorizada, moto ou carro sem carta (ou sem seguro). | 62.77% | 16.58% | 20.65% | 56.25% | 43.75% |
| 34. Copiar pelos outros ou fazer batota, na escola, durante os exames ou testes. | 30.16% | 42.12% | 27.72% | 22.28% | 77.72% |
| 52. Fazer barulho ou não respeitar as regras num lugar público, de modo a que as pessoas se queixem por causa disso. | 51.09% | 36.96% | 11.96% | 44.57% | 55.43% |
| 58. Vender marijuana ou haxixe. | 94.02% | 3.53% | 2.45% | 93.75% | 6.25% |
| 59. Vender drogas pesadas. | 97.28% | 0.82% | 1.90% | 97.01% | 2.99% |

TABELA 17. SUBESCALA VADIAGEM

Quanto à categoria vadiagem (Tabela 17), os comportamentos mais referidos pelos sujeitos, relativamente ao último ano, são: “Copiar pelos outros ou fazer batota, na escola, durante os exames ou testes”, com 69,84% de respostas assinaladas, “Fazer barulho ou não respeitar as regras num lugar público, de modo a que as pessoas se queixem por causa disso”, com 48,92% de respostas assinaladas e “Ser mandado(a) para fora de uma aula por mau comportamento”, com 38,31% de respostas assinaladas com 38,31%. Quando se considera uma amplitude de tempo mais elevada verifica-se, equitativamente, valores elevados em cada um destes itens.

| | Nunca | Uma ou duas vezes | Várias vezes | Não | Sim |
|---|--------|-------------------|--------------|--------|--------|
| 21. Meter-se com os outros ou ameaçá-los só para se divertir. | 73.37% | 21.20% | 5.43% | 69.57% | 30.43% |
| 25. Ameaçar ou usar a força física contra outras pessoas para lhes tirar dinheiro ou outras coisas de valor. | 96.20% | 2.45% | 1.36% | 95.65% | 4.35% |
| 26. Trazer pistola, navalha ou outra arma, com intenção de a usar numa luta. | 92.66% | 3.26% | 4.08% | 91.03% | 8.97% |
| 27. Ferir de propósito alguém com navalha, bastão, vara de ferro, vidro ou outra arma. | 95.65% | 2.45% | 1.90% | 95.38% | 4.62% |
| 28. Participar em rixas ou lutas de grupo em lugares públicos (por ex. no futebol, num concerto, num comboio, etc). | 85.87% | 10.05% | 4.08% | 82.88% | 17.12% |
| 49. Fazer mal a alguém a ponto de serem precisos cuidados médicos. | 91.58% | 5.98% | 2.45% | 87.77% | 12.23% |
| 53. Forçar alguém a ter relações sexuais, ameaçando ou ferindo fisicamente. | 97.28% | 1.36% | 1.36% | 96.74% | 3.26% |
| 54. Ter batido, empurrado violentamente ou esbofeteado um professor ou outro adulto, na escola. | 94.57% | 4.08% | 1.36% | 93.48% | 6.52% |
| 55. Ter batido, empurrado violentamente ou esbofeteado um dos pais, o irmão ou a irmã, ou ter-se envolvido numa luta física com eles. | 90.49% | 6.52% | 2.99% | 87.23% | 12.77% |
| 56. Arremessar pedras ou garrafas contra as pessoas. | 88.59% | 7.61% | 3.80% | 84.24% | 15.76% |

TABELA 18. SUBESCALA AGRESSÃO

Com se pode verificar na Tabela 18, na categoria agressão o comportamento mais referido pelos sujeitos é “Meter-se com os outros ou ameaçá-los só para se divertir” em que, relativamente ao último ano, 26,63% dos jovens o assinalaram. Se considerarmos uma amplitude de tempo mais elevada verifica-se que a proporção de respostas a este item continua explícita, com o aumento do valor para 30,43%.

| | Nunca | Uma ou duas vezes | Várias vezes | Não | Sim |
|---|--------|-------------------|--------------|--------|--------|
| 22. Mentir para melhor conseguir aquilo que quer. | 57.07% | 29.35% | 13.59% | 51.36% | 48.64% |
| 23. Mentir aos pais, professores, ou outras pessoas para evitar um castigo. | 48.91% | 36.41% | 14.67% | 39.13% | 60.87% |
| 24. Dizer coisas falsas acerca dos outros para os prejudicar. | 88.59% | 9.51% | 1.90% | 80.98% | 19.02% |
| 51. Mentir sobre a idade para entrar em algum sítio (por ex. no cinema), ou para comprar algo (por ex. uma arma). | 71.47% | 18.75% | 9.78% | 64.40% | 35.60% |

TABELA 19. SUBESCALA MENTIRA

Na categoria mentira (Tabela 19) o comportamento mais referido pelos sujeitos é “Mentir aos pais, professores, ou outras pessoas para evitar um castigo” em que, relativamente ao último ano, 51,08% dos jovens o assinalaram. Mas se considerarmos uma amplitude de tempo mais elevada, a proporção aumenta para 60,87%.

| | Nunca | Uma ou duas vezes | Várias vezes | Não | Sim |
|--|--------|-------------------|--------------|--------|--------|
| 45. Ser interrogado(a) pela polícia, como suspeito(a), por alguma transgressão. | 89.67% | 7.34% | 2.99% | 86.96% | 13.04% |
| 46. Ter sido detido(a) pela polícia, sendo necessária a intervenção dos pais ou familiares próximos para o libertarem. | 95.65% | 2.72% | 1.63% | 94.29% | 5.71% |
| 47. Ter sido colocado(a) numa instituição especial pelo tribunal ou pela polícia. | 97.55% | 1.36% | 1.09% | 96.20% | 3.80% |
| 48. Ter outros problemas com a polícia ou com outras autoridades. | 91.58% | 5.43% | 2.99% | 89.67% | 10.33% |
| 60. Ter sido alguma vez condenado por um crime. | 98.64% | .82% | .54% | 98.10% | 1.90% |
| 61. Ter sido julgado por consumo/posse de drogas ou álcool. | 95.92% | 3.53% | .54% | 96.20% | 3.80% |
| 62. Ter sido julgado por roubo. | 97.01% | 2.45% | .54% | 96.74% | 3.26% |
| 63. Ter sido julgado por agressão. | 94.57% | 3.80% | 1.63% | 93.75% | 6.25% |

TABELA 20. SUBESCALA PROBLEMAS COM A JUSTIÇA

A Tabela 20 remete para a categoria problemas com a justiça. Aqui é possível verificar que a percentagem de respostas afirmativas dos sujeitos é muito baixa, sendo que o comportamento mais referido, relativamente ao último ano, é “Ser interrogado(a) pela polícia, como suspeito(a), por alguma transgressão” com apenas 10,33%.

| | Nunca | Uma ou duas vezes | Várias vezes | Não | Sim |
|--|--------|-------------------|--------------|--------|--------|
| 36. Beber cerveja numa festa. | 31.25% | 24.73% | 44.02% | 26.36% | 73.64% |
| 37. Beber vinho numa festa. | 61.96% | 17.39% | 20.65% | 56.79% | 43.21% |
| 38. Beber bebidas destiladas (por ex. uísque, aguardente, licor). | 40.76% | 23.37% | 35.87% | 35.32% | 64.67% |
| 39. Ficar bêbado(a). | 52.72% | 25.00% | 22.28% | 51.09% | 48.91% |
| 40. Fumar cigarros ou cachimbo. | 58.70% | 16.58% | 24.73% | 53.26% | 46.74% |
| 41. Fumar Marijuana ou haxixe. | 83.15% | 7.88% | 8.97% | 81.25% | 18.75% |
| 42. Tomar ou usar drogas pesadas. | 95.11% | 2.45% | 2.45% | 94.29% | 5.71% |
| 43. Tomar medicamentos, sem ser por receita médica, sabendo que lhe podem fazer mal. | 84.78% | 10.05% | 5.16% | 83.15% | 16.85% |
| 44. Aspirara cola ou gás, de propósito. | 94.02% | 3.53% | 2.45% | 91.58% | 8.42% |

TABELA 21. SUBESCALA CONSUMO

Na categoria consumo (Tabela 21) os comportamentos mais referidos pelos sujeitos, relativamente ao último ano, são: “Beber cerveja numa festa”, com 68,75% de respostas assinaladas e “Beber bebidas destiladas (por ex. uísque, aguardente, licor)”, com 59,24% de respostas assinaladas. Mas se considerarmos uma amplitude de tempo mais elevada, a proporção aumenta para 73,64% e 64,67% respectivamente.

Na Tabela 22 são apresentados os valores do alfa de Cronbach para cada subescala e cenário em análise. Como o primeiro cenário foi o que apresentou melhores alfas de Cronbach, optou-se por fazer o teste das hipóteses com esta opção.

| Subescala | 3 Categorias de resposta | Resposta dicotómica | Resposta agregada |
|------------------|--------------------------|---------------------|-------------------|
| Danos/Vandalismo | .515 | .386 | .492 |
| Roubo | .898 | .867 | .895 |
| Vadiagem | .805 | .732 | .792 |
| Agressão | .858 | .777 | .841 |
| Mentira | .703 | .642 | .697 |
| Justiça | .869 | .849 | .870 |
| Consumo | .840 | .783 | .833 |

TABELA 22. SÍNTESE DA ANÁLISE DAS PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS NOS TRÊS CENÁRIOS ESTUDADOS

(ALFA DE CRONBACH)

Da Tabela 23 à Tabela 29 são apresentados as médias, os desvios padrões e os coeficientes de correlação de Pearson de cada subescala. É possível constatar pelos resultados obtidos que todas as subescalas apresentam correlações significativas.

| | Média | DP | R |
|--|-------|------|------|
| 1. Escrever ou pintar nos muros ou nas paredes das casas, sem autorização. | 1,33 | 0,62 | ,283 |
| 35. Pegar fogo, de propósito, a casas e carros, matas ou a outras coisas de maneira a causar dano ou perigo. | 1,07 | 0,35 | ,317 |
| 57. Destruir propriedades ou causar danos. | 1,17 | 0,46 | ,451 |

TABELA 23. SUBESCALA DANOS/ VANDALISMO

| | Média | DP | r |
|--|-------|------|------|
| 2. Roubar uma bicicleta ou uma moto. | 1,10 | 0,34 | ,621 |
| 3. Roubar um carro. | 1,02 | 0,19 | ,612 |
| 4. Roubar coisas de um supermercado ou de uma loja. | 1,24 | 0,52 | ,629 |
| 5. Aceitar, comprar ou vender coisas que sabias terem sido roubadas. | 1,28 | 0,59 | ,538 |
| 6. Roubar coisas de valor inferior a 25€. | 1,16 | 0,45 | ,546 |
| 7. Roubar coisas de valor entre 25€ a 50€. | 1,07 | 0,32 | ,626 |
| 8. Roubar coisas de valor superior a 50€. | 1,07 | 0,35 | ,726 |
| 9. Enganar os outros, vendendo-lhes coisas mais caras do que o seu valor. | 1,29 | 0,58 | ,611 |
| 10. Usar dinheiro falso para pagar ou comprar coisas. | 1,04 | 0,25 | ,562 |
| 11. Pegar num carro, sem autorização do dono, para ir dar uma volta. | 1,07 | 0,30 | ,579 |
| 12. Utilizar cartões de banco ou cartões de crédito de outras pessoas sem elas saberem. | 1,04 | 0,25 | ,451 |
| 13. Passar cheques sem autorização ou falsificando a assinatura. | 1,04 | 0,25 | ,474 |
| 14. Assaltar casas, armazéns, escolas ou outros edifícios (para roubar coisas). | 1,07 | 0,32 | ,642 |
| 15. Roubar alguma coisa de um carro. | 1,11 | 0,39 | ,600 |
| 16. Jogar a dinheiro. | 1,34 | 0,65 | ,440 |
| 17. Fazer batota, para não pagar coisas, tais como comida, bilhetes de cinema, autocarro, viagens de metro e comboio e serviços de computador. | 1,38 | 0,65 | ,637 |
| 18. Roubar dinheiro ou outras coisas dos bolsos ou da carteira das outras pessoas. | 1,12 | 0,41 | ,548 |
| 19. Roubar, por esticção ou à força, o saco, a mala ou a carteira de alguém e fugir. | 1,03 | 0,21 | ,484 |
| 50. Usar uma arma para roubar alguma coisa a alguém. | 1,04 | 0,23 | ,547 |

TABELA 24. SUBESCALA ROUBO

| | Média | DP | r |
|--|-------|------|------|
| 20. Entrar, sem autorização, em jardins, casas ou edifícios de outras pessoas. | 1,48 | 0,72 | ,491 |
| 29. Fugir ou passar a noite fora de casa sem os pais ou familiares próximos saberem de si. | 1,20 | 0,50 | ,523 |
| 30. Faltar à escola sem justificação e sem os pais ou encarregados de educação saberem. | 1,43 | 0,70 | ,631 |
| 31. Ser mandado(a) para fora de uma aula por mau comportamento. | 1,53 | 0,73 | ,567 |
| 32. Ser suspenso(a) ou expulso(a) da escola ou do colégio. | 1,12 | 0,39 | ,419 |
| 33. Conduzir motorizada, moto ou carro semcarta (ou sem seguro). | 1,58 | 0,81 | ,473 |
| 34. Copiar pelos outros ou fazer batota, na escola, durante os exames ou testes. | 1,98 | 0,76 | ,418 |
| 52. Fazer barulho ou não respeitar as regras num lugar público, de modo a que as pessoas se queixem por causa disso. | 1,61 | 0,69 | ,570 |
| 58. Vender marijuana ou haxixe. | 1,08 | 0,36 | ,514 |

59. Vender drogas pesadas 1,05 0,29 ,395

TABELA 25. SUBESCALA VADIAGEM

| | Média | DP | R |
|---|-------|------|------|
| 21. Meter-se com os outros ou ameaçá-los só para se divertir. | 1,32 | 0,57 | ,437 |
| 25. Ameaçar ou usar a força física contra outras pessoas para lhes tirar dinheiro ou outras coisas de valor. | 1,05 | 0,28 | ,623 |
| 26. Trazer pistola, navalha ou outra arma, com intenção de a usar numa luta. | 1,11 | 0,43 | ,695 |
| 27. Ferir de propósito alguém com navalha, bastão, vara de fero, vidro ou outra arma. | 1,06 | 0,31 | ,676 |
| 28. Participar em rixas ou lutas de grupo em lugares públicos (por ex. no futebol, num concerto, num comboio, etc) | 1,18 | 0,48 | ,641 |
| 49. Fazer mal a alguém a ponto de serem precisos cuidados médicos. | 1,11 | 0,38 | ,648 |
| 53. Forçar alguém a ter relações sexuais, ameaçando ou ferindo fisicamente. | 1,04 | 0,26 | ,441 |
| 54. Ter batido, empurrado violentamente ou esbofeteado um professor ou outro adulto, na escola. | 1,07 | 0,30 | ,677 |
| 55. Ter batido, empurrado violentamente ou esbofeteado um dos pais, o irmão ou a irmã, ou ter-se envolvido numa luta física com eles. | 1,12 | 0,41 | ,455 |
| 56. Arremessar pedras ou garrafas contra as pessoas. | 1,15 | 0,45 | ,607 |

TABELA 26. SUBESCALA AGRESSÃO

| | Média | DP | R |
|---|-------|------|------|
| 22. Mentir para melhor conseguir aquilo que quer. | 1,57 | 0,72 | ,618 |
| 23. Mentir aos pais, professores, ou outras pessoas para evitar um castigo. | 1,66 | 0,72 | ,545 |
| 24. Dizer coisas falsas acerca dos outros para os prejudicar. | 1,13 | 0,39 | ,444 |
| 51. Mentir sobre a idade para entrar em algum sítio (por ex. no cinema), ou para comprar algo (por ex. uma arma). | 1,38 | 0,66 | ,416 |

TABELA 27. SUBESCALA MENTIRA

| | Média | DP | r |
|--|-------|------|------|
| 45. Ser interrogado(a) pela polícia, como suspeito(a), por alguma transgressão. | 1,13 | 0,42 | ,748 |
| 46. Ter sido detido(a) pela polícia, sendo necessária a intervenção dos pais ou familiares próximos para o libertarem. | 1,06 | 0,30 | ,735 |
| 47. Ter sido colocado(a) numa instituição especial pelo tribunal ou pela polícia. | 1,04 | 0,24 | ,584 |
| 48. Ter outros problemas com a polícia ou com outras autoridades. | 1,11 | 0,40 | ,723 |
| 60. Ter sido alguma vez condenado por um crime. | 1,02 | 0,17 | ,625 |
| 61. Ter sido julgado por consumo/posse de drogas ou álcool. | 1,05 | 0,23 | ,512 |
| 62. Ter sido julgado por roubo. | 1,04 | 0,21 | ,571 |
| 63. Ter sido julgado por agressão. | 1,07 | 0,31 | ,657 |

TABELA 28. SUBESCALA PROBLEMAS COM A JUSTIÇA

| | Média | DP | r |
|--|-------|------|------|
| 36. Beber cerveja numa festa. | 2,13 | 0,86 | ,655 |
| 37. Beber vinho numa festa. | 1,59 | 0,81 | ,619 |
| 38. Beber bebidas destiladas (por ex. Uísque, aguardente, licor) | 1,95 | 0,88 | ,694 |
| 39. Ficar bêbado(a). | 1,70 | 0,81 | ,742 |
| 40. Fumar cigarros ou cachimbo. | 1,66 | 0,85 | ,629 |
| 41. Fumar Marijuana ou haxixe. | 1,26 | 0,61 | ,581 |
| 42. Tomar ou usar drogas pesadas. | 1,07 | 0,34 | ,386 |
| 43. Tomar medicamentos, sem ser por receita médica, sabendo que lhe podem fazer mal. | 1,20 | 0,52 | ,354 |
| 44. Aspirara cola ou gás, de propósito. | 1,08 | 0,36 | ,294 |

TABELA 29. SUBESCALA CONSUMO

Como se pode verificar na Tabela 30, foram observadas correlações significativas e de magnitude moderada e alta entre as subescalas.

| | | Danos | Roubo | Vadiagem | Agressão | Mentira | Consumo | Justiça | TOTAL |
|----------------|------------|--------|--------|----------|----------|---------|---------|---------|-------|
| QAA_danos_a | <i>rho</i> | 1.000 | | | | | | | |
| | P | . | | | | | | | |
| QAA_roubo_a | <i>rho</i> | .488** | 1.000 | | | | | | |
| | P | .000 | . | | | | | | |
| QAA_vadiagem_a | <i>rho</i> | .495** | .607** | 1.000 | | | | | |
| | P | .000 | .000 | . | | | | | |
| QAA_agressão_a | <i>rho</i> | .498** | .590** | .581** | 1.000 | | | | |
| | P | .000 | .000 | .000 | . | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---------------|------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| QAA_mentira_a | <i>rho</i> | .363** | .525** | .568** | .405** | 1.000 | | | |
| | P | .000 | .000 | .000 | .000 | . | | | |
| QAA_consumo_a | <i>rho</i> | .376** | .534** | .650** | .505** | .403** | 1.000 | | |
| | P | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | . | | |
| QAA_justiça_a | <i>rho</i> | .471** | .457** | .442** | .486** | .300** | .417** | 1.000 | |
| | P | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | . | |
| QAA_TOTAL_a | <i>rho</i> | .545** | .772** | .871** | .684** | .654** | .853** | .484** | 1.000 |
| | P | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | . |

**p<.01; *p<.05

TABELA 30. CORRELAÇÕES DE SPEARMAN ENTRE AS SUBESCALAS DO QAA

É de salientar, por exemplo, que a correlação mais elevada surge entre a subescala consumo e a subescala vadiagem (.650), seguida da correlação entre a subescala roubo e a subescala vadiagem (.607). A correlação mais baixa ocorre entre a subescala mentira e a subescala problemas com a justiça (.300).

Analisando os resultados por subescala, é possível verificar que a subescala danos apresenta uma correlação mais elevada e estatisticamente significativa com a subescala agressão (.498), mas uma correlação baixa com a subescala consumo (.376). Quanto à subescala roubo, é possível verificar uma correlação mais baixa com a subescala problemas com a justiça (.457). A subescala vadiagem apresenta, igualmente, uma correlação baixa com a subescala problemas com a justiça (.442). Relativamente à subescala agressão, é possível verificar uma correlação baixa com a subescala mentira (.405). A subescala consumo, por sua vez, apresenta uma correlação baixa com a subescala danos (.376). Quanto à subescala mentira, é possível verificar uma correlação mais elevada e estatisticamente significativa com a subescala vadiagem (.568). Finalmente, a subescala problemas com a justiça apresenta uma correlação elevada e estatisticamente significativa com a subescala agressão (.486).

3. RESULTADOS

3.1 Percepção de suporte social e comportamento anti-social (Hip. 1)

Com o intuito de avaliar a natureza da relação existente entre a percepção do suporte social e a manifestação do comportamento anti-social, calcularam-se as estatísticas descritivas das escalas em análise (o mínimo, o máximo, a média, o desvio padrão e a assimetria das pontuações das duas escalas) e, como se pode observar, e como seria teoricamente expectável,

a escala de comportamentos anti-sociais tem uma forte assimetria (Tabela 31). Este facto fundamenta a opção por estatísticas não paramétricas no teste das hipóteses.

| | Mínimo | Máximo | Média | DP | Assimetria (erro=.127) | Assimetria padronizada |
|----------------|--------|--------|-------|-----|---------------------------|---------------------------|
| ss_amigos | .64 | 5.07 | 3.67 | .87 | -0.80 | -6.30 |
| ss_familia | .88 | 5.00 | 4.22 | .80 | -1.40 | -11.02 |
| ss_professores | .57 | 5.00 | 3.29 | .79 | -0.23 | -1.81 |
| ss_total | 1.48 | 5.03 | 3.73 | .66 | -0.54 | -4.25 |
| QAA_danos_a | 1.00 | 3.00 | 1.19 | .35 | 2.37 | 18.66 |
| QAA_roubo_a | 1.00 | 3.00 | 1.13 | .24 | 3.46 | 27.24 |
| QAA_vadiagem_a | 1.00 | 3.00 | 1.41 | .37 | 1.52 | 11.97 |
| QAA_agressão_a | 1.00 | 3.00 | 1.12 | .26 | 3.86 | 30.39 |
| QAA_mentira_a | 1.00 | 3.00 | 1.43 | .46 | 1.22 | 9.61 |
| QAA_consumo_a | 1.00 | 3.00 | 1.52 | .46 | 0.80 | 6.30 |
| QAA_justiça_a | 1.00 | 3.00 | 1.06 | .22 | 4.96 | 39.06 |
| QAA_total_a | 1.00 | 3.00 | 1.24 | .26 | 2.54 | 20.00 |

TABELA 31. MÍNIMO, MÁXIMO, MÉDIA, DESVIO-PADRÃO E ASSIMETRIA DAS PONTUAÇÕES DAS ESCALAS

(N=368)

Deste modo, com o objectivo de avaliar a natureza da relação existente entre a percepção de suporte social (valor total da escala SSA) e o comportamento anti-social (valor total da escala SRA), calculou-se o coeficiente de correlação de Spearman (Tabela 32), que permitiu chegar à conclusão de que a associação estabelecida é negativa e muito baixa (-.203²⁴), o que significa uma leve tendência para que uma maior percepção do suporte social esteja associado a menos comportamentos anti-sociais. O comportamento anti-social revela relações significativas ($p < 0,01$) com o valor total da escala SSA, apesar de se tratar de uma associação muito baixa, isto é, apenas 4% dos comportamentos anti-sociais é explicada pela percepção de suporte social.

²⁴ Segundo Cohen (1988), por convenção sugere-se que não existe correlação com valores 0 – .09; entre .10 – .30 a correlação é pequena; entre .30 – .50 a correlação é média; e, por fim, entre .50 -1 existe uma correlação alta.

| | | ss_amigos | ss_familia | ss_professores | ss_total |
|----------------|------------|-----------|------------|----------------|----------|
| QAA_danos_a | <i>rho</i> | -.096 | -.085 | -.140** | -.141** |
| | P | -.065 | -.103 | -.007 | -.007 |
| QAA_roubo_a | <i>rho</i> | -.122* | -.103* | -.164** | -.163** |
| | P | -.019 | -.048 | -.002 | -.002 |
| QAA_vadiagem_a | <i>rho</i> | -.104* | -.138** | -.194** | -.182** |
| | P | -.046 | -.008 | -.000 | -.000 |
| QAA_agressão_a | <i>rho</i> | -.067 | -.109* | -.175** | -.129* |
| | P | -.202 | -.037 | -.001 | -.014 |
| QAA_mentira_a | <i>rho</i> | -.131* | -.127* | -.196** | -.178** |
| | P | -.012 | -.015 | -.000 | -.001 |
| QAA_consumo_a | <i>rho</i> | -.080 | -.114* | -.095 | -.132* |
| | P | -.126 | -.029 | -.069 | -.011 |
| QAA_justiça_a | <i>rho</i> | -.121* | -.027 | -.122* | -.130* |
| | P | -.021 | -.609 | -.019 | -.013 |
| QAA_TOTAL_a | <i>rho</i> | -.134* | -.155** | -.193** | -.203** |
| | P | -.010 | -.003 | -.000 | -.000 |

**p<.01; *p<.05

TABELA 32. CORRELAÇÕES ENTRE A ESCALA DE SUPORTE SOCIAL E DE COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL

3.2 Relação entre a percepção suporte de social da família, dos amigos e dos professores e a manifestação do comportamento anti-social (Hip. 2 e 3)

Com a finalidade de apreciar a relação entre o comportamento anti-social (valor total da escala SRA) e as variáveis percepção de suporte social da família (valor da subescala família) e dos amigos (valor da subescala amigos), calcularam-se os respectivos coeficientes de correlação de Spearman. Estes resultados, apresentados na Tabela 32, demonstraram algumas conclusões:

- Quanto à hipótese da percepção de suporte familiar ser mais importante que a percepção do suporte dos amigos, no que diz respeito à manifestação de uma conduta social mais adaptada, verifica-se que a associação da primeira subescala de percepção de suporte social com o valor total da escala SRA é mais significativa (-.155; p <0,01) do que a subescala dos amigos (-134; p <0,05). Estes resultados sugerem, mais uma vez, que quanto melhor for a percepção de suporte social da família do indivíduo, menor tende a ser a prática de

comportamentos anti-sociais. No entanto, refira-se, ainda, que a relação estabelecida é significativa, mas de baixa magnitude ($-.155$; $p < 0,01$).

- No que se refere à hipótese da percepção de suporte dos amigos ser mais importante que a percepção do suporte dos professores, no que diz respeito à manifestação do comportamento anti-social, verifica-se o inverso, isto é, a associação da percepção de suporte social dos professores com o valor total da escala SRA é de maior magnitude ($-.193$; $p < 0,01$) do que a percepção de suporte social dos amigos ($-.134$; $p < 0,05$). No entanto, refira-se, ainda, que a relação estabelecida é significativa, mas de baixa magnitude.

3.3 Relação entre percepção de suporte social da família, dos amigos e dos professores (Hip. 4)

Para melhor avaliar a relação entre a percepção de suporte social da família e a percepção de suporte social por parte dos amigos e professores, previamente analisada no ponto um, recorreu-se ao coeficiente de correlação de Spearman. Através dos resultados apresentados na Tabela 14 verifica-se que existe uma relação positiva e muito significativa entre a percepção de suporte social da família e a percepção de suporte social dos amigos ($.561$; $p < 0,01$) e uma correlação muito baixa, mas positiva entre a percepção de suporte social da família e a percepção de suporte social dos professores ($.325$; $p < 0,01$). Através destas relações estatisticamente significativas, constata-se que quanto melhor for a percepção de suporte social da família melhor será a percepção de suporte por parte dos amigos e dos professores, embora esta última não seja tão visível.

3.4 A relação entre o suporte social por parte dos professores e a manifestação do comportamento anti-social (Hip. 5)

Para analisar a relação entre a percepção de suporte social por parte dos professores e o comportamento anti-social calculou-se o coeficiente de correlação de Spearman. Através dos resultados apresentados na Tabela 32 verifica-se que existe uma associação significativa entre a subescala de suporte social dos professores e a escala total do SRA ($-.193$; $p < 0,01$). Dada a correlação negativa e estatisticamente significativa, constata-se que quanto melhor for a percepção de suporte social por parte dos professores, menor será a prática de comportamentos anti-sociais. Consideradas as subescalas do SRA, a maior correlação foi observada entre a

mentira e a percepção de suporte social dos professores (-.196; $p < 0,01$). Assim, observa-se alguma tendência para um maior número de comportamentos de mentira estar associado a um menor suporte social dos professores.

3.5 Relação entre o sexo, a percepção de suporte social e a manifestação do comportamento anti-social (Hip. 6)

Para compreender a relação entre a variável sexo e as variáveis percepção de suporte social e comportamento anti-social calculou-se a média, o desvio padrão e o teste de U de Mann Whitney. Através dos resultados apresentados na Tabela 33 é perceptível uma diferença ao nível do sexo, isto é, existe uma diferença a assinalar entre o sexo feminino e o sexo masculino no que diz respeito à percepção de suporte social e ao comportamento anti-social. Assim, é possível observar que os rapazes apresentam apenas, em termos de significância ($p < 0,05$), uma média superior às raparigas ($M=4,3$ para $F=4,12$) no que diz respeito à percepção de suporte social da família. Não obstante, os rapazes apresentam, igualmente, uma média superior em todas as subescalas e escala total do SRA ($M=1,32$ para $F=1,16$). Constatou-se que os rapazes não só apresentam mais comportamentos anti-sociais que as raparigas, como também percebem mais o suporte social da família.

| | F | | M | | U | P |
|----------------|-------|-----|-------|-----|----------|--------|
| | Média | DP | Média | DP | | |
| ss_amigos | 3.59 | .89 | 3.75 | .84 | 14982.00 | .061 |
| ss_familia | 4.12 | .86 | 4.3 | .72 | 14704.00 | .031* |
| ss_professores | 3.32 | .71 | 3.26 | .85 | 16557.00 | .745 |
| ss_total | 3.67 | .66 | 3.79 | .66 | 14988.50 | .062 |
| QAA_danos_a | 1.11 | .24 | 1.26 | .41 | 13366.50 | .000** |
| QAA_roubo_a | 1.05 | .11 | 1.20 | .30 | 10627.00 | .000** |
| QAA_vadiagem_a | 1.30 | .26 | 1.50 | .43 | 11931.00 | .000** |
| QAA_agressão_a | 1.06 | .13 | 1.18 | .33 | 12952.50 | .000** |
| QAA_mentira_a | 1.35 | .38 | 1.51 | .52 | 14280.00 | .009** |
| QAA_consumo_a | 1.42 | .38 | 1.61 | .51 | 13535.00 | .001** |
| QAA_justiça_a | 1.01 | .06 | 1.11 | .28 | 13808.50 | .000** |
| QAA_TOTAL_a | 1.16 | .14 | 1.32 | .32 | 11559.5 | .000** |

** $p < .01$; * $p < .05$

TABELA 33. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E U DE MANN-WHITNEY DAS ESCALAS DE SUPORTE SOCIAL E DE COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL EM FUNÇÃO DO SEXO

3.6 Relação entre a idade, a percepção do suporte social e a manifestação do comportamento anti-social (Hip 7)

Relativamente ao estudo das diferenças entre a faixa etária dos 12 aos 15 anos e a faixa dos 16 aos 19 anos relativamente à percepção do suporte social e ao comportamento anti-social, executou-se a média, o desvio padrão, e o teste de U de Mann Whitney. Através dos resultados apresentados na Tabela 34 verificou-se que os jovens da classe etária dos 12-15 percebem um suporte social dos pais significativamente superior aos da classe etária 16-19.

Relativamente ao comportamento anti-social, os sujeitos da classe etária 16-19 obtiveram pontuações significativamente superiores nas subescalas roubo, vadiagem, consumo, problemas com a justiça e escala total.

| | 12-15 | | 16-19 | | U | P |
|--------------------|-------|-----|-------|-----|-----------------|--------------|
| | Média | DP | Média | DP | | |
| SS_amigos_inv | 3,75 | ,81 | 3,61 | ,91 | 15779.00 | .349 |
| SS_familia_inv | 4,35 | ,68 | 4,11 | ,87 | 14237.50 | .014* |
| SS_professores_inv | 3,31 | ,83 | 3,28 | ,75 | 16381.50 | .732 |
| SS_total_inv | 3,81 | ,61 | 3,67 | ,70 | 15063.50 | .101 |
| QAA_danos_a | 1,15 | ,27 | 1,22 | ,40 | 16133.00 | .478 |
| QAA_roubo_a | 1,08 | ,16 | 1,17 | ,29 | 13010.00 | .000* |
| QAA_vadiagem_a | 1,31 | ,28 | 1,49 | ,42 | 12387.00 | .000* |
| QAA_agressão_a | 1,08 | ,16 | 1,16 | ,32 | 15077.50 | .067 |
| QAA_mentira_a | 1,41 | ,43 | 1,46 | ,49 | 16098.00 | .523 |
| QAA_consumo_a | 1,30 | ,35 | 1,69 | ,48 | 8544.00 | .000* |
| QAA_justiça_a | 1,03 | ,12 | 1,09 | ,27 | 15060.50 | .007* |
| QAA_TOTAL_a | 1,17 | ,17 | 1,30 | ,30 | 10937.50 | .000* |

**p<.01; *p<.05

TABELA 34. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E U DE MANN-WHITNEY DAS ESCALAS DE SUPORTE SOCIAL E DE COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL EM FUNÇÃO DA CLASSE ETÁRIA

3.6 Relação entre o nível socioeconómico, a percepção do suporte social e a manifestação do comportamento anti-social (Hip 8)

Relativamente ao estudo da relação entre o estatuto socioeconómico, a percepção do suporte social e o comportamento anti-social, executou-se a média, o desvio padrão, o teste de Kruskal-Wallis e o teste de U de Mann Whitney. Através dos resultados apresentados da Tabela 35 à Tabela 40 é possível retirar algumas conclusões.

Assim sendo, no que diz respeito às habilitações dos pais, verifica-se que o grau de escolaridade do pai não tem qualquer tipo de influência na percepção de suporte social, nem no comportamento anti-social do indivíduo (Tabela 35), isto é, não existe uma relação significativa entre estas variáveis.

| | 1º ciclo | | 2º ciclo | | 3º ciclo | | Ensino secundário | | Ensino superior | | Kruskal-Wallis Test | P |
|----------------|----------|-----|----------|-----|----------|-----|-------------------|-----|-----------------|------|---------------------|------|
| | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | | |
| ss_amigos | 3.61 | .83 | 3.64 | .94 | 3.78 | .89 | 3.82 | ,67 | 3,75 | ,80 | 2.880 | .578 |
| ss_familia | 4.15 | .74 | 4.18 | .80 | 4.3 | .94 | 4.28 | ,85 | 4,52 | ,50 | 7.688 | .104 |
| ss_professores | 3.33 | .72 | 3.28 | .82 | 3.32 | .81 | 3.18 | ,78 | 3,02 | 1,10 | 1.856 | .762 |
| ss_total | 3.69 | .64 | 3.7 | .73 | 3.81 | .71 | 3.79 | ,59 | 3,79 | ,53 | 2.060 | .725 |
| QAA_danos_a | 1.20 | .38 | 1.15 | .31 | 1.21 | .34 | 1.23 | ,37 | 1,19 | ,21 | 3.814 | .432 |
| QAA_roubo_a | 1.14 | .26 | 1.13 | .23 | 1.10 | .20 | 1.17 | ,23 | 1,13 | ,10 | 7.908 | .095 |
| QAA_vadiagem_a | 1.44 | .40 | 1.37 | .37 | 1.34 | .32 | 1.48 | ,37 | 1,37 | ,19 | 6.703 | .152 |
| QAA_agressão_a | 1.12 | .29 | 1.10 | .21 | 1.11 | .21 | 1.19 | ,33 | 1,12 | ,19 | 4.763 | .312 |
| QAA_mentira_a | 1.46 | .49 | 1.38 | .41 | 1.44 | .44 | 1.53 | ,52 | 1,54 | ,38 | 5.515 | .238 |
| QAA_consumo_a | 1.53 | .46 | 1.48 | .44 | 1.46 | .43 | 1.61 | ,49 | 1,43 | ,39 | 3.734 | .443 |
| QAA_justiça_a | 1.06 | .21 | 1.05 | .14 | 1.03 | .11 | 1.13 | ,32 | 1,01 | ,03 | 2.798 | .592 |
| QAA_TOTAL_a | 1.25 | .28 | 1.22 | .23 | 1.21 | .21 | 1.30 | ,28 | 1,22 | ,10 | 6.367 | .173 |

**p<.01; *p<.05

TABELA 35. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E KRUSKAL-WALLIS TEST DAS ESCALAS DE SUPORTE SOCIAL E DE COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL EM FUNÇÃO DAS HABILITAÇÕES DO PAI

Contudo, na Tabela 36 verifica-se que existe uma relação significativa entre as habilitações da mãe e a percepção de suporte social do indivíduo. Deste modo, quanto maior for o grau de escolaridade da mãe, melhor será percebido, pelo indivíduo, o suporte social da família

e dos amigos. Outra conclusão interessante que se retira desta análise remete para a subescala da mentira, ou seja, verifica-se uma relação significativa entre o grau de escolaridade da mãe e o comportamento da mentira: à medida que a escolaridade da mãe aumenta, aumenta o comportamento da mentira.

| | 1º ciclo | | 2º ciclo | | 3º ciclo | | Ensino secundário | | Ensino superior | | Kruskal-Wallis Test | P |
|----------------|----------|------|----------|-----|----------|-----|-------------------|-----|-----------------|-----|---------------------|--------|
| | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | | |
| ss_amigos | 3.46 | 1.00 | 3.61 | .86 | 3.7 | .86 | 3.84 | ,79 | 3,95 | ,61 | 9.563 | .048* |
| ss_familia | 4.08 | .72 | 4.16 | .79 | 4.25 | .87 | 4.33 | ,76 | 4,51 | ,76 | 17.461 | .002** |
| ss_professores | 3.4 | .77 | 3.27 | .81 | 3.29 | .75 | 3.19 | ,82 | 3,11 | ,91 | 3.766 | .439 |
| ss_total | 3.62 | .74 | 3.68 | .67 | 3.75 | .69 | 3.82 | ,59 | 3,9 | ,51 | 6.450 | .168 |
| QAA_danos_a | 1.14 | .27 | 1.23 | .40 | 1.17 | .32 | 1.20 | ,34 | 1,23 | ,41 | 2.265 | .687 |
| QAA_roubo_a | 1.10 | .17 | 1.16 | .29 | 1.09 | .16 | 1.17 | ,27 | 1,19 | ,35 | 6.806 | .146 |
| QAA_vadiagem_a | 1.37 | .33 | 1.46 | .41 | 1.35 | .31 | 1.44 | ,42 | 1,46 | ,39 | 4.224 | .377 |
| QAA_agressão_a | 1.08 | .19 | 1.17 | .31 | 1.09 | .22 | 1.11 | ,26 | 1,19 | ,39 | 5.595 | .231 |
| QAA_mentira_a | 1.39 | .45 | 1.43 | .47 | 1.41 | .40 | 1.43 | ,46 | 1,68 | ,55 | 10.847 | .028* |
| QAA_consumo_a | 1.48 | .42 | 1.61 | .51 | 1.42 | .43 | 1.57 | ,45 | 1,47 | ,46 | 8.364 | .079 |
| QAA_justiça_a | 1.04 | .13 | 1.07 | .17 | 1.05 | .24 | 1.08 | ,23 | 1,10 | ,38 | 7.735 | .102 |
| QAA_TOTAL_a | 1.21 | .20 | 1.28 | .30 | 1.20 | .22 | 1.27 | ,27 | 1,29 | ,35 | 6.011 | .198 |

**p<.01; *p<.05

TABELA 36. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E KRUSKAL-WALLIS TEST DAS ESCALAS DE SUPORTE SOCIAL E DE COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL EM FUNÇÃO DAS HABILITAÇÕES DA MÃE

No que diz respeito ao nível socioeconómico, quando relacionado com a percepção do suporte social e o comportamento anti-social, verifica-se que os jovens provenientes de nível socioeconómico baixo obtiveram médias significativamente inferiores no suporte social da família; um resultado menos esperado é a existência de algumas médias significativamente superiores de comportamentos anti-sociais dos jovens provenientes de nível socioeconómico médio (subescala do roubo e da mentira e a escala total), relativamente ao nível socioeconómico baixo (Tabela 37).

| | Baixo | | Médio | | U de Mann-Whitney | P |
|----------------|-------|-----|-------|-----|-------------------|--------|
| | M | DP | M | DP | | |
| ss_amigos | 3.62 | .92 | 3.79 | .76 | 11687.50 | .146 |
| ss_familia | 4.15 | .81 | 4.36 | .70 | 10854.00 | .015* |
| ss_professores | 3.32 | .81 | 3.21 | .73 | 11881.50 | .218 |
| ss_total | 3.7 | .71 | 3.8 | .56 | 11963.00 | .257 |
| QAA_danos_a | 1.18 | .34 | 1.23 | .38 | 11697.00 | .082 |
| QAA_roubo_a | 1.11 | .22 | 1.18 | .30 | 10724.00 | .006** |
| QAA_vadiagem_a | 1.38 | .36 | 1.46 | .41 | 11335.00 | .061 |
| QAA_agressão_a | 1.11 | .23 | 1.16 | .33 | 12120.50 | .284 |
| QAA_mentira_a | 1.39 | .44 | 1.52 | .50 | 10796.50 | .010** |
| QAA_consumo_a | 1.49 | .46 | 1.57 | .48 | 11601.00 | .118 |
| QAA_justiça_a | 1.05 | .18 | 1.10 | .29 | 12394.00 | .299 |
| QAA_TOTAL_a | 1.22 | .24 | 1.29 | .31 | 10631.00 | .007** |

**p<.01; *p<.05

TABELA 37. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E U DE MANN-WHITNEY DAS ESCALAS DE SUPORTE SOCIAL E DE COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL EM FUNÇÃO DO NÍVEL SOCIOECONÓMICO

Porém, uma análise mais detalhada, em função do sexo, permite verificar a existência de uma maior proporção de rapazes no nível socioeconómico médio (Tabela 38).

| NSE | F | | M | |
|-------|-----|-------|-----|-------|
| | N | % | N | % |
| Baixo | 121 | 52.84 | 108 | 47.16 |
| Médio | 43 | 38.05 | 70 | 61.95 |
| Alto | 3 | 33.33 | 6 | 66.67 |

TABELA 38. DISTRIBUIÇÃO DO SEXO PELO NÍVEL SOCIOECONÓMICO

Deste modo, verifica-se que o que está a causar este resultado pouco esperado é o sexo e não o nível o socioeconómico (Tabela 39).

| | F | | | | M | | | | P | | | |
|--------------------|-------|-----|-------|-----|---------|------|-------|-----|------|-----|---------|-------|
| | Baixo | | Médio | | U | P | Baixo | | | U | | |
| | M | DP | M | DP | | | M | DP | | | | |
| SS_amigos_inv | 3,53 | ,96 | 3,72 | ,66 | 2381.50 | .410 | 3,72 | ,88 | 3,82 | ,82 | 3452.50 | .329 |
| SS_familia_inv | 4,07 | ,86 | 4,24 | ,80 | 2262.00 | .203 | 4,25 | ,75 | 4,43 | ,62 | 3214.50 | .090 |
| SS_professores_inv | 3,34 | ,72 | 3,25 | ,67 | 2482.50 | .656 | 3,29 | ,90 | 3,18 | ,76 | 3428.00 | .294 |
| SS_total_inv | 3,64 | ,71 | 3,75 | ,50 | 2101.00 | .453 | 3,76 | ,72 | 3,84 | ,60 | 3605.00 | .602 |
| QAA_danos_a | 1,12 | ,27 | 1,09 | ,17 | 2550.50 | .794 | 1,24 | ,40 | 1,31 | ,44 | 3379.50 | .181 |
| QAA_roubo_a | 1,06 | ,12 | 1,05 | ,08 | 2210.00 | .091 | 1,18 | ,28 | 1,25 | ,35 | 3279.50 | .127 |
| QAA_vadiagem_a | 1,30 | ,27 | 1,28 | ,21 | 2563.50 | .886 | 1,47 | ,42 | 1,57 | ,46 | 3280.50 | .135 |
| QAA_agressão_a | 1,06 | ,14 | 1,05 | ,10 | 2386.00 | .326 | 1,16 | ,30 | 1,23 | ,40 | 3356.00 | .175 |
| QAA_mentira_a | 1,34 | ,39 | 1,36 | ,32 | 2334.00 | .299 | 1,45 | ,49 | 1,61 | ,57 | 3098.00 | .038* |
| QAA_consumo_a | 1,41 | ,39 | 1,43 | ,36 | 2495.00 | .688 | 1,58 | ,52 | 1,66 | ,52 | 3432.50 | .299 |
| QAA_justiça_a | 1,01 | ,07 | 1,01 | ,03 | 2591.00 | .911 | 1,10 | ,24 | 1,15 | ,36 | 3673.50 | .670 |
| QAA_TOTAL_a | 1,16 | ,16 | 1,16 | ,09 | 2325.50 | .301 | 1,29 | ,30 | 1,37 | ,36 | 3107.50 | .045* |

**p<.01; *p<.05

TABELA 39. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E U DE MANN-WHITNEY DAS ESCALAS DE SUPORTE SOCIAL E DE COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL EM FUNÇÃO DO NÍVEL SOCIOECONÓMICO POR SEXO

Por fim, numa análise detalhada da constituição do agregado familiar verifica-se que os jovens provenientes de famílias não intactas tendem a perceber um maior suporte da parte dos professores (Tabela 40). Porém, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre famílias intactas e não intactas na escala de comportamentos anti-sociais (Tabela 40).

| | Outra situação | | Famílias intactas | | U | P |
|----------------|----------------|-----|-------------------|-----|----------|-------|
| | M | DP | M | DP | | |
| ss_amigos | 3.68 | .90 | 3.67 | .85 | 13124.00 | .906 |
| ss_familia | 4.14 | .86 | 4.24 | .77 | 12340.50 | .322 |
| ss_professores | 3.45 | .74 | 3.23 | .80 | 11115.00 | .019* |
| ss_total | 3.75 | .67 | 3.72 | .66 | 13099.00 | .885 |
| QAA_danos_a | 1.21 | .36 | 1.18 | .34 | 12887.50 | .646 |
| QAA_roubo_a | 1.14 | .25 | 1.13 | .24 | 13205.00 | .977 |
| QAA_vadiagem_a | 1.45 | .40 | 1.39 | .36 | 12082.00 | .200 |
| QAA_agressão_a | 1.14 | .28 | 1.11 | .26 | 12447.50 | .328 |
| QAA_mentira_a | 1.42 | .47 | 1.44 | .46 | 12635.00 | .498 |
| QAA_consumo_a | 1.57 | .53 | 1.50 | .44 | 12680.50 | .540 |
| QAA_justiça_a | 1.08 | .22 | 1.06 | .21 | 12157.00 | .051 |
| QAA_TOTAL_a | 1.26 | .28 | 1.23 | .26 | 12735.50 | .583 |

**p<.01; *p<.05

TABELA 40. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E U DE MANN-WHITNEY DAS ESCALAS DE SUPORTE SOCIAL E DE COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL EM FUNÇÃO DA SITUAÇÃO FAMILIAR

Após uma análise descritiva dos resultados obtidos no estudo empírico, será apresentada, em primeiro lugar, a síntese das principais conclusões dos estudos psicométricos das duas escalas utilizadas e, em segundo lugar, a apreciação global dos resultados do estudo e sua fundamentação com a revisão da literatura, descrita na primeira parte da presente dissertação.

1. ESCALA SOCIAL SUPPORT APPRAISALS (SSA)

A versão portuguesa da escala *Social Support Appraisals*, adaptada por Antunes (1994) para a população portuguesa, é mais abrangente do que a versão original. Às três subescalas do instrumento (apoio da família, dos amigos e dos outros em geral), construída por Vaux e seus colaboradores (1986), foi acrescentada por Antunes, em 1994, uma subescala de apoio dos professores. No estudo de aferição para a população portuguesa as autoras verificaram que esta nova versão do *Social Support Appraisals* mostrava ser mais adaptada para a população portuguesa de adolescentes. Com efeito, “os seus itens são capazes de discriminar satisfatoriamente a percepção de apoio social de sujeitos diferentes, assim como diferenciar o apoio das três redes distintas – amigos, família e professores – como comprovaram os resultados da análise factorial” (p. 124).

De acordo com os resultados obtidos do estudo psicométrico da escala *Social Support Appraisals* na presente dissertação, a distribuição dos itens foi verificada, unicamente, a três factores: suporte dos amigos, da família e dos professores, ao contrário do estudo de Antunes (1994) da aferição do instrumento para a população portuguesa. Os itens distribuíram-se pelos factores de forma interpretável e de acordo com o previsto, dando lugar às três subescalas: suporte social dos amigos, da família e dos professores. Contudo alguns dos itens saturaram significativamente em mais do que um factor. Tentou-se, deste modo, uma rotação *oblimin* que se verificou de facto mais adequada, visto que a correlação entre os factores extraídos foram, aproximadamente, -0.42 entre o primeiro e o segundo factor (suporte dos amigos e da família) e -0.29 entre o primeiro e o terceiro factor (suporte dos amigos e dos professores). Os três factores explicam cerca de 47% da variância e têm valores próprios superiores a um. De acordo com a distribuição dos itens pelos factores, podemos encontrar algumas diferenças com o estudo

realizado por Antunes (1994) na aferição do instrumento para a população portuguesa. Assim sendo, os itens que correspondem à subescala suporte dos outros da versão original distribuíram-se pelas três subescalas analisadas, revelando medidas de comunalidade satisfatórias (a maioria acima de .40). Ao contrário do que se verifica no estudo de Antunes (1994), na subescala de suporte dos amigos surge, para além dos treze itens previstos, o item 29, da subescala original suporte dos outros, com uma saturação factorial de -.464. Quanto à subescala suporte da família, surge o item 4 da subescala original suporte dos outros e os itens 22 e 30 que, no estudo de Antunes (1994), apesar de serem itens referentes à subescala de suporte da família encontram-se associadas à subescala suporte dos outros. Cada item apresentou uma saturação factorial de .385, .609 e .699, respectivamente. Finalmente, na subescala de suporte dos professores verificou-se que o item 18, referente à subescala de suporte dos professores, encontra-se associada à própria subescala, com uma saturação factorial de .392, o que não se verifica no estudo realizado por Antunes (1994).

O facto da percepção de suporte dos outros não se distinguir claramente como subescala distinta das outras três redes, é explicada pela provável referência implícita dos sujeitos a grupos definidos, quando se pronunciam sobre certos tipos de apoios fornecidos pelos “outros”.

A consistência interna revelou-se bastante boa, tanto para a escala total como para as três subescalas. Os coeficientes alfa de Cronbach foram: .89 para o suporte dos amigos, .87 para o suporte da família, .77 para o suporte dos professores e .90 para a escala total. Foram observadas correlações significativas entre as subescalas, sendo que a correlação mais elevada surge entre o suporte social da família e dos amigos (.561), seguida da correlação entre o suporte social dos amigos e dos professores (.425); a correlação mais baixa foi verificada entre o suporte social da família e dos professores (.325).

Consideradas as três fontes de suporte social avaliadas e as diferenças na percepção que o adolescente transmite do apoio fornecido pelas três redes, colocam o grupo constituído pela família como primeira fonte de recursos de apoio. Este facto vem a corroborar as perspectivas de investigação que atribuem aos pais e à família um papel importante como “outros significativos” para os adolescentes, mais como fontes de apoio no processo de individuação do que como fontes de conflito (Soares, 1996; Rice, 1990; Youniss & Somllar, 1985). A segunda fonte de suporte social mais importante para os adolescentes é o apoio dos pares/ amigos. Este resultado coaduna-se com um leque significativo de estudos que defendem a importância do grupo de pares no processo de socialização, essencial à construção da

identidade e desenvolvimento na adolescência (Rubin et al, 2008; Fleming, 1993; Cohen et al., 2000; Sarason et. al., 1990).

2. ESCALA DE AUTO-AVALIAÇÃO DE COMPORTAMENTOS ANTI-SOCIAIS

A escala de Auto-avaliação dos Comportamentos Anti-sociais, adaptada por Fonseca e seus colaboradores (1995) para a população portuguesa, é ligeiramente mais extensa do que a versão original (contém 63 itens), construída por Loeber e seus colaboradores, em 1986. De acordo com Fonseca e seus colaboradores (1995), num estudo realizado previamente, em 1992, verificou-se que a versão portuguesa deste instrumento apresentava boas qualidades psicométricas, apontando-se, assim, para a necessidade de se lhe introduzir algumas modificações. Estas consistiram no desdobramento e alteração de “alguns itens considerados complexos noutros mais simples, na inclusão de um item a ilustrar o modo de resposta, e na inclusão de novos itens na explicação daqueles que anteriormente pareciam demasiado concisos” (p.43). Apesar de ser um instrumento mais extenso do que a versão original, o autor refere que a versão portuguesa da escala de auto-avaliação dos comportamentos anti-sociais conserva todos os itens da versão original, o que poderá facilitar comparações interculturais. Essas alterações destinavam-se a melhorar a compreensão do questionário pelos alunos mais novos, a aumentar a variabilidade do questionário e a fornecer assim uma representação mais completa dos diversos aspectos do comportamento anti-social e da delinquência juvenil.

A escala em si não apresenta uma interpretação fácil porque a sua estrutura aponta para dois factores: comportamentos de maior gravidade *versus* comportamentos de menor gravidade. Relativamente à escala de resposta optou-se por testar, em cada subescala, três opções: em primeiro lugar a pontuação de três pontos nas opções de resposta – nunca, uma ou duas vezes e várias vezes; em segundo lugar a pontuação dicotómica da segunda parte da escala – alguma vez na vida, sim ou não; finalmente, a possível agregação das duas partes da escala numa só, com quatro pontuações – nunca: 0 pontos, alguma vez na vida: 1 ponto, uma ou duas vezes: 2 pontos e várias vezes: 3 pontos. Seguiu-se a classificação utilizada por Fonseca e seus colaboradores (1995) e foram acrescentadas duas novas categorias, visto que existem itens que não se ajustam a nenhuma das anteriores (agressão, vadiagem, consumo de substâncias tóxicas, roubo e danos/ vandalismo), nomeadamente: mentira e problemas com a justiça.

De acordo com os resultados obtidos do estudo psicométrico da escala de *Auto-avaliação do Comportamento Anti-social*, na presente dissertação, a distribuição dos itens foi

observada de acordo com as sete subescalas supracitadas. A composição dessas subescalas bem como as respectivas médias e coeficientes de consistência interna (alfa de Cronbach) podem ser observadas no capítulo anterior, da Tabela 15 à Tabela 29. De acordo com os resultados do Alfa de Cronbach, é possível concluir que a primeira opção de resposta (a pontuação de três pontos nas opções de resposta – nunca, uma ou duas vezes e várias vezes) apresentou melhores alfas de Cronbach, à exceção da subescala problemas com a justiça. Posto isto, foram testadas as hipóteses de acordo com esta categoria de resposta. Foram observadas, igualmente, correlações significativas entre as subescalas, sendo que a correlação mais elevada surge entre a subescala consumo e a subescala vadiagem (.650), seguida da correlação entre a subescala roubo e a subescala vadiagem (.607); a correlação mais baixa foi verificada entre subescala mentira e a subescala problemas com a justiça (.300). Os resultados obtidos em algumas destas correlações significativas podem ser explicados, de acordo com Fonseca e seus colaboradores (1995), pela prevalência de comportamentos de natureza menos grave (por exemplo: fazer batota para não pagar coisas, tais como a comida, bilhetes de cinema, autocarro, viagens de metro e comboio e serviços de computador; enganar os outros, vendendo-lhes coisas mais caras do que o seu valor; fazer barulho ou não respeitar as regras num lugar público, entre outros) ou têm um cariz aparentemente cultural (por exemplo: copiar nos exames, consumo de álcool, entre outros).

3. ANÁLISE DAS HIPÓTESES

De acordo com os resultados obtidos no estudo empírico e procedendo a uma apreciação global, podemos afirmar que a maior parte das conclusões retiradas são coerentes com a revisão da literatura apresentada na primeira parte da presente dissertação.

Os resultados nesta investigação permitiram confirmar a *primeira hipótese (H1* – Quanto melhor for a percepção do suporte social, menor tende a ser o comportamento anti-social do adolescente), embora a correlação obtida revela uma significância de baixa magnitude.

Este facto parece-nos sugerir algumas conclusões quanto à relação entre o comportamento anti-social e a percepção de suporte social nos jovens adolescentes. De acordo com a teoria sociológica de Durkeim (1980, cit. in Formosinho Sanches, 2003) o comportamento delinquento é o resultado de uma falha na ligação (*bond*) do adolescente à sociedade convencional. Este autor enfatiza, ainda, a importância de três instâncias reguladoras do controlo

social (a família, a escola e o grupo de pares) às quais o jovem tem de se sentir ligado para não agir de forma desviante. O adolescente percebe esta ligação como forma de suporte, protecção e apoio emocional, reflectindo acerca das consequências que os possíveis actos delinquentes teriam nestas três instâncias reguladoras. Leblanc (1987, cit. in Formosinho Sanches, 2003), ao rever a teoria da regulação social, sugere que o conceito de vínculo (*bond*) deva ser utilizado apenas para verificar a ligação afectiva do adolescente às pessoas que lhe são mais significativas. Ainda de acordo com este autor, os comportamentos desviantes acontecem quando as forças reguladoras são insuficientes e os modelos desviantes constantes (*ibidem*). Visto que a adolescência é um período de transição e de formação da sua identidade que envolve aspectos desenvolvimentais e estabelecimento de relações interpessoais, verifica-se, igualmente neste estudo, a importância do suporte social em momentos de transição, que contribuem para um bom ajustamento do sujeito, já mencionado na revisão bibliográfica (Caplan, 1974).

No que diz respeito à *segunda hipótese* referente à percepção do suporte social da família (**H2** – A percepção de suporte social da família é mais importante que a percepção do suporte social dos amigos, no que diz respeito à manifestação de uma conduta social mais adaptada), os resultados obtidos no presente estudo apontam para a existência de uma relação significativa entre a atmosfera familiar e o comportamento anti-social, na qual as relações com os progenitores assumem um papel preponderante. Ainda que a relação estabelecida é significativa, mas de baixa magnitude (-0.155 ; $p < 0,01$), a sua comprovação é coerente com a bibliografia consultada (Noller et al., 1990; Ribeiro, 1999; Olsen et al., 1991; Vilhjalmsson, 1994; Henly, 1997, cit. in Ribeiro, 1999).

Vários estudos debruçaram-se sobre a influência dos amigos e da família no decorrer da adolescência, existindo algumas divergências no que se refere à importância destas relações. O que é certo é que o seio familiar, como meio privilegiado de desenvolvimento do adolescente, assume uma importância fulcral na construção sua identidade, sendo o papel da família fundamental ao longo desta etapa de desenvolvimento, visto que uma boa gestão e acompanhamento desta fase por todos os elementos da família revela-se como um factor protector quanto ao desenvolvimento dos comportamentos anti-sociais (Fonseca, 2003). A percepção de suporte social por parte dos pais poderá ser visto, igualmente, como um factor dissuasor do comportamento anti-social, uma vez que a figura parental continua a exercer uma influência significativa nas expectativas e opiniões dos jovens adolescentes, mesmo durante o processo de emancipação da tutela parental (Formosinho Sanches, 2003). Já a teoria da regulação social, mencionada anteriormente, considerava a ligação do adolescente aos pares

como mais vaga, em comparação às restantes instâncias, precisamente devido à ocorrência de comportamentos desviantes no âmbito destas relações com condutas desviantes (Durkeim, 1980; Leblanc, 1987; cit. in Formosinho Sanches, 2003).

Ainda no que se refere à percepção do suporte familiar, reforça-se, com a comprovação da *quarta hipótese* de investigação (**H4** – Os sujeitos que apresentam um baixo nível de suporte social familiar manifestam uma baixa percepção do suporte social dos amigos e dos professores), a importância do suporte familiar no ajustamento saudável do adolescente (Rueger, Malecki & Demaray, 2010; Garaigordobil, 2004) e na sua adaptação social em geral (Rice, 1990). Esta estreita relação entre a percepção de suporte familiar e a percepção do suporte dos amigos e professores apresenta uma coerência teórica com os dados evidenciados pela teoria da vinculação. Segundo esta teoria, o adolescente com uma vinculação segura aos pais, sentirá mais apoio emocional por parte dos amigos e uma melhor percepção de suporte social por parte destes e de outros significativos (Colarossi & Eccles, 2003). Segundo Rice (1990), as crianças com relacionamentos vinculativos seguros revelam mais comportamentos exploratórios, são mais eficazes a resolver problemas, mais entusiastas na aprendizagem de tarefas, mais competentes nas interações com os pares, mostram melhor adaptação emocional e são menos dependentes dos professores, quando comparados com as crianças com vinculações mais inseguras. Pelos resultados obtidos, está explícito que quanto melhor for a percepção do suporte social da família, melhor será a percepção de suporte por parte dos amigos e dos professores, que contribuem para o bom ajustamento psicossocial do sujeito. Realça-se, no entanto, que a relação estabelecida é significativa, mas de baixa magnitude.

Quanto à *terceira hipótese* (**H3** – A percepção de suporte social dos amigos é mais importante que a percepção do suporte social dos professores, no que diz respeito à manifestação do comportamento anti-social), verifica-se de facto o inverso, ou seja, os resultados indicam que a percepção de suporte dos professores é de maior magnitude ($-0.193, p < 0,01$) do que a percepção de suporte dos amigos ($-0.134, p < 0,05$), no que diz respeito à manifestação da conduta anti-social, apesar da relação significativa estabelecida seja de baixa magnitude. Os resultados indicam que ambas as relações manifestam-se como factor protector na manifestação do comportamento anti-social, embora a relação com os professores seja mais significativo.

Segundo Cauce e seus colaboradores (1994), as redes sociais da família e dos amigos constituem um sistema informal suporte social, enquanto que a rede social dos professores representa um sistema formal de suporte social. De acordo com a literatura, actualmente as funções dos professores, reflexo das diferentes transformações sociais, políticas, económicas e

culturais são, para além de transmitir conhecimentos, favorecer o desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo dos alunos, valorizando as experiências e os saberes que adquirem fora da escola e responsabilizando-os das suas funções (Schultz, 1977, cit. in Ribeiro, 1990). Este grupo de referência pode ter uma função fulcral no processo de construção da identidade do adolescente, podendo, o seu apoio reduzir o efeito de acontecimentos negativos no início da adolescência (Harter et al., 1996). Para Schultz (1977, cit. in Ribeiro, 1990) os professores proporcionam aos jovens oportunidades de interacção adequadas às suas necessidades interpessoais, mais precisamente, à necessidade de inclusão (despertar o interesse no outro e interessar-se pelo outro), à necessidade de controlo (influenciar e ser influenciado) e à necessidade de afeição (amar e ser amado). Contudo esta relação deve basear-se numa interacção de respeito mútuo e numa aceitação da distribuição hierárquica do poder e da autoridade pedagógica, fundamental do processo educativo (Estrela, 1994); caso contrário poderá ser potencialmente conflitual, devido à sua génese e ao “jogo de representações fantasmagóricas”, em que as relações de poder e autoridade se associam a vivências positivas ou negativas de outras relações de poder e autoridade, vividas no meio familiar e social (Sampaio, 2002b).

Constata-se, pela confirmação da *quinta hipótese (H5 – Quanto melhor for a percepção do suporte social dos professores, menor tende a ser a manifestação do comportamento anti-social do adolescente)*, esta importância da percepção do suporte social por parte dos professores como factor protector do comportamento anti-social. A confirmação desta hipótese vai de encontro ao que foi referido anteriormente e reforça a importância da relação com os professores no período da adolescência, no sentido da normalização dos comportamentos e da adesão do jovem às normas e valores da escola (Formosinho & Sanches, 2003).

Um dado interessante que sobressaiu na confirmação desta hipótese foi a correlação significativa e negativa observada entre a subescala da mentira e a percepção de suporte social dos professores (-.196, $p < 0,01$). Assim poder-se-á observar alguma tendência para um maior número de comportamentos de mentira estar associado a um menor suporte social dos professores. De facto, investigações sustentam que o apoio dos professores está associado a um funcionamento emocional mais adaptativo do adolescente (Colarossi & Eccles, 2003, cit. in Rueger et al., 2010) e a um preditor significativo da diminuição da taxa de depressão na adolescência, do aumento do ajustamento escolar e do aumento da auto-estima (Rueger et al. 2010).

Futuras investigações poderão debruçar sobre estes resultados com o intuito de encontrar mais respostas para a relação da percepção de suporte dos professores e a manifestação do comportamento anti-social.

No que se refere à relação entre sexos, verifica-se que a *séxta hipótese (H6* – Existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos, quanto à percepção do suporte social e ao comportamento anti-social, ou seja, os rapazes tendem a apresentar um nível mais baixo de percepção de suporte social e uma conduta social menos adaptativa) é parcialmente confirmada, isto é, os rapazes que constituem a amostra do presente estudo, manifestam mais comportamentos anti-sociais do que as raparigas, mas também percebem mais o suporte social da família. O primeiro resultado vai de encontro às investigações existentes na literatura acerca do comportamento anti-social nos adolescentes que indicam que os rapazes revelam mais comportamentos anti-sociais do que as raparigas (Fonseca et al., 1995).

No que se refere à questão da idade, é possível retirar algumas conclusões interessantes que confirmam a *sétima hipótese (H7* – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a faixa etária dos 12 aos 15 anos e a faixa etária dos 16 aos 19 anos, relativamente à percepção do suporte social e ao comportamento anti-social).

De acordo com os resultados obtidos, verifica-se que os adolescentes entre os 12 e os 15 anos de idade percebem melhor o suporte da família do que os adolescentes mais velhos (entre os 16 e os 19 anos de idade). Esta relação entre a idade e a percepção de suporte social confirma-se com a bibliografia consultada, uma vez que esta demonstra existir uma diferença significativa na percepção das relações devido à idade dos adolescentes. A adolescência representa um período da vida que se caracteriza pela expansão das redes de apoio e pela modificação da influência de cada uma, nomeadamente das redes constituídas pelos pais e pelos pares (Antunes & Fontaine, 1996). Durante este período, o adolescente desenvolve novas capacidades, especialmente no que se refere à representação de si e dos outros, que o permite ter um novo olhar sobre as pessoas significativas que rodeiam o seu mundo. Ribeiro (1999), num estudo realizado com jovens em que se avaliou diversas dimensões de suporte social, revela que a mais importante fonte de suporte social para a população portuguesa é a família. De facto, a investigação tem demonstrado que os aspectos, componentes ou dimensões do suporte social têm impacto diferente consoante o grupo etário, sendo que a família exerce maior influência no caso dos mais jovens (Olsen et al., 1991; Vilhjalmsson, 1994; Henly, 1997, cit. in Ribeiro, 1999). De acordo com a teoria da vinculação, as relações estabelecidas na infância com as figuras significativas (especialmente a mãe) revela semelhanças com as características das relações estabelecidas na adolescência e noutros períodos do desenvolvimento (Ainsworth, 1989; Luster & Small, 1997, cit. in Holt & Espelage, 2007).

No que se refere à relação entre a idade e a manifestação do comportamento anti-social, verificou-se que os sujeitos entre os 16 e os 19 anos de idade manifestam mais comportamentos desviantes dos que os mais novos, confirmando-se estes dados com a literatura (Fonseca et al., 1995). De acordo com Fonseca e seus colaboradores (1995), é espectável que os adolescentes mais velhos, uma vez que se encontram numa fase de maior autonomia em relação aos adultos, tenham mais oportunidades de vivenciar novas experiências no sentido de testar a sua autonomia, através da infracção (Moffit, 1993). Steinberg (2003) refere que aspectos como a responsabilidade, a dilação do prazer e o autodomínio poderão influenciar a capacidade de julgamento dos adolescentes, bem como o processo de tomada de decisão. O autor encara a maturidade psicossocial como um processo gradativo, identificando algumas diferenças entre adolescentes e adultos, visto que os primeiros revelam mais susceptibilidade à aprovação social. Tal factor pode interferir no processo de tomada de decisão, levando os adolescentes a recorrer a práticas anti-sociais com mais facilidade, mesmo que não se verifique a existência de coação explícita por parte dos colegas. Para além disso, os adolescentes apresentam-se menos aptos a controlar os seus próprios impulsos, facto que, quando associado a um desejo de emoções fortes, propicia o envolvimento em experiências consideradas perigosas e marginais (*Ibidem*). Para além disso, é, de facto, esperado que o acesso a substâncias lícitas, mas potencialmente prejudiciais, como o álcool e o tabaco, bem como as possíveis saídas de grupo fora do contexto escolar ocorram com mais frequência numa fase mais tardia da adolescência, o que pode traduzir-se num maior índice de comportamento anti-social nestes sujeitos.

Por fim e no que respeita à *oitava hipótese* da presente investigação (**H8** – Existem diferenças estatisticamente significativas em função do nível socioeconómico, no que se refere à percepção do suporte social e o comportamento anti-social, ou seja, quanto mais baixo for o nível socioeconómico do adolescente, mais este tende a manifestar comportamentos anti-sociais e perceber menos o suporte social), realça-se algumas conclusões.

Assim sendo, no que respeita ao estatuto socioeconómico, o presente estudo não corrobora totalmente esta hipótese, constatando-se que, os adolescentes de um nível socioeconómico mais baixo percebem menos o suporte social mas não tendem a apresentar mais comportamentos anti-sociais. Numa análise mais detalhada em função do sexo verifica-se que existe uma maior proporção de rapazes no nível socioeconómico médio, provocando, deste modo, este resultado pouco esperado. Contudo, os resultados continuam a confirmar que os adolescentes provenientes de um nível socioeconómico médio manifestam mais comportamentos anti-sociais. Estes resultados sugerem que os adolescentes pertencentes às camadas sociais mais desfavorecidas, não se envolvem forçosamente em comportamentos

desviantes. Este facto pode indicar, tal como nos estudos de Sampson e Laub (1994), que existem outros processos pessoais e interpessoais que poderão atenuar o nível socioeconómico do adolescente.

Por outro lado, no que diz respeito às habilitações académicas dos pais verificou-se que existe uma relação significativa entre as habilitações da mãe e a percepção de suporte social da família e dos amigos, isto é, quanto maior for o grau de escolaridade da mãe, melhor será percebido pelo adolescente, o suporte da família e dos amigos. Outra conclusão interessante que se retira desta análise remete para a subescala da mentira, na qual à medida que a escolaridade da mãe aumenta, aumenta também o comportamento da mentira. Estes resultados poderão apontar para futuras investigações neste campo.

Por fim, numa análise detalhada da constituição do agregado familiar, verificou-se que os jovens provenientes de famílias não intactas tendem a perceber um maior suporte por parte dos professores. Segundo Relvas (2000), os professores desempenham um papel fundamental no processo de aquisição da autonomia de valores pelo adolescente (por exemplo a capacidade de tomada de decisão), ajudando-o a estimular a afirmação das suas ideias com respeito pelas dos outros (adultos e grupo de pares). Para esta autora “a escola é, fundamentalmente, um espaço para se aprender a aprender a ser, no encontro entre o conhecimento e o outro” (p. 76). Hircshi (1969, cit. in Fonseca, 2003), por sua vez, na sua teoria de controlo social, defende que o respeito pelas normas sociais depende, antes de mais, de uma vinculação forte aos pais, professores e escola. A falta de vinculação a essas figuras ou instituição dificultará a interiorização das normas e valores sociais, bem como o desenvolvimento de sentimentos de afinidade para com os outros.

Em suma, de um modo geral, os resultados obtidos vão de encontro à maioria das hipóteses postuladas e realçam a relação entre a percepção de suporte social e o comportamento anti-social, não só no ajustamento psicológico e social do adolescente, mas também na sua conduta adaptativa.

A elaboração e concretização desta Tese de Dissertação teve como principal objectivo, aprofundar o conhecimento acerca da percepção do suporte social na adolescência e a possível relação com a manifestação de comportamentos anti-sociais, tendo sempre em mente, ao longo do trabalho, a importância destes dois constructos, muito complexos, no desenvolvimento humano.

Os dados obtidos no estudo revelam, antes de mais, a existência de uma relação inversa significativa, embora de baixa magnitude, entre a percepção de suporte social e o comportamento anti-social, sendo que a percepção do suporte familiar e dos professores assumem uma função preponderante. A família é uma importante fonte de apoio e de suporte ao longo de todo o desenvolvimento do indivíduo (Relvas, 2000). Ao que parece neste estudo, a maior parte dos adolescentes que constituem a amostra fazem parte de um sistema familiar bastante presente, com laços afectivos vinculados e que impõe um certo controlo social e supervisão directa dos seus progenitores, impedindo-os de se envolverem em condutas consideradas inapropriadas.

Foi, igualmente, notória nos resultados obtidos, a associação entre a percepção do suporte familiar e a capacidade do adolescente perceber o suporte social dos outros significativos, nomeadamente dos amigos e dos professores. Relativamente ao grupo de amigos, apesar das relações com os pais e com grupo de pares serem de áreas diferentes da existência dos adolescentes, a família exerce uma forte influência e preparação dos seus filhos para o relacionamento com os amigos e fomenta o sentimento de confiança e de suporte nos mesmos.

Por outro lado, os professores, tal como se previu na revisão da literatura, parecem assumir um papel importante na normalização dos comportamentos dos seus alunos e na construção da autonomia e da independência face ao sistema familiar, através do estabelecimento de uma relação pedagógica baseada na confiança (*Ibidem*). O contexto sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento, não só a nível cognitivo, mas também a nível social e individual dos alunos, graças às oportunidades de abertura afectiva e de inter-ajuda (Serra, 2006).

Os vários estudos realizados sobre as diferenças de género na manifestação do comportamento anti-social indicam que os sujeitos do sexo masculino se envolvem mais facilmente na prática de comportamentos anti-sociais (Kazdin, 2001; Craig et al., 1997; Lahey et al., 2004; Simões et al., 2000). Os resultados do presente estudo vão de encontro aos estudos supracitados, assinalando diferenças significativas de género em relação ao comportamento anti-social.

Outro dos objectivos do presente estudo seria o de compreender se os sujeitos considerados (faixa etária dos 12 aos 15 anos e faixa etária dos 16 aos 19 anos) se diferenciavam significativamente uns dos outros, relativamente à percepção do suporte social e ao comportamento anti-social, devido à etapa da adolescência estar mais ou menos avançada. Para compreender esta questão, procurou-se, a nível teórico, analisar o carácter progressivo da maturidade psicossocial e do desenvolvimento humano, em termos da autonomia. Dos resultados conclui-se que, de facto, existem diferenças significativas relativamente à percepção do suporte social e ao comportamento anti-social entre os sujeitos da amostra, a saber: os adolescentes entre os 12 e os 15 anos de idade percebem melhor o suporte da família, enquanto que os adolescente entre os 16 e os 19 anos de idade manifestam mais comportamentos desviantes.

Contudo, nem todas as hipóteses se confirmaram. No que se refere ao suporte social por parte dos amigos e dos professores, o segundo revelou maior magnitude do que o primeiro em relação à manifestação do comportamento anti-social. De acordo com a literatura, os professores poderão ter uma função fulcral no processo de construção da identidade do adolescente, podendo, o seu apoio reduzir o efeito de acontecimentos negativos no início da adolescência (Harter et al., 1996). Proporcionam, ainda, aos jovens oportunidades de interacção adequadas às suas necessidades interpessoais (de inclusão, de afeição e de controlo).

No que se refere às diferenças entre os sexos na percepção de suporte social, os resultados do presente estudo indicam que os rapazes percebem mais o suporte da família do que as raparigas. Seria interessante existirem mais estudos a ocuparem-se da compreensão desta questão, uma vez que a investigação aponta para outra realidade diferente.

Quanto à possibilidade do nível socioeconómico dos sujeitos se relacionar com a percepção do suporte social e o comportamento anti-social, verificou-se que os adolescentes de um nível socioeconómico mais baixo percebem menos o suporte social mas não tendem a apresentar mais comportamentos anti-sociais (os sujeitos proveniente de um nível socioeconómico médio apresentam mais comportamentos anti-sociais do que aqueles provenientes de um nível socioeconómico mais baixo). Apesar de, numa análise mais detalhada em função do sexo se verificar a existência de uma maior proporção de rapazes no nível socioeconómico médio, os resultados continuam a confirmar que os adolescentes provenientes de um nível socioeconómico médio manifestam mais comportamentos anti-sociais. Estudos indicam que existem outros processos pessoais e interpessoais que poderão atenuar o nível socioeconómico do adolescente (Sampson & Laub, 1994) ou que poderão assumir alguma influência nestes resultados, como é o caso das potencialidades individuais dos sujeitos ou o tipo

de suporte que lhes é disponibilizado. Destaca-se, então, a necessidade de se perceber qual o impacto que esta situação de vida manifesta no sujeito.

Apesar das conclusões e resultados deste trabalho de investigação serem encaradas como uma mais-valia e contribuição para a compreensão da relação entre a percepção do suporte social e o comportamento anti-social, este apresenta algumas limitações, bem como alguns pontos que poderão ser objecto de maior exploração ou tema para futuras investigações.

Neste contexto, o recurso a questionários de auto-avaliação, apesar de ser muito utilizado nas investigações, pela sua fácil aplicação e rápida recolha de dados, parte do princípio que os sujeitos estão sempre disponíveis para dizer a verdade, o que nem sempre corresponde à realidade, pois muitas vezes respondem de acordo com aquilo que é socialmente aceitável. Deste modo, seria interessante o recurso a outros testes que não sejam questionários de auto-resposta, mas que permitem avaliar o comportamento dos adolescentes sob o ponto de vista dos adultos e contrariar as desvantagens dos questionários de auto-resposta. Seria, igualmente, uma mais-valia a inclusão de outro teste que se ocupe da avaliação de formas mais graves de comportamento anti-social, pois permitiria, a nível estatístico, a divisão dos sujeitos em duas categorias baseadas na gravidade do mesmo, o que seria útil para a compreensão das diferenças e semelhanças relativamente à influência da percepção de suporte social nesses dois grupos de sujeitos.

Ao nível da compreensão do desenvolvimento e estabilidade da trajectória dos comportamentos anti-sociais destes sujeitos, seria interessante aplicar os mesmos testes, anos mais tarde, aos mesmos sujeitos, proporcionando, assim, uma visão longitudinal dos dados recolhidos nesta amostra. Relativamente à compreensão da percepção do suporte social dos professores no comportamento anti-social, seria proveitoso para este campo de estudo analisar esta questão com mais profundidade, nomeadamente, qual o impacto da percepção do suporte social dos professores nas crianças pertencentes às famílias desmembradas e qual a relação encontrada entre o suporte dos professores e o comportamento da mentira. Outro ponto interessante seria aprofundar a relação observada entre a escolaridade da mãe e o comportamento da mentira.

Contudo, apesar destas limitações, consideramos que o nosso estudo é pertinente, uma vez que possibilita, não só uma maior compreensão do suporte social na adolescência e da sua relação com o comportamento anti-social, mas também permite abrir caminho, ao nível da prática, para a prevenção, *in loco*, deste tipo de comportamentos. Neste sentido, refira-se o desenvolvimento de mecanismos de apoio e intervenção nas escolas e nas comunidades locais, de acções de sensibilização comunitária para o bom ajustamento dos adolescentes e de

estratégias de intervenção e de responsabilização junto da família, considerada como principal rede social de suporte, protecção e supervisão dos adolescentes.

A

- Ainsworth, M. D. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M. D. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 331-341.
- Ahmed, W., Minnaert, A., Van der Werf, G. & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescent's achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 36-46.
- Alberto, I., Fonseca, A. C., Albuquerque, C. P., Ferreira, A. G. & Rebelo, J. A. (Eds.). (2003). *Comportamento anti-social: Escola e família*. Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. S. & Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J. S. & Freire, I. P. (2009). Managing and handling indiscipline in schools. *International Journal of Violence and School*, 8, 85-97.
- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Antunes, C. & Fontaine, A. M. (1996). Relação entre o conceito de si próprio e percepção de apoio social na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 81-92.
- Antunes, C. & Fontaine, A. M. (2000). Relations between self-concept and social support appraisals during adolescence: A longitudinal study. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 7, 339-353.
- Antunes, C. & Fontaine, A. M. (2005). Percepção de apoio social na adolescência: Análise factorial confirmatória da escala Social Support Appraisals. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 32, 335-366.
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American psychological association* (6ªed.). Washington, DC: APA.
- Archer, S. L. (1990). Females at risk: Identity issues for adolescents and divorced women. In C. Vandenberg-Hopler & B. Campos (Eds.), *Interpersonal and identity development – New directions* (pp. 87-102). Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.
- Arnett, J. J. (1992). Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review*, 12, 391-409.
- Arnett, J. J. et al. (Eds.) (2007). *International encyclopedia of adolescence*. New York: Routledge.

B

- Bandura, A. Ross, D. & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 572-582.
- Barrera, M. J. & Ainslay, S. L. (1983). The structure of social support: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Community Psychology*, 11, 133-143.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.
- Blackburn, R. (1994). *The psychology of criminal conduct*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Blackburn, R. (2006). Relações entre psicologia e direito. In A. Fonseca, M. Simões, M.T. Simões & M. Pinho (Eds.), *Psicologia Forense* (pp. 25-50). Coimbra: Almedina.
- Blyth, D. A., Hill, J. P. & Thiel, K. S. (1982). Early adolescents' significant others: Grade and gender differences in perceived relationships with familial and non familial adults and young people. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 425-450.
- Boavida, J. (2008). A libertação do mal, In A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida & L. Alcoforado (Eds.), *A maldade humana: Fatalidade ou educação* (pp.9-30). Coimbra: Almedina.
- Bowlby, J. (1969). Attachment. *Attachment and loss*. (Vol.1). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). Separation. *Attachment and loss*. (Vol2). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). Loss: Sadness and depression. *Attachment and loss* (Vol.3). New York: Basic Books.
- Burleson, B. R. (1994). Comforting messages: Significance, approaches, and effects. In B. R. Burleson, T. L. Albrecht & I. G. Sarason (Eds.), *Communication of social support: Messages, interactions, relationships, and community* (pp. 3-28). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Bril, B. & Lehalle, H. (1995). *Le développement psychologique est-il universel? Approches interculturelles*. Paris: Presses Universitaires de France.

C

- Capaldi, D., Chamberlain, P. & Patterson, G. (1997). Ineffective discipline and conduct problems in males: Association, late adolescent outcomes and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 2, 343-353.
- Caplan, G. (1974). *Social systems and community mental health*. New York: Basic Books.
- Carrol, A., Houghton, S., Hattie, J. & Durkin, K. (2004). Comportamento anti-social nos jovens: O modelo de objectivos de aumento da reputação. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime* (pp.215- 250). Coimbra: Almedina.

- Cassel, J. (1974). Psychological processes and stress: Theoretical formulations. *International Journal of Health Services*, 4, 471-472.
- Cassel, J. (1976). The contribution of the social environment to host resistance. *American Journal of Epidemiology*, 104, 107-123.
- Cauce, A. M., Mason, C., Gonzales, N., Hiraga, Y. & Liu, G. (1994). Social support during adolescence: Methodological and theoretical considerations. In F. Nestmann & K. Hurrelmann (Eds.), *Social networks and social support in childhood and adolescence* (pp. 89-108). New York: Walter de Gruyter.
- Claes, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cohen, S., Gottlieb, B. H. & Underwood, L. (2000). Social relationships and health. In S. Cohen, L. Underwood, B. H. Gottlieb & Fretzer Institute (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3-25). New York: Oxford University Press.
- Coimbra, L. J. (1990). Desenvolvimento interpessoal e moral. In B. P. Campos (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (pp. 11-49). Lisboa: Universidade Aberta.
- Colarossi, L. G., & Eccles, S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19-30.
- Costa, M. E. (1990). *Desenvolvimento da identidade*. In B. P. Campos (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (pp. 253-284). Lisboa: Universidade Aberta.
- Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2006). *Using Multivariate Statistics* (5.º ed.). Pearson Education.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1997). Conduct and oppositional deviant disorders. In C. A. Essau & F. Petterman (Eds.), *Developmental psychopathology: Epidemiology, diagnostic and treatment* (pp. 97-139). Amsterdam: Harwood Academic Publishers.

D

- D'Hainaut, L. (1997). *Conceitos e métodos de estatística* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- DiLalla, L. & DiLalla, D. (2004). Genética do comportamento e conduta anti-social. Perspectivas desenvolvimentistas. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime* (pp.323- 360). Coimbra: Almedina.
- DuBois, D. L., Burk-Braxton, C., Swenson, L. P., Tevendale, H. D., Lockerd, E. M., & Moran, B. L. (2002). Getting by with a little help from self and others: Self-esteem and social support as resources during early adolescence. *Developmental Psychology*, 38(5), 822-839.
- Dunbar, M., Ford, G., & Hunt, K. (1998). Why is the receipt social support associated with increased psychosocial distress? An examination of three hypotheses. *Psychology and Health*, 13, 527-544.

E

- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1998). *Relação pedagógica – disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

F

- Farrington, D. P. (2000). A predição da violência no adulto: Violência documentada em registos oficiais e violência referida pelo próprio indivíduo. *Psychologica*, 24, 55-76.
- Farrington, D. P. (2004). O estudo de desenvolvimento da delinquência de Cambridge: Principais resultados dos primeiros 40 anos. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime* (pp. 73- 132). Coimbra: Almedina.
- Farrington, D. P. (2008). O desenvolvimento do comportamento anti-social da infância à idade adulta. In A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida, & L. Alcoforado (Eds.), *A maldade humana: fatalidade ou educação* (pp.221-245). Coimbra: Almedina.
- Feldman, S. & Wentzel, K. (1990). Relationship between parenting styles sons` self-restraint and relations in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 10, 439-454.
- Ferreira, I. M. E. S. (2003). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior: Factores familiares e sociodemográficos* (Dissertação de doutoramento em psicologia do desenvolvimento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ferreira, J. A. G. A. & Ferreira, A. G. (2000). Adolescência e grupo de pares. In M. T. Medeiros (Coord.), *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (pp. 198-209). Lisboa: Direcção Regional de Educação.

- Fleming, M. (1993). *Adolescência e autonomia: O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A. & Cardoso, F. (1995). Comportamentos anti-sociais referidos pelos próprios alunos: Novos dados para a população portuguesa do ensino básico. *Psychologica*, 14, pp. 39-57.
- Fonseca, A. C. (2000). Comportamentos anti-sociais: Uma introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34(1, 2 e 3) 9-36.
- Fonseca, A. C. (Ed.) (2001). *Problemas emocionais e comportamento anti-social*. Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Fonseca, A. C. (Ed.) (2002). *Comportamento anti-social e família: Uma abordagem científica*. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, A. C. (2003). Família, escola e comportamento anti-social: uma visão de conjunto. In I. Alberto, A. C. Fonseca, C. P. Albuquerque, A. G. Ferreira & J. Rebelo (Eds.), *Comportamento anti-social: Escola e família* (pp. 9-30). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Fonseca, A. C. (2004). Diferenças individuais no desenvolvimento do comportamento anti-social: O contributo dos estudos longitudinais. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime* (pp.413-461). Coimbra: Almedina.
- Fonseca, A. C. (2006). Responsabilização dos menores pela prática de factos qualificados como crimes: políticas actuais, In A. Fonseca, M. Simões, M. T. Simões & M. Pinho (Eds.), *Psicologia forense* (pp.355-386). Coimbra: Almedina.
- Fonseca, A. C. & Queiroz, E. (2008). Maldades da juventude: dados de um estudo português. In A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida & L. Alcoforado (Eds.), *A maldade humana: Fatalidade ou educação* (pp.193-220). Coimbra: Almedina.
- Fonseca, S. C., Moleiro, C. & Sales, C. (2009). Violence in portuguese schools. *International Journal of Violence and Schools*, 9, 57-78.
- Fonseca, A. C. & Taborda Simões, M. C. (2004). Comportamento anti-social: Técnicas e instrumentos de avaliação. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime* (pp. 39- 72). Coimbra: Almedina.
- Formosinho, M. D. (2003). Perspectivas de criminologia empírica no Quebeque: estudos sobre a delinquência juvenil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(2), 5-34.
- Formosinho, M. D., Taborda Simões, M. & Vale Dias, M. L. (2005a). Comportamento anti-social e problemas emocionais na adolescência: o poder preditivo da informação dos professores, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 415-432.

- Formosinho, M. D., Taborda Simões, M. C. & Vale Dias, M. L. (2005b). Adolescência e responsabilidade criminal: Uma questão em debate. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 39(3), 39-59.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Frey, A, Ruchkin, V., Matin, A. & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescent in transition: School and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry Human Development*, 40, 1-13.
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.

G

- Garaigordobil, M. (2004). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(1), 66-80.
- Gottfredson, M. & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford: Stanford University Press.

H

- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation self-esteem and level of voice in adolescents. In J. Juvonem e K. Wentzel (Eds.), *Social Motivation Understanding children's school adjustment* (pp. 11-42). New York: Cambridge University Press.
- Henriques, A. M. & Lima, M. L. (2003). Estados afectivos, percepção do risco e do suporte social: A familiaridade e a relevância como moderadores nas respostas de congruência com o estado de espírito. *Análise Psicológica*, 21(3), 375-392.
- Hill, J. & Maughan, B. (Eds.) (2001). *Conduct disorder in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Hinde, B. (1974). Psychological dimensions of social networks: A multimethod analysis. *American Journal of Community Psychology*, 7, 263-277.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Los Angeles: University of California Press.
- Holt, K. M. & Espelage, L. D. (2007). Perceived social support among bullies, victims and bully victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 984-996.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison – Wesley.

Ijzendoorn, M. (2002). Vinculação, moralidade emergente e agressão: Para um modelo socioemocional e desenvolvimental do comportamento anti-social. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e família* (pp. 269-300). Coimbra: Almedina.

Instituto de Emprego e Formação Profissional (1994). Classificação Nacional das Profissões. Lisboa: Autor.

J

Jacobson, T. & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 33, 703-710.

Jaffai-Bimmel, N., Juffer, F., Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J. & Mooijaart, A. (2006). Social development from infancy to adolescence: Longitudinal and current factors in an adoption sample. *Developmental Psychology*, 42(6), 1143-1153.

Johnstone, L. & Cooke, D. (2002). Psicopatologia dos pais e comportamento anti-social dos filhos. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento antisocial e família* (pp. 317-344). Coimbra: Almedina.

Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto.

K

Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. New York: Basic Books.

Kagan, J. (2004). Comportamento anti-social: Contributos culturais, vivenciais e temperamentais. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime* (pp.1-38). Coimbra: Almedina.

Kazdin, A. L. & Buela –Casal, G. (2001). *Conduta anti-social*. Lisboa: McGraw Hill.

Kohlberg, L. (1984). The philosophy of moral development. *Essays on moral development* (Vol. 1). San Francisco: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1984). The philosophy of moral development: Moral stages, their nature and validation. *Essays on moral development* (Vol. 2). San Francisco: Harper & Row.

L

Lahey, B. B. & Waldman, I. (2004). Predisposição para problemas do comportamento na infância e na adolescência: análise de um modelo desenvolvimentista. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime* (pp.161- 213). Coimbra: Almedina.

Le Blanc, M. & Janosz, M. (2002). Regulação familiar da conduta delinquente. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e família* (pp. 37-92). Coimbra: Almedina.

- Lima, J. & Pacheco, J (2006). *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. I. G. F. N. (2000). *Concepções sobre a adolescência e promoção da autonomia. Estudo exploratório* (Dissertação de mestrado em psicologia pedagógica). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra, Coimbra.
- Lipiansky, E. (1997). L'Identité Personelle. *Sciences Humaines*, 15, 13-27.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In N. Morris & M. Tony (Eds.), *Crime and justice* (pp. 29-149). Chicago: University Press.
- Lopez, F. G. (1995). Contemporary attachment theory: An introduction with implications for counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 23(3), 395-415.
- Lourenço, O. M. (2006). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- M**
- Machado, T. (2004). Vinculação e comportamentos anti-sociais. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime* (pp.291- 322). Coimbra: Almedina.
- Main, M. (1966). Introduction to the special section on attachment and psychopathology: Parte 2. Overview of the field of attachment, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(2), 237-243.
- Martins, N. (2006). Jovens com comportamentos delinquentes: os caminhos da lei. In A. Fonseca; M. Simões; M.T. Simões; M. Pinho (Eds.), *Psicologia Forense* (pp. 387-400). Coimbra: Almedina.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística – Com a utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Matos, A. P., & Ferreira, A. (2000). Desenvolvimento da escala de apoio social: Alguns dados sobre a sua fiabilidade. *Psiquiatria Clínica*, 21, 3, 243-253.
- Medeiros, M. T. (2000). Conceito de adolescência. In M. T. Medeiros (Coord.), *Adolescência: Abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (pp. 12-27). Lisboa: Direcção Regional de Educação.
- Menezes, I. (1990). Desenvolvimento no contexto familiar. In B. P. Campos (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (pp. 53-91). Lisboa: Universidade Aberta.
- Moffitt, T. E. (1993). "Adolescence-limited" and life-course-persistent "antisocial behavior": A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.

- Moffitt, T. E. (1997). Adolescence-limited and life-course-persistent offending: A complementary pair of developmental theories. In T. P. Thornberry (Ed.), *Developmental theories of crime and delinquency* (Vol. 7, pp. 11-54). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Moffitt, T. E. & Caspi A. (2000). Comportamento anti-social persistente ao longo da vida e comportamento anti-social limitado à adolescência: Seus preditores e suas etiologias. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34(1, 2 e 3), 65-106.
- Montemayor, R. (1982). The relationship between parent-adolescent conflict and the amount of time adolescents spend alone and with parents and peers, *Child Development*, 53, 1512-1519.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moss, G. E. (1973). *Illness, immunity, and social interaction*. New York: Wiley.
- Mucchielli, L. (2002). Monoparentalidade, divórcio e delinquência juvenil: Uma relação empiricamente controversa. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e família* (pp. 213-244). Coimbra: Almedina.
- N**
- Naplava, T. & Oberwittler, D. (2002). Factores familiares e delinquência juvenil – Resultados da investigação sociológica na Alemanha. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e família* (pp. 157-180). Coimbra: Almedina.
- Neal, J. W. (2007). Why social networks matter: A structural approach to the study of relational aggression in middle childhood and adolescence. *Child Youth Care Forum*, 36, 195-211.
- Negreiros, J. (2008). *Delinquências juvenis*. Porto: Livpsic.
- Negru, O. & Baban, A. (2009). Positive development in school settings. School environment influences on perceived school adjustment in a Romanian adolescent sample, *Cognition, Brain & Behavior*, 13(3), 253-267.
- Neves, C. I. C. (2006). *IQRI - Inventário da qualidade dos relacionamentos interpessoais: Contributo para a avaliação do suporte social em estudantes do ensino superior* (Dissertação de mestrado em avaliação psicológica). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Neves Fragoso, L. (1995). *Suporte emocional na adolescência: A relação com os pais e com os amigos em momentos de transição escolar* (Dissertação de mestrado em psicologia clínica do

desenvolvimento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Nunes, M. (2006). Apoio social na diabetes. *Educação, Ciência e Tecnologia*, 135.

O

Ornelas, J. (1994). Suporte social: Origens, conceitos e áreas de investigação. *Análise Psicológica*, 2-3(12), 333-339.

Osborne, J. (2008). *Best practices in quantitative methods*. Information Age Pub Inc.

P

Patterson, G. (1998). Coercion as a basis for early age of onset for arrest. In J. McCord (Org.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 81-105). Cambridge: University Press.

Patterson, G., Reid, J. & Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene: Castalia.

Pekrun, R. (1990). Social support, achievement evaluations and self concepts in adolescence. In L. Oppenheimer (Org.), *The self-concept: European perspectives on its development, aspects and applications* (pp.107-119). Berlim: Springer.

Pestana, M. & Gageiro, J. (2003). Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Piaget, J. (1973). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1979). *A psicologia da criança. Do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes Editores.

Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2002). O questionário de suporte social: Adaptação e validação da versão portuguesa do Social Support Questionnaire (SSQ6). *Psychologica*, 30, 315-333.

Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior* (Dissertação de doutoramento em ciências da educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Piotrowski, D. & Hoot, J. (2008). Bullying and violence in schools – What teachers should know and do. *Childhood Education*, 84 (6), 357-363.

Pitole, C. M. & Watkins, C. E. (1995). Attachment theory, counseling process and supervision. *The Counseling Psychologist*, 23(3), 457-478.

Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Prinstein M. J. & Dodge K. A. (Eds.) (2008). *Understanding peer influence in children and adolescents*. New York: Guilford Press.

R

- Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família. Perspectiva sistémica*. Porto: Afrontamento.
- Relvas, A. P. (2000). Adolescente(s), família(s) e escola(s). In M. T. Medeiros (Coord.), *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (pp. 48-77). Lisboa: Direcção Regional de Educação.
- Ribeiro, A. (1990). A Relação educativa. In B. P. Campos et al., *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens* (Vol. 1, pp. 133-159), Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, J. P. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 37(3), 547-558.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Rice, R. (1990). Attachment in adolescence: A narrative and meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(5), 501-538.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G. & Bowker, J. C. (2008). Peer interactions, relationships and groups. In D. William & R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development – An advanced course* (pp. 141-180). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 47-61.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their affects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2004). Dos indicadores de risco aos mecanismos de causalidade: análise de alguns percursos cruciais. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime* (pp.11-38). Coimbra: Almedina.

S

- Sampaio, D. (2002a). *Inventem-se Novos Pais* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (2002b). *Vozes e Ruídos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampson, R. & Laub, J. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency: A new look at structure and process in classic study. *Child Development*, 65(2), 523-540.
- Santrock, J. W. (2008). *Adolescence* (12ª ed.). New York: McGraw Hill.

- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.
- Sarason, R. S., Sarason, B. & Pierce, G. R. (1990). *Social support – An interactional view*. New York : John Wiley and Sons.
- Sarason, I. G. & Sarason, B. R. (1985). Concomitants of social support: Attitudes, personality characteristics and life experiences. *Journal of Personality*, 50, 331-344.
- Schultz, L. H. & Selman, R. L. (1990). Relations among interpersonal action-related thought, self-reported social action, and emotional maturity in early adolescents. In C. Vandenplas-Hopler & B. Campos (Eds.), *Interpersonal and identity development – New directions* (pp. 23-45). Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.
- Serra, S. C. (2006). *A relação pedagógica na perspectiva do aluno: um estudo sobre a percepção do suporte social em contexto escolar* (Dissertação de mestrado em ciências da educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Simões, A., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Rebelo, J. A., Ferreira, A. A. & Gregório, M. H. (2000). Diferenças de género no comportamento anti-social e nos problemas emocionais: Dados transversais e longitudinais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34(1, 2 e 3), 107-130.
- Simões, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, FCT e MCT.
- Soares, I. C. (1990). O grupo de pares e a amizade. In B. P. Campos (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (pp. 95-137). Lisboa: Universidade Aberta.
- Soares, I. (1996). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Soares, I. (2000). Psicopatologia do Desenvolvimento e Contexto familiar: Teoria e investigação das relações de vinculação. In I. Soares (Ed.), *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajectórias (in)adaptativas ao longo da vida* (pp.381-434). Coimbra: Quarteto Editora.
- Soares, I. & Campos, B. (1986). Concepção de amizade nos jovens. *Paideia: Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 47-57.
- Spinthall, N. A. & Collins, W. A. (2008). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*, (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steinberg, L. (2003). Is decision Making the right Framework for Research on adolescent Risk Taking?. In D. Romer (Ed.), *Reducing Adolescent Risk Toward an Integrated Approach* (pp. 18-24). London: Stage Publications.
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sutherland, P. (1996). *O desenvolvimento cognitivo actual*. Lisboa: Instituto Piaget.

T

- Taborda Simões, M.C., Formosinho, M. D. & Fonseca, A. C. (2000). Comportamento anti-social e problemas emocionais: Dados de uma comparação entre alunos do ensino público e do ensino privado. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34(1, 2 e 3), 437-454.
- Taborda Simões, M. C. & Lima, L. N. (2001). Adolescência: Concepções parentais e promoção da autonomia. *Psychologica*, 27, 245-274.
- Taborda Simões, M. C. (2002). Adolescência: Transição, crise ou mudança? *Psychologica*, 30, 407-429.
- Taborda Simões, M. C. & Lima, L. N. (2004). Adolescência: Concepções dos professores. *Psychologica*, 399-416.
- Taborda Simões, M. C, Vale Dias, M. L., Formosinho Sanches (2006). Estratégias de resolução de conflitos interpessoais: Alguns dados empíricos. In M. C. Taborda Simões, M. L. Vale Dias, M. T. Sousa Machado & L. I. Nobre Lima (Ed), *Psicologia do Desenvolvimento* (pp. 77-93). Coimbra: Almedina.
- Taborda Simões, M. C, Vale Dias, M. L., Formosinho, M. D. & Fonseca, A. C. (2007). Adolescence – Portugal. In J. J. Arnett et al. (Eds.), *International encyclopedia of adolescence* (pp. 795-812). New York: Routledge.
- Taborda Simões, M. C., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Vale Dias, & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 42(1), 135-151.
- Tavares, J. P. C. & Silva, M. I. L. A. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e a da aprendizagem*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Tehrani, J. & Mednick, S. (2002). Influências genéticas no comportamento criminal. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e família* (pp. 301-316). Coimbra: Almedina.
- Thornberry, T, & Krohn, M. (2004). O desenvolvimento da delinquência: Uma perspectiva interacionista. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime* (pp. 133-160). Coimbra: Almedina.

V

- Vale Dias, M. L., Taborda Simões, M. C. & Formosinho, M. D. (2005). Comportamento anti-social e problemas emocionais na adolescência: O poder preditivo das informações dos professores, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 415-432.

- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research and interventions*. New York: Praeger.
- Vaux, A. & Harrison, D. (1985). Support network characteristics associated with support satisfaction and perceived support. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 45-68.
- Vaux, A., Philips, J., Holly, L., Thompson, B., Williams, D. & Stewart, D. (1986). The social support appraisals (SSA) scale: Studies of reability and validity. *American Journal of Community Psychology*, 14, 195-220.
- Verhulst, F. (2004), Crianças em Risco de Comportamentos Anti-Sociais: Dados de um estudo longitudinal de 14 anos. In Vieira, C., Silva, M., Alcoforado, L., Fonseca, A. & Vilar, M. (Eds.), *Crianças e jovens em risco: Da investigação à intervenção* (pp. 65-82). Coimbra: Almedina.

W

- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18(3), 341-358.
- Waterman, A. S. (1990). Personal expressiveness as a defining dimension of psychosocial identity. In C. Vandenplas-Hopler & B. Campos (Eds.), *Interpersonal and identity development – New directions* (pp. 103-112). Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.
- Weiss, R. S. (1974). The provisions of social relations. In Z. Robin (Ed.), *Doing on to others* (pp. 17-26). Englewood Cliffs, WJ: Prentice Hall.

Y

- Youniss, J. & Smollar, J. (1989). Adolescents interpersonal relationships in social context. In J. Berndt & G. Ladd (Orgs.), *Peer relationships in child development* (pp. 300-316). New York: Wiley.

ANEXOS

Susie Frade Rocha Cavadas
Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra
Rua do Colégio Novo
Apartado 3001 – 802 Coimbra
Tel: 914076191
E-mail: sushie@portugalmail.pt

Exm^a Senhora
Directora Regional de Educação do Centro, Dra. Helena Libório

Rua general Humberto Delgado, n^o 319

3030 – 327 Coimbra

Coimbra, ____ de _____ de 2010

Susie Frade Rocha Cavadas, aluna do 2^o ano de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, da Universidade de Coimbra, encontra-se em fase de investigação para a respectiva dissertação de mestrado, cujo tema é o Comportamento Anti-social e a Percepção de Suporte Social, orientada pela Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias, docente da referida faculdade.

São objectivos da investigação conhecer a perspectiva dos alunos acerca do Suporte Social e dos Comportamentos Anti-Sociais, avaliando as suas opiniões sobre o seu comportamento (**SRA** – Questionário de auto-avaliação do comportamento anti-social) e qual a sua percepção do tipo de suporte social que têm (**Social Support Appraisals**). Este estudo procura, também, reflectir sobre os factores facilitadores/ inibidores desse relacionamento interpessoal, na óptica do aluno e sobre a sua relação com os problemas de comportamento manifestados.

Para dar seguimento a este trabalho empírico, é necessária a aplicação dos questionários preparados para o efeito, de forma a conhecer a opinião dos alunos, fundamental a esta investigação.

Assim, pela presente, solicita-se a V.^a Ex.^a se digne autorizar a recolha de dados, através da aplicação dos questionários junto dos alunos da Escola Profissional de Vagos e da Escola Secundária de Vagos. Será solicitada a devida autorização aos respectivos Directores das escolas em questão, para a aplicação dos três instrumentos de recolha de dados, os quais serão tratados de forma anónima e confidencial.

Grata pela atenção dispensada, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Atenciosamente, pede deferimento

(Susie Frade Rocha Cavadas)

Susie Frade Rocha Cavadas
Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra
Rua do Colégio Novo
Apartado 3001 – 802 Coimbra
Tel: 914076191
E-mail: sushie@portugalmail.pt

**Exmo. (a) Sr. (a)
Presidente da Comissão Administrativa Provisória da Escola
Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Vagos, Dr.
Fernando Santos**

Coimbra, ____ de _____ de 2010

Susie Frade Rocha Cavadas, aluna do 2º ano de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, da Universidade de Coimbra, encontra-se em fase de investigação para a respectiva dissertação de mestrado, cujo tema é o comportamento Anti-social e a Percepção de Suporte Social, orientada pela Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias, docente da referida faculdade.

São objectivos da investigação conhecer a perspectiva dos alunos acerca da percepção de Suporte Social e dos Comportamentos Anti-Sociais, avaliando as suas opiniões sobre o seu comportamento e qual a sua percepção do tipo suporte social que têm. Este estudo procura, também, reflectir sobre os factores facilitadores/ inibidores desse relacionamento interpessoal, na óptica do aluno e sobre a sua relação com os problemas de comportamento manifestados.

Para dar seguimento a este trabalho empírico, é necessária a aplicação dos questionários preparados para o efeito, de forma a conhecer a opinião dos alunos, fundamental a esta investigação.

Assim, venho pela presente, solicitar a V.^a Ex.^a se digne autorizar a recolha de opiniões junto dos alunos a que preside, através da aplicação de questionários, bem como a autorização para o acesso a todos os dados necessários à investigação e procedimentos a ela inerentes.

Pessoalmente, serão efectuados contactos com os Directores de Turma, a fim de esclarecer os objectivos da investigação e solicitar a autorização dos encarregados de educação para realizar a entrega dos questionários aos seus educandos. Logo que obtenha a autorização dos encarregados de educação proceder-se-á á marcação de uma data prevista para a recolha dos dados (dia, hora e local).

Todos os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial.

Grata pela atenção dispensada, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Atenciosamente, pede deferimento

(Susie Frade Rocha Cavadas)

Susie Frade Rocha Cavadas
Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra
Rua do Colégio Novo
Apartado 3001 – 802 Coimbra
Tel: 914076191
E-mail: sushie@portugalmail.pt

Exmo. (a) Sr. (a)
Director do Agrupamento de Escolas E.B. 2/3 de Vagos

Coimbra, ____ de _____ de 2010

Susie Frade Rocha Cavadas, aluna do 2º ano de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, da Universidade de Coimbra, encontra-se em fase de investigação para a respectiva dissertação de mestrado, cujo tema é o comportamento Anti-social e a Percepção de Suporte Social, orientada pela Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias, docente da referida faculdade.

São objectivos da investigação conhecer a perspectiva dos alunos acerca da percepção de Suporte Social e dos Comportamentos Anti-Sociais, avaliando as suas opiniões sobre o seu comportamento e qual a sua percepção do tipo suporte social que têm. Este estudo procura, também, reflectir sobre os factores facilitadores/ inibidores desse relacionamento interpessoal, na óptica do aluno e sobre a sua relação com os problemas de comportamento manifestados.

Para dar seguimento a este trabalho empírico, é necessária a aplicação dos questionários preparados para o efeito, de forma a conhecer a opinião dos alunos, fundamental a esta investigação.

Assim, venho pela presente, solicitar a V.^a Ex.^a se digne autorizar a recolha de opiniões junto dos alunos a que preside, através da aplicação de questionários, bem como a autorização para o acesso a todos os dados necessários à investigação e procedimentos a ela inerentes.

Pessoalmente, serão efectuados contactos com os Directores de Turma, a fim de esclarecer os objectivos da investigação e solicitar a autorização dos encarregados de educação para realizar a entrega dos questionários aos seus educandos. Logo que obtenha a autorização dos encarregados de educação proceder-se-á á marcação de uma data prevista para a recolha dos dados (dia, hora e local).

Todos os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial.

Informo, ainda, que solicitei, igualmente, autorização à Direcção Regional de Educação do Centro para a recolha e tratamento de dados.

Grata pela atenção dispensada, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Atenciosamente, pede deferimento

(Susie Frade Rocha Cavadas)

Susie Frade Rocha Cavadas
Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra
Rua do Colégio Novo
Apartado 3001 – 802 Coimbra
Tel: 914076191
E-mail: sushie@portugalmail.pt

**Exmo. Sr.
Director da Escola Secundária de Vagos**

Coimbra, ____ de _____ de 2010

Susie Frade Rocha Cavadas, aluna do 2º ano de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, da Universidade de Coimbra, encontra-se em fase de investigação para a respectiva dissertação de mestrado, cujo tema é o comportamento Anti-social e a Percepção de Suporte Social, orientada pela Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias, docente da referida faculdade.

São objectivos da investigação conhecer a perspectiva dos alunos acerca da percepção de Suporte Social e dos Comportamentos Anti-Sociais, avaliando as suas opiniões sobre o seu comportamento e qual a sua percepção do tipo suporte social que têm. Este estudo procura, também, reflectir sobre os factores facilitadores/ inibidores desse relacionamento interpessoal, na óptica do aluno e sobre a sua relação com os problemas de comportamento manifestados.

Para dar seguimento a este trabalho empírico, é necessária a aplicação dos questionários preparados para o efeito, de forma a conhecer a opinião dos alunos, fundamental a esta investigação.

Assim, venho pela presente, solicitar a V.^a Ex.^a se digne autorizar a recolha de opiniões junto dos alunos a que preside, através da aplicação de questionários, bem como a autorização para o acesso a todos os dados necessários à investigação e procedimentos a ela inerentes.

Pessoalmente, serão efectuados contactos com os Directores de Turma, a fim de esclarecer os objectivos da investigação e solicitar a autorização dos encarregados de educação para realizar a entrega dos questionários aos seus educandos. Logo que obtenha a autorização dos encarregados de educação proceder-se-á á marcação de uma data prevista para a recolha dos dados (dia, hora e local).

Todos os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial.

Grata pela atenção dispensada, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Atenciosamente, pede deferimento

(Susie Frade Rocha Cavadas)

Susie Frade Rocha Cavadas
Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra
Rua do Colégio Novo
Apartado 3001 – 802 Coimbra
Tel: 914076191
E-mail: sushie@portugalmail.pt

Exmo. (a) Sr. (a) Director de Turma,

Susie Frade Rocha Cavadas, aluna do 2º ano de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, da Universidade de Coimbra, encontra-se em fase de investigação para a respectiva dissertação de mestrado, cujo tema é o comportamento Anti-social e a Percepção de Suporte Social, orientada pela Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias, docente da referida faculdade.

São objectivos da investigação conhecer a perspectiva dos alunos acerca da percepção de Suporte Social e dos Comportamentos Anti-Sociais, avaliando as suas opiniões sobre o seu comportamento e qual a sua percepção do tipo suporte social que têm. Este estudo procura, também, reflectir sobre os factores facilitadores/ inibidores desse relacionamento interpessoal, na óptica do aluno e sobre a sua relação com os problemas de comportamento manifestados.

Para dar seguimento a este trabalho empírico, é necessária a aplicação dos questionários preparados para o efeito, de forma a conhecer a opinião dos alunos, fundamental a esta investigação.

Assim, venho pela presente, solicitar, enquanto Director de Turma, se digne a solicitar a autorização dos encarregados de educação para realizar a entrega dos questionários aos seus educandos. Logo que obtenha a autorização dos encarregados de educação proceder-se-á à marcação de uma data prevista (Início do 3º Período) para a recolha dos dados.

Todos os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial.

Grata pela atenção dispensada, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Atenciosamente,

Susie Frade Rocha Cavadas

Susie Frade Rocha Cavadas
Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra
Rua do Colégio Novo
Apartado 3001 – 802 Coimbra
Tel: 914076191
E-mail: sushie@portugalmail.pt

**Exmo. (a) Sr. (a)
Encarregado (a) de Educação**

Coimbra, ____ de _____ de 2010

Susie Frade Rocha Cavadas, actualmente a realizar a dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, da Universidade de Coimbra, pretende estudar o Comportamento Anti-Social e a percepção do Suporte Social, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias.

São objectivos da investigação conhecer a perspectiva dos alunos acerca do tipo de suporte social que têm e as suas opiniões sobre o seu comportamento.

Para dar seguimento a este estudo, as opiniões dos alunos são fundamentais. Para as recolher serão utilizados três questionários.

Assim, venho por este meio solicitar que seja dada autorização para que o seu educando preencha os referidos questionários que se destinam, apenas, à recolha de dados, os quais serão tratados de forma anónima e confidencial, para efeitos do estudo apresentado.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Atenciosamente,

Susie Frade Rocha Cavadas

176

DECLARAÇÃO

Declaro que depois de ter lido o “pedido de autorização”, referente à solicitação de uma entrevista ao meu/minha educando(a) pela investigadora Susie Frade Rocha Cavadas fiquei a conhecer os objectivos da investigação. Dado que me é garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados, declaro que autorizo o(a) meu/minha educando(a) _____ a participar na investigação.

Vagos, ____ de _____ de 2010

O(A) Encarregado(a) de Educação

Coimbra, Abril de 2010

Caro Aluno,

Inserido no meu mestrado, estou a realizar uma investigação sobre o comportamento do adolescente e a Percepção do Suporte Social. São objectivos da investigação conhecer a sua perspectiva acerca do tipo de suporte social que tem e qual a sua opinião sobre o seu comportamento.

Para dar seguimento a este estudo, as vossas opiniões são fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Para as recolher serão utilizados três questionários.

Assim, venho por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento dos questionários que se destinam, apenas, à recolha de dados, os quais serão tratados de forma anónima e confidencial, para efeitos do estudo apresentado.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Atenciosamente,

Susie Frade Rocha Cavadas

DECLARAÇÃO

Declaro que depois de ter lido o “pedido de autorização”, referente ao pedido da minha colaboração na investigação levada a cabo pela investigadora Susie Frade Rocha Cavadas, fiquei a conhecer os objectivos da mesma. Dado que me é garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados, declaro que aceito participar na investigação.

177

Vagos, ____ de _____ de 2010

O(A) Aluno(a)



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Caro aluno,

Vimos por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento dos questionários que se seguem em anexo. É garantida a confidencialidade e o anonimato de todas as respostas dadas nestes questionários, não sendo colocadas questões de foro íntimo.

Os questionários que se seguem estão inseridos numa investigação de Mestrado em Psicologia que tem por objectivo avaliar o comportamento e o suporte social dos adolescentes do 3º Ciclo e do Ensino secundário.

Não existem respostas certas ou erradas, por isso agradeço que responda de forma sincera.

Obrigada pelo tempo disponibilizado e agradecemos a sua preciosa colaboração.

Bom trabalho!

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

1. Sexo: F M

2. Idade: _____

3. D.N.: _____ (dia-mês-ano)

4. Escola: _____

4.1 Ano de Escolaridade: _____

5. Agregado Familiar:

Pai

Mãe

Irmão(ã) Quantos? _____

Idades: _____

Avós

Tios

Outros (especifique): _____

6. Indique as habilitações escolares completas que os seus pais possuem:

| | Pai | Mãe |
|---|-----|-----|
| Não sabe ler nem escrever | | |
| Sabe ler e escrever sem ter terminado o ensino primário | | |
| 4ª Classe (4º ano de escolaridade) | | |
| 6º ano de escolaridade | | |
| 9º ano de escolaridade | | |
| Ensino Secundário (12º ano de escolaridade) | | |
| Ensino Superior (Ensino Universitário ou Politécnico) | | |

7. Indique a profissão dos seus pais. Por favor, seja específico e preciso (por exemplo, não diga que a sua mãe é funcionária pública. Antes diga que ela é, por exemplo, educadora de infância, auxiliar de acção educativa, advogada, operária fabril, agricultora ou doméstica).

7.1 Profissão do Pai: _____

7.2 Profissão da Mãe: _____

SSA – SOCIAL SUPPORT APPRAISALS (Vaux, 1988) Adaptado por Antunes e Fontaine (1996)

| | Concordo totalmente | Concordo bastante | Concordo um pouco | Discordo um pouco | Discordo bastante | Discordo totalmente |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) Os meus amigos respeitam-me | <input type="checkbox"/> |
| 2) Tenho professores que se preocupam bastante comigo | <input type="checkbox"/> |
| 3) A minha família estima-me bastante | <input type="checkbox"/> |
| 4) Eu não sou importante para os outros | <input type="checkbox"/> |
| 5) Os meus professores estimam-me | <input type="checkbox"/> |
| 6) A minha família preocupa-se bastante comigo | <input type="checkbox"/> |
| 7) As pessoas, de um modo geral, gostam de mim | <input type="checkbox"/> |
| 8) De forma geral, posso confiar nos meus amigos | <input type="checkbox"/> |
| 9) Sou bastante admirado pelos meus familiares | <input type="checkbox"/> |
| 10) Sou respeitado pela generalidade das pessoas | <input type="checkbox"/> |
| 11) Os meus amigos não se preocupam nada comigo | <input type="checkbox"/> |
| 12) Eu sou bastante apreciado pelos meus professores | <input type="checkbox"/> |
| 13) As pessoas têm estima por mim | <input type="checkbox"/> |
| 14) Sinto-me muito ligado aos meus amigos | <input type="checkbox"/> |
| 15) Os meus professores confiam em mim | <input type="checkbox"/> |
| 16) A minha família gosta muito de mim | <input type="checkbox"/> |
| 17) Os meus amigos gostam de estar comigo | <input type="checkbox"/> |
| 18) Na generalidade, não posso contar com os meus professores para me darem apoio | <input type="checkbox"/> |
| 19) Os membros da minha família confiam em mim | <input type="checkbox"/> |
| 20) Sinto que as pessoas, de um modo geral, me apreciam | <input type="checkbox"/> |

| | Concordo totalmente | Concordo bastante | Concordo um pouco | Discordo um pouco | Discordo bastante | Discordo totalmente |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 21) A maioria dos meus professores respeita-me muito | <input type="checkbox"/> |
| 22) Não posso contar com a minha família para me dar apoio | <input type="checkbox"/> |
| 23) Sinto-me bem quando estou com outras pessoas | <input type="checkbox"/> |
| 24) Eu e os meus amigos somos muito importantes uns para os outros | <input type="checkbox"/> |
| 25) A minha família respeita-me muito | <input type="checkbox"/> |
| 26) Sinto que as pessoas me dão valor | <input type="checkbox"/> |
| 27) Eu e os meus amigos temo-nos ajudado imenso uns aos outros | <input type="checkbox"/> |
| 28) Não me sinto muito chegado aos meus professores | <input type="checkbox"/> |
| 29) Se eu amanhã morresse, poucas pessoas teriam saudades de mim | <input type="checkbox"/> |
| 30) Não me sinto muito ligado à minha família | <input type="checkbox"/> |