

## Delinquência juvenil: Das roturas dos sistemas de autoridade à disfunção social

Filomena Ponte\*

Matilde Rocha\*

### RESUMO

O termo delinquência juvenil, referido num contexto de complexas sequelas sociais, reporta-se aos comportamentos ou conjunturas ponderadas como violação normativa ou de transgressão, da população juvenil. A dinâmica e a soberania dos laços sociais potenciam a integração e a acção dos controlos internos e externos. Este estudo de caso tem como protagonista um recluso do sexo masculino, com 22 anos de idade, que se desenvolveu e se incrementou num trilho de delinquência. Quisemos perceber o seu percurso desenvolvimental, o que esteve na origem deste desfecho, no sentido de evitar ou minimizar consequências severas na vida de outras crianças que crescem em condições de adversidade. Não foi nossa intenção encontrar explicações ou conclusões generalistas, embora se pressupõe relações de causa-efeito. Utilizamos como instrumentos de avaliação a técnica da entrevista, e o questionário adaptado do modelo Youth Self-Report (YSR), Questionário de Autoavaliação para Jovens (Achenbach, 1991; versão portuguesa de Fonseca et al, 1999). Concluímos que todo o percurso de vida deste delinquente, se incrementou associado ao risco, à ausência ou limitação de experiências e falta de estimulação durante os primeiros anos de vida (i.e., o vínculo com a mãe, estrutura familiar), podendo ter desenvolvido défices cognitivos, sociais e adaptativos.

**Palavras chave:** adversidade; disfunção social; disfunção familiar; delinquência juvenil.

### ABSTRACT

The term juvenile delinquency refers to behaviors or situations considered as normative violation or transgression of youth. The dynamic and sovereignty of the social ties potentiate the integration and the action of both internal and external control. This case

---

\* Faculdade de Ciências Sociais, UCP-Braga. filomenaponte@hotmail.com

study focus on a 22 years old male recluse. Our objective was to understand his developmental course and which were the causes that led him to prison as a way of avoiding or minimizing the severe consequences in the life's of other children that grow up in a context of adversities. With this qualitative study we didn't intend to find explanations or general conclusions, although we can presuppose relations of cause-effect. We used interview and the adapted questionnaire Youth Self-Report (YSR) - Questionário de Autoavaliação para Jovens (Achenbach, 1991; Portuguese version de Fonseca et al, 1999). We conclude that the increased risk in which this offender lived is associated with his entire life course, we may also point out the absence and lack of experiences and stimulation during the first years of life (i. e. the attachment with the mother, the family stricter) and he might have developed cognitive, social and adaptative deficits.

**Keywords:** adversity, social dysfunction, family dysfunction, juvenile delinquency

## INTRODUÇÃO

A Delinquência juvenil não é um problema emergente da sociedade contemporânea, pois sempre houve delinquência praticada por jovens adultos, manifestada em realidades diferentes.

Rutter (2000) apela à pobreza como um fator de risco, contudo salvaguarda a hipótese de consequência directa, apelando à não atribuição causal, pois esta condição não parece mediar o risco psicopatológico, mas em termos probabilísticos, ter alguma preponderância sobre os comportamentos desviantes. Os *comportamentos antissociais*, reconhecidos através de um padrão de características, poderão iniciar-se num suporte de adversidade (e.g., disciplina parental pobre; rejeição pelos pares; fracasso académico; integração em grupos desviantes) ou na indisciplina, resultante de fatores estruturais, sociais e pessoais e incrementar-se num processo desenvolvimental do comportamento anti-social (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1991).

## A INDISCIPLINA: FATORES PREDITORES

Entendida como fenómeno agregador de vários fatores tendencialmente de risco, a acomodação faz-se pela interação bidirecional e recíproca entre a criança e o meio. Assim, e seguindo uma perspectiva lógica de proximidade imediata, ou seja o nível de influência mais direto (contexto sala de aula), denominamos os fatores mais proeminentes que fomentam atualmente a indisciplina: fatores exossistémicos; macrossistémicos; mesossistémicos e microssistémicos (Bronfenbrenner, 2006).

Salientamos o grupo de fatores exossistémicos como fatores de risco e promotores da indisciplina, referindo a influência do modelo de sociedade atual, globalizada, altamente mediatizada, cujos meios de comunicação oferecem respostas imediatas e alucinantes. Segundo os jovens e adolescentes, *a escola já nada lhes oferece*, ostentando uma postura de desprezo perante o saber e a cultura.

Instalou-se a horizontalidade nas relações (e.g., pais; filhos; professores; superiores), as relações familiares são de cunho igualitário, não há hierarquias e inverteram-se os valores. A sequela mais dramática desta conjuntura é o confronto de responsabilidades, atribuídas reciprocamente, e a incapacidade de controlo das crianças e adolescentes. Outros fatores (macrossistémicos), mesmo que relacionados de uma forma mais indireta, potenciam a indisciplina. São estes estabelecidos pelos padrões culturais, crenças dominantes, ideologias ou sistemas económicos, políticos e legislativos.

No que respeita à indisciplina e às sanções delas decorrentes, professores e alunos, em geral, e prevaricadores em particular, já assimilaram que pouco ou nada é devidamente sancionado e que algumas consequências que os responsáveis vêm como sanções são por eles percecionadas como recompensas.

Poderão também ser ponderados, como promotores de comportamentos desajustados, os fatores mesossistémicos, que são atribuídos ao conjunto de regras e práticas que caracterizam o ambiente escolar e a organização das turmas num ambiente totalmente inclusivo. Esta circunstância resulta da ideia de que os alunos são sempre vítimas dos sistemas, social ou educativo. Os alunos apropriam-se dos seus direitos, contudo os deveres são menosprezados, sobrepondo-se aos direitos dos professores, em formato de desautorização, desvalorização e até de desproteção. Esta percepção vai incentivar fortemente os alunos prevaricadores a permanecer na sua senda de ofensas e agressões, pois percebem que a sua vítima está completamente desprotegida.

Os fatores microssistémicos, estritamente relacionados com a dinâmica professor/aluno na sala de aula, não são, como já vimos, as únicas variáveis que contribuem para a indisciplina, mas são os que a incutem mais directamente. Nesta teia relacional de sistemas, pondera-se que a evolução da criança resulta do processo de diferenciação progressiva das atividades que realiza, do seu desenvolvimento e das interações que mantém com o ambiente, enfatizando as transacções que se dão entre a criança e o seu contexto, como sejam os pais e os pares. Desta forma, ao analisarmos o desenvolvimento de uma criança, é impossível limitarmo-nos ao seu comportamento ou ao ritmo da sua maturação, sendo fulcral a qualidade do ambiente que a rodeia, onde e como se desenvolve. A perspetiva ecológica aborda a questão do desenvolvimento humano como um processo dinâmico em que os modos que o influenciam são contínuos e interactivos e em que as características multivariadas, multissistémicas e dinâmicas deste modelo, se revelam úteis na compreensão das influências complexas que configuram o desenvolvimento humano. A socialização não decorre no vácuo, mas em unidades de meio

ambiente/comportamento, caracterizados por padrões cíclicos de atividades, que ocorrem dentro de intervalos específicos no tempo e limites no espaço. Nesta perspetiva, é fulcral o conhecimento dos contextos educativos formais, como a escola, assim como os contextos informais de socialização como seja a família, que originam a indisciplina.

Não existem razões óbvias nem únicas para o problema da indisciplina nas escolas. Sabe-se que a organização e a gestão da sala de aula e respectivo clima, *constitui o principal ponto de convergência das correntes psicológicas, pedagógicas e sociológicas* (Estrela, 1992, p. 82). Aspectos relevantes para a imposição da disciplina baseiam-se nas regras, na ordem, na organização de espaços, nas transições entre segmentos, etc. que são determinantes do estabelecimento de comportamentos (des) ajustados ou do incremento de alunos (des) orientados. Segundo Lopes (2009), os alunos com problemas de hostilidade, ou “distúrbios exteriorizados de comportamento” são os que geram mais conflitos dentro da sala de aula, seguidos pelos alunos com problemas de realização escolar, pois muitas vezes estes problemas estão intimamente ligados com problemas de comportamento ou de isolamento social.

## **MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO**

Entre os alunos com problemas de hostilidade, ou “distúrbios exteriorizados de comportamento”, proliferam conflitos em contexto escolar, que se incrementam em problemas de isolamento social.

Diferentes estudos demonstraram a elevada probabilidade de continuidade dos problemas exteriorizados entre a primeira e segunda infância; contudo, múltiplos investigadores delimitam a segunda infância e a adolescência ou a adolescência e a idade adulta.

Estudos revelam que alguns dos comportamentos disruptivos, exteriorizados, observados em idades precoces, poderão ser precursores de condutas delinquentes, de distúrbios de conduta ou personalidade antissocial. A probabilidade de continuação e expansão do problema depende não só do estágio de desenvolvimento da criança, mas também das oportunidades oferecidas pelo meio envolvente. Para além da grande probabilidade de se prolongarem no tempo, os comportamentos exteriorizados são também mais resistentes ao tratamento do que os interiorizados (e.g., medos, fobias, depressão, timidez, dependência, etc.) e representam um problema psicológico, económico e social considerável. A manifestação de um comportamento antissocial é de tal maneira prejudicial, tanto para o indivíduo como para o próprio contexto em que se move e desenvolve, que os pais vêem-se coagidos a procurar ajuda na área clínica e da saúde mental (Dishion, T. J., & Patterson, G.R. 2006). Constatamos que cada vez mais as nossas crianças e jovens crescem numa vida que não elegeram, mas que as circunstâncias do nascimento, da família, e do meio, lhes impuseram. São crianças mal orientadas nas respostas às suas necessidades e aos seus problemas comportamentais e psicológicos, ingressando progressivamente, numa rotina de roturas com os sistemas de autoridade e numa teia de disfunção social: A delinquência.

## OBJETIVOS

Alertados para o valor preditivo dos comportamentos desajustados das crianças, desde idades muito precoces, e para a conseqüente integração no mundo da delinquência, neste estudo objetivamos:

Procura de resposta à problemática em estudo, a hipótese de acompanhamento continuado destas crianças problemáticas e devida intervenção, logo após o despiste;

Evitar ou minimizar conseqüências severas no percurso destas crianças que se desenvolvem num trilho de delinquência;

Uma vez que o participante (delinquente) que motivou o nosso estudo é filho de pais separados e que refere insistentemente esse facto como atribuição causal dos seus comportamentos antissociais, ponderamos averiguar até que ponto esta circunstância esteve na base deste percurso patológico ou se será meramente um meio desculpabilizante dos atos ilícitos que tem vindo a protagonizar.

## MÉTODO

Considerando que esta investigação se desenvolveu no âmbito das Ciências da Educação esta é, essencialmente, orientada para comportamentos e ações sociais, na qual a investigação qualitativa resulta como a mais adequada, uma vez que se procura, quer a globalidade e a compreensão dos fenómenos, quer um enfoque de análise de cariz indutivo. Desta forma, permite-nos estudar a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, partindo-se dos próprios dados (Almeida & Freire, 2010). Não foi nossa intenção encontrar explicações ou conclusões generalistas, uma vez que esta não pressupõe a manipulação ou controlo de variáveis, nem impõe (embora pressupõe) relações de causa-efeito. Como referem Bogdan e Biklen (1994), o importante não é a generalização dos resultados, mas antes que outros contextos e sujeitos a ele possam ser generalizados.

Para o tratamento dos dados dos questionários, utilizamos a técnica de análise de dados quantitativos, na dimensão estatística descritiva das representações gráficas que nos permite descrever, de uma forma sumária, um conjunto de dados (Howell, 2010).

### 1. AMOSTRA

Este estudo de caso tem como participante um recluso do sexo masculino com 22 anos de idade. O pai assume o protagonismo de entrevistado.

Como amostra de investigação paralela, reunimos 50 participantes (n=50), sendo 25 do sexo masculino e 25 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. Estes alunos frequentam a Escola E.B. 2, 3 Dr. Francisco Sanches, 25 dos quais frequentam o 6.º ano (2.º ano do 2.º ciclo) e os outros 25 o 9.º ano, (Quadro 1).

## 2. INSTRUMENTOS

### (i) Entrevista

O recurso à utilização da entrevista, como técnica e instrumento de recolha de informação permite ao investigador qualitativo um contato direto e aprofundado com os participantes, “nos seus contextos ecológicos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), permitindo uma compreensão pormenorizada sobre aquilo que pensam ou fazem. Assim, o primeiro procedimento impulsionador do estudo aqui apresentado foi a entrevista semi-estruturada ao jovem delinquente e ao pai. Estas entrevistas, previamente semi-estruturadas, foram analisadas e codificadas por *momentos-charneira*, momentos cruciais no desenvolvimento do participante, desde a infância até à idade adulta. Justificamos o uso do sistema de categorias, pois é um processo através do qual podemos classificar os elementos constituintes de um conjunto por diferenciação e, posteriormente, por reagrupamento, segundo critérios pré-definidos. O seu objetivo é “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 2004). Seguindo os pressupostos, definimos o seguinte sistema categorial.

A primeira categoria central construída foi a *Categoria A- Família*, ramificada numa *Subcategoria A1- Estrutura familiar*. Seguidamente outras categorias e subcategorias foram elaboradas na base das questões formuladas aos participantes: *Categoria B- A Escola*, *Subcategoria B1- Importância da Escola*; *Categoria C - Interesses*, *Subcategoria C1- Atividades*; *Categoria D- Parentalidade*, *Subcategoria - D1- Relação Pais/filhos* e *Subcategoria D2- Estilo Parental*; *Categoria E- O divórcio*, *Subcategoria - E1- O divórcio dos pais do CM*, *Subcategoria - E2- Reação do filho à separação dos pais*; *Categoria D- Entrada no mundo da delinquência*, *Subcategoria D1- Iniciação* e *Subcategoria D2- Culpabilização*; e *Categoria E- Perspetivas futuras*.

**Quadro 1-**Distribuição da amostra segundo Idade, Ano de Escolaridade e Sexo

<i>Idade</i>	<i>Ano escolaridade</i>	<i>Sexo</i>		<i>Total</i>
		<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>	
<b>11 anos</b>	6.º	11	8	<b>23</b>
<b>12 anos</b>	6.º	1	1	<b>1</b>
<b>13 anos</b>	6.º	0	1	<b>1</b>
<b>14 anos</b>	9.º	0	1	<b>1</b>
<b>15 anos</b>	9.º	9	10	<b>19</b>
<b>16 anos</b>	9.º	5	4	<b>5</b>

## (ii) Questionário

Outro instrumento utilizado no estudo, para além das entrevistas foram os questionários que aplicamos à nossa amostra complementar, adaptados do modelo *Youth Self-Report* (YSR), Questionário de Autoavaliação para Jovens (Achenbach, 1991; versão portuguesa de Fonseca *et al*, 1999).

. O YSR é um questionário de autoavaliação para jovens entre os 11 e os 18 anos, sendo composto por uma descrição simples de comportamentos problemáticos da criança, que estes devem cotar com 0 (a afirmação não é verdadeira), 1 (a afirmação é algumas vezes verdadeira) ou 2 (a afirmação é muito verdadeira), tendo em conta os últimos 6 meses. As questões do YSR foram elaboradas de forma a obter-se a percepção do jovem sobre si mesmo e em relação às suas competências ou dificuldades individuais ou grupais.

Pretendemos descrever e avaliar as competências sociais e os problemas de comportamento da criança/adolescente, tal como são percebidos pelos próprios. Desenvolve-se em duas partes: A 1ª parte é composta por 17 itens, relacionados com competências, atividades e interesses sociais do indivíduo; Na 2ª parte figuram 119 itens (103 relativos a diversos problemas de comportamento e/ou perturbações emocionais; e 16 dizem respeito a comportamentos socialmente desejáveis). A 2ª parte é constituída por 119 itens (103 relativos a diversos problemas de comportamento e/ou perturbações emocionais; e 16 dizem respeito a comportamentos socialmente desejáveis - estes 16 itens não são considerados para efeitos de pontuação relativa à psicopatologia [itens 6, 15, 28, 49, 59, 60, 73, 78, 80, 88, 92, 98, 106, 107, 108, 109]).

A criança/adolescente deve indicar se a característica de comportamento descrita em cada item da Escala se aplica ou não a si própria (considerando como referência temporal os últimos 6 meses), de tal forma que, numa Escala de *Likert*, são considerados: 2 pontos – Muitas vezes verdadeira; 1 ponto – Às vezes verdadeira; 0 pontos – Não verdadeira.

Os 113 itens que se referem a comportamentos problemáticos congregam-se em 8 categorias: 1) *Evitamento Social*: está associado a isolamento ou mal-estar interpessoal e energia reduzida, que conduzem frequentemente o adolescente a evitar determinados contatos sociais e a ser mais reservado; 2) *Queixas somáticas*; 3) *Ansiedade e Depressão*; 4) *Problemas Sociais*: encontra-se relacionado, essencialmente, com a qualidade das relações interpessoais e a aceitação social; 5) *Problemas de Atenção*: o que está, obviamente, associado ao diagnóstico categorial de perturbação de hiperatividade e défice de atenção; 6) *Problemas de Pensamento*: pode surgir elevado em perturbações psicóticas ou em quadros obsessivo-compulsivos; 7) *Comportamento Agressivo*: fator que representa um comportamento de desafio aberto e surge associado, entre outras, às perturbações de desafio ou oposição e da conduta; 8) *Comportamento Delinvente*: refere-se a um comportamento de provocação mais interiorizado, associado a características típicas das perturbações de conduta e do comportamento desviante. Para extrair estas categorias, Achenbach realizou várias análises

fatoriais com amostras clínicas, dada a variabilidade das respostas aos itens ser superior nesta por comparação às amostras normativas. Estas permitiram evidenciar 8 síndromes. O autor efetuou, ainda, análises fatoriais de segunda ordem, que permitiram extrair dois fatores – um fator designado por “Externalização” e outro fator designado por “Internalização”. O primeiro corresponde a síndromes cujas problemáticas incidem em conflitos com o ambiente, enquanto que os problemas de internalização envolvem, essencialmente, conflitos com o *self*. Para além dos comportamentos problemáticos, este instrumento contém ainda um grupo de itens relativos a um conjunto de competências (i.e., escolares, de atividades e sociais). Os valores da consistência interna do YSR variam entre .70 e .80.

No presente estudo, utilizaram-se apenas os itens do questionário relacionados com o comportamento agressivo. Foram extraídos 37 itens (Quadro-2), no total, que correspondem aos itens 1, 3, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 41, 42, 43, 45, 49, 90, 94, 97, 98, 101, 103, 105, 106, 109, 111, do YSR integral, da versão portuguesa de Fonseca e colaboradores.

### **3. PROCEDIMENTOS**

Depois da elaboração de um guião procedemos às entrevistas. Seguidamente, depois de alguns contactos com o Conselho Executivo e as professoras da escola foi-nos concedida a aplicação do YSR a uma amostra de 50 participantes.

No sentido de preparar a aplicação das provas e diminuir a ocorrência de interferências assumimos um papel interativo, sendo possível monitorizar os desempenhos, mediante a criação de situações instrutivas (de grau variável, consoante as necessidades percebidas por parte dos sujeitos), havendo lugar à explicação do item ou dos processos requeridos para a sua resolução.

### **4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS**

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos na nossa investigação. Por razões de inteligibilidade, optámos por um formato de apresentação e de discussão simultânea dos resultados, por nos sugerir uma leitura rápida e de fácil compreensão. Assim, e em função dos objetivos propostos para o estudo, procuramos perceber o percurso resposta a esta problemática: o caminho para a delinquência. Acreditamos na intervenção precoce, desde logo, nas escolas do primeiro ciclo básico e no acompanhamento continuado destas crianças problemáticas, para que possam ser despistadas e devidamente acompanhadas, ou seja, preconizar a construção de um plano de intervenção em conformidade com a problemática. Uma vez que o participante (delinquente) que motivou o nosso estudo é filho de pais separados e que refere esta separação parental, insistentemente, como atribuição causal dos seus comportamentos antissociais, ponderamos também, averiguar os fatores preditores desta circunstância e o que esteve na base deste percurso desviante, ou se será meramente um meio desculpabilizante dos atos ilícitos que tem vindo a pro-

**Quadro 2 - Itens Categorizados**

Itens	Relação da Criança/Jovem consigo mesmo	Relação da Criança/Jovem com os Progenitores	Relação com a Escola e Pares	Fatores preditores da delinquência
1	Comporto-me de maneira demasiado infantil.			
2			Discuto muito	
3	Gosto de animais.			
4			Sou fanfarrão ou gabarola	
5			Sou demasiado dependente dos adultos	
6	Sinto-me só.			
7	Sinto-me confuso, desorientado.			
8	Choro muito.			
9			Sou mau para as outras pessoas	
10			Tento que me deem muita atenção.	
11		Desobedeço aos meus pais		
12			Sou desobediente na escola.	
13			Não me dou bem com os outros jovens.	
14				Não me sinto culpado depois de fazer algo que não devia.
15			Tenho ciúme dos outros ou sou invejoso	
16			Estou pronto a ajudar as pessoas quando necessitam de ajuda	
17	Sinto que tenho de ser perfeito.			
18	Sinto que ninguém gosta de mim.			
19			Sinto que os outros andam atrás de mim para me apanharem.	
20			Completar	
21				Meto-me em muitas lutas/ brigas.
22				Ando com rapazes/raparigas que se metem em sarilhos.
23	Ajo sem pensar, sou impulsivo.			
24	Gosto mais de estar sozinho que acompanhado			
25				Minto e faço batota.
26	Sou nervoso, irritável ou tenso.			
27			Sou capaz de fazer algumas coisas melhor do que qualquer rapariga ou rapaz	
28				Digo palavrões ou uso linguagem obscena.
29			Arrelio muito os outros	
30				Ameaço magoar/ferir as pessoas.
31			Gosto de ajudar os outros	
32			Falto às aulas ou à escola.	
33				
34				Consumo álcool ou drogas.
35			Tento ser justo com os outros	
36			Procuo ajudar as pessoas sempre que posso	
37			Evito envolver-me com os outros	

tagonizar. Diligenciamos uma resposta alternativa ao internamento (caso do jovem participante), que acreditamos não ser a solução mais adequada nem para estas, nem para um Estado preocupado com a constante adequação das suas políticas sociais.

O primeiro procedimento incitador do estudo aqui apresentado foi a entrevista semi-estruturada ao jovem delincente, seguindo-se ao pai.

Refletindo globalmente estas entrevistas e ponderando as respostas dos inquiridos na base do Modelo Estrutural de Compreensão do Comportamento Anti-Social (adaptação de Rijo et al, 2004), consideramos extremamente significativas as experiências de vida dos entrevistados, tanto na infância como na idade escolar, períodos altamente preditivos, de comportamentos anti-sociais. Enfatizamos o discurso do CM, o filho, como revelador de ausência de *autocontrolo* e de *autodisciplina*, com dissimulada *privação emocional*, corroborando a investigação de Lewis (2004), que refere a *instabilidade emocional* e *desconfiança* (Richardson, 2005; Cooper & Tiffin, 2006). Todas estas componentes são notáveis nas respostas às questões colocadas relativamente ao período da infância. Na idade escolar, o fracasso é evidente devido ao elevado absentismo, abandono e rejeição dos pares e consequente vinculação a grupos de marginais.

Tal como referem Rijo et al (2004), uma das características destes sujeitos é a manipulação. Esta atitude é evidente nas contestações do nosso participante, pois parece tentar manipular-nos, imputando todos os erros a causas pontuais, como o divórcio dos pais e a negligência da mãe. Contudo, a visão do mundo, *como um lugar perigoso e hostil, sendo que a melhor forma de evitar ser vítima deste é tornar-se agressor e manipulador, explorar e intimidar os outros*, pareceu-nos obscura, pois revela interesses e alguns valores que não se harmonizam com a sua conduta. A dimensão *grandiosidade*, referida pelos autores, reflete a socialização marginal desenvolvida e incrementada na adolescência, onde impera a perturbação de comportamentos desajustados e a *definição de um estilo de vida e de uma identidade desviantes*. Este *estilo de vida* assumido pelo sujeito da nossa amostra foi a motivação para este estudo.

Assim, na tentativa de perceber os motivos da inclusão deste jovem no mundo da delinquência, e de que modo o processo de divórcio pode estar associado a um maior registo de problemas, bem como as repercussões na vida destes jovens, ao nível do Isolamento, Ansiedade/Depressão, Problemas Sociais, Problemas de Atenção e Comportamento Delinquentes, foi nosso objectivo (des)construir o percurso de vida deste jovem adulto, que já foi criança, e que na adolescência ingressou no mundo da delinquência. O que aconteceu? O que falhou?

Depois de termos ouvido o CM, e por motivos de circunspeção pela transgressão terminológica das respostas (hiper-realistas), pois utiliza uma linguagem um pouco indecorosa, muito característica deste grupo, jovens que se movimentam nos antros da desordem e da rebeldia, e por considerarmos chocante, não transcrevemos na íntegra as resposta dadas pelo entrevistado, optando por uma apresentação reduzida, num cenário de momentos significativos e reveladores de todo o percurso deste aluno que se imergiu precocemente no mundo da delinquência. A categorização/codificação que utilizamos repre-

sentam momentos-charneira, contextos de impacto / mudança e ocorrências conflituais. Adotando como base de sustentação as informações obtidas através desta entrevista e por entendermos de grande pertinência a (in)consistência das respostas às questões formuladas ao CM quisemos auscultar o seu progenitor.

Com o fim de cruzarmos as respostas das entrevistas (filho /pai), cruzamos dados (e.g., situações constrangedoras; negligência parental; separação dos pais), com o intuito de encontrar respostas justificativas e consensuais, para podermos (des)construir o percurso de vida deste delinquente, na base das certezas e verdades, e edificar todo o trilho dogmático até ao ingresso no mundo da marginalidade. As questões propostas ao pai foram baseadas em categorias semelhantes às utilizadas para o filho. Focamo-nos em questões relacionadas com a família, confirmando os “desabafos” do CM.

*...Sinto que não cresci... não tive colo... fui criado mais pelo meu pai que pela minha mãe, razão pela qual o pai justifica: A maior parte das vezes, eu é que tratava do CM, por causa da inexperiência da mãe.*

Ficamos com a percepção que o pai do CM era um pai atento, sensível às necessidades e motivações do filho, manifestava bastante preocupação a nível de disciplina. *Brincava com ele, levava-o a passear de motorizada. Conversava com ele... sabia quando ele estava triste. Também era eu que o reprendia. Sempre acompanhei o CM. A mãe não se preocupava.* Esta contestação revela algum equilíbrio parental entre afetos e controlo, enquadrando-se no padrão de pai democrático. Contudo, segundo ele, *com a minha mãe faço o que quero...* era uma mãe ausente e negligente, pois não expressava grande afeto nem atenção às necessidades do filho. O pai, com alguma leveza, tenta explicar, sem querer acusar ou atribuir culpas à mãe do CM, mas às suas origens acrescentando: *A mãe do CM vem de uma família de perdulários. Não gostam de trabalhar. Vivem do rendimento mínimo. Não têm grandes princípios. Não sabem viver com regra.* Abordamos de seguida a questão da escola. Quisemos indagar o seu percurso escolar. Surpreendeu-nos a reação extremamente positiva, do CM, pois acata o tema com muito entusiasmo. *Era bom andar na escola... gostava de aprender.* O pai confirma o interesse inicial do CM pela escola mas alerta para o desinteresse e as ausências posteriores do filho. *Foi uma pena, meteu-se com gandulos... perdeu-se! depois perdi o controlo.* Refere a escola como um espaço de transmissão de saberes e de integração social. *A escola é muito importante. Gostava de tudo na escola. Era bom aluno. Tinha boa relação com os professores e gostava de aprender. Agora estas juventudes... não sabem aproveitar as oportunidades.* Diz ter regressado à escola, aos 49 anos e neste momento concluiu o 9.º ano. Segundo ele, valeu-lhe o emprego, é agente da GNR. *Tenho muito boas recordações das pessoas que conheci, do que aprendi.* Questionamos o CM relativamente aos seus interesses e atividades preferidas. Manifestou-nos grande apetência para trabalhos de eletricidade, *tenho formação de electricista e gostava de um emprego nessa área. O meu pai também gostava... mas ninguém quer saber do que eu faço ou deixo de fazer. Querem é perseguir-me. Andam sempre a espreitar-me.* Diz-nos gostar muito de animais, *gosto muito de gatos (...)* gosto de ler banda desenhada (...) *mas o que eu mais queria mesmo era arranjar uma namorada... sinto-me só.*

Ingressamos, muito cautelosamente, no assunto da separação dos pais, motivo que CM aponta insistentemente, como o despoletar de todo o seu problema: *o divórcio dos meus pais...* questionámos o pai sobre a possível causa da iniciação do filho no mundo da delinquência. Notou-se alguma debilidade emocional, reagindo de uma forma tímida e sentida à questão... *O CM ficou revoltado e fez muitas asneiras na escola. Acho que sentiu falta da base familiar... O CM comentava... vi-me perdido na confusão, sem saber a quem dar razão.*

Questionámos o pai sobre a guarda dos filhos após a separação. *Fiquei com os três filhos. A mãe também não os queria (...)* Disse que queria gozar a vida...

Comentando este desenlace, a separação dos pais, CM reage com alguma revolta: *Choro muito, não tive sorte nesta vida...*

Exacerbado, como que zangado contudo e com todos, alteia o braço e diz: *eu quero é que me deixem em paz! A minha vontade é desaparecer... às vezes passo-me...*

Entretanto, CM refere: *conheci o irmão de um cigano e pedi-lhe que me deixasse experimentar um “charro”.* Aqui, e por nos parecer estratégico o parentesco perguntamos-lhe se o irmão do cigano não era cigano também. Vacilou... *eu só era amigo do irmão...* A tentativa de manipulação não nos passou despercebida. Diz ter sido um descabro as experiências posteriores. Então descreve... *depois disso foi heroína, cocaína, ecstasy, cogumelos mágicos, LSD, MD, e tudo mais...*

O pai, numa postura de (des)culpabilização alega, *não podia fazer mais do que o que fiz. Pedi ajuda, mas tive sempre que lutar sozinho. Os avós maternos nunca ajudaram. Quiseram casar a filha como quem faz um investimento... agora eu é que me vejo nelas...*

Mais uma vez faz uma atribuição causal, não só à mulher, mas também aos sogros, acusando-os de se terem *libertado dela*, precocemente, tendo-a ele “parentificado” pela imaturidade de *uma vida de 17 anos.*

Diz que o casamento, aos 27 anos, foi o maior erro da sua vida.

*A minha ex-mulher tinha 17 anos. Arrependi-me de ter casado com ela. O casamento foi muito turbulento. Tínhamos “cabeças” diferentes. Também temos diferença de idades.* Agora, um pouco mais desesperado refere: *Não podia fazer mais do que o que fiz. Não tinha mão nele. Pedi ajuda, mas tive sempre que lutar sozinho.*

Tentamos de novo alertar o CM para as consequências do seu “vício”, termo designado por ele com muita frequência, reagindo de uma forma defensiva, alega *não tenho culpa...* mas com algum pudor responde: *Dá-me uma sensação boa, esqueço os problemas... eu sei que não traz felicidade, por causa das consequências que tem, mas dá descanso ao corpo...* Neste momento, rompe em soluços, revelando a sua fragilidade... *Eu sei disso... tem razão, eu penso nisso, mas no momento só penso em injetar-me.*

Quisemos saber as expectativas do pai relativamente ao futuro do filho. Com uma expressão de impotência e de grande tristeza acrescenta: *distanciou-se de todos e só quer viver o mundo dele.*

A última questão colocada ao CM oscilou entre felicidade e desejo. O que desejarias para ser feliz?

*Felicidade? Não sei o que é isso. Desejo? Gostava de ganhar de novo a confiança do meu pai.*

Procuramos uma resposta à problemática, ou seja, pretendemos evitar consequências severas no percurso destas crianças que se desenvolvem num trilho de delinquência.

Assim, conscientes de que alguns dos comportamentos disruptivos, exteriorizados, observados em idades precoces poderão ser preditores de condutas delinquentes, de distúrbios de conduta ou personalidade anti-social, diligenciamos uma investigação paralela, através de um questionário proposto a uma amostra de jovens com idades aproximadas á do CM no momento em que ingressou na marginalidade, com o fim de avaliar as competências sociais e os problemas de comportamento da criança/adolescente, tal como são percecionados pelos próprios.

Apresentaremos de seguida (Quadros 3 e 4; 5 e 6; 7 e 8; 9 e 10), os resultados auferidos no referido questionário de Autoavaliação para Jovens YSR 11-18, (Achenbach, 1991)

Os quadros 3 e 4 apresentam-nos os resultados às respostas aos itens da categoria *Relação da Criança/Jovem Consigo mesmo*. Iniciando pelo item 1. “*Comporto-me de maneira demasiado infantil*” A maioria dos alunos do 6.º ano responderam não ser verdadeira esta afirmação, mas uma grande percentagem assume ser às vezes verdadeira. A mesma afirmação é algumas vezes verdadeira para a maioria dos jovens entre os do 9.º ano. Na verdade, a restrição de experiências e falta de estimulação durante os primeiros anos de vida, a vinculação, estrutura familiar, estilo parental são fatores inibidores de desenvolvimento, e maturidade, que podem estruturar défices cognitivos, sociais e adaptativos, (Leal, 2010).

**Quadros 3 e 4** - Frequências das Respostas dos Participantes aos Itens da Categoria *Relação da Criança/Jovem Consigo mesmo*

6º ano				9º ano			
Itens	Muitas vezes verdadeira	Às vezes verdadeira	Não verdadeira	Itens	Muitas vezes verdadeira	Às vezes verdadeira	Não verdadeira
1	1	10	14	1	0	18	7
3	18	6	1	3	18	7	0
6	1	8	16	6	2	10	13
7	1	11	13	7	4	17	4
8	0	15	10	8	2	9	14
17	4	14	7	17	8	12	5
18	2	10	13	18	2	12	11
23	3	9	13	23	1	16	8
24	1	13	11	24	7	15	3
26	1	7	17	26	6	12	7
33	1	8	16	33	0	20	5

As respostas mais frequentes e mais significativas foram ao item 3. “*Gosto de animais*” Tanto os alunos do 6.º ano, como do 9.º ano são concordantes no seu gosto por animais. Os afetos projetados num animal refletem a falta de afeto ou a busca de uma vinculação: “...*é a falta de afecto que representa pior risco para a delinquência*”. (Dias Cordeiro, 2008, p. 29).

No item 6. “*Sinto-me só*” grande parte dos participantes do 6.º ano, responderam não se sentiram sós, à semelhança do grupo do 9º ano que responderam, com pouca

margem de diferença, *que não é verdade*, ou *é poucas vezes verdade* que se sintam sós. Estudos desenvolvidos evidenciam que uma má integração, e falta de interação com os pares pode indiciar problemas de ajustamento social (Del Prette & Del Prette, 2005) e que os comportamentos internalizados não operam directamente no ambiente, restringindo-se ao âmbito privado, como a solidão.

O item 7. “*Sinto-me confuso, desorientado*” Mais de 50% dos alunos do 9.º ano responderam que algumas vezes se sentem confusos e desorientados, assim como o grupo do 6.º ano, em menor percentagem, também revelam momentos de desorientação. Nesta afirmação, é patente uma das características da adolescência, *uma época da vida humana marcada por profundas transformações fisiológicas, psicológicas, pulsionais, afetivas, intelectuais e sociais*.

8. “*Choro muito*” os jovens do 6.º ano, reconhecem na sua maioria, que o fazem algumas vezes, outros tantos dizem não chorar. Já para os jovens da faixa etária entre os 15 e 16 anos, do grupo de alunos do 9.º ano, dizem raramente o fazer. O choro é catártico e pode ser um forte indicador na externalização de sentimentos. O apoio parental está relacionado positivamente à autoestima, que se desenvolve nos filhos. Igualmente a escola terá de exercer esse controlo externo por parte dos seus educadores (Lapporte & Sévigny, 2002).

17. “*Sinto que tenho de ser perfeito*” tanto o grupo de alunos do 9.º ano, como o grupo de alunos do 6.º, responderam que algumas vezes sentiam que tinham de ser perfeitos. Constata-se que no grupo do 9.º há um sentimento muito mais forte em relação à perfeição. Estudos desenvolvidos nesta área revelam que situações de stress escolar diário, experienciadas pelos alunos, reflectem-se ao nível do seu desempenho académico, no relacionamento interpessoal e no bem-estar pessoal. (Baumrind, 1967)

18. “*Sinto que ninguém gosta de mim*” tanto o grupo dos alunos do 9.º ano, como o grupo de alunos do 6.º ano, estão muito próximos ao nível dos valores. É possível atribuir-se este sentimento pela falta de proximidade física ou de afeto dos progenitores. Ao longo do tempo, os componentes do papel parental tendem a diminuir cada vez mais, até restar, apenas, uma mínima relação funcional entre pais e filhos (Maccoby & Martin, 1983).

23. “*Ajo sem pensar, sou impulsivo*” os alunos do 9.º ano responderam em maior número, que algumas vezes agem sem pensar e são impulsivos. Estes resultados não foram significativos no grupo do 6.º ano. A maioria destas crianças/adolescentes, dispõem de pouco controlo nas suas propensões agressivas. São impulsivas e reagem com atitude violenta. A sua impulsividade legitima os seus comportamentos agressivos. (Almeida, 1995).

24. “*Gosto mais de estar sozinho do que acompanhado*” Muitos foram os respondentes, do 9.º ano, que assumiram, gostarem mais de estar sozinhos do que acompanhados. Por sua vez, os alunos do 6.º ano, em grande número, consideram que só algumas vezes gostam mais de estar sozinhos do que acompanhados. O mesmo número diz não gostar de estar só. A problemática do isolamento social em alunos com problemas de comportamento, estudada e categorizada por Brophy, 1996, subdivide este tipo de alunos em duas subcategorias - rejeitados pelos pares e tímidos/isolados. Porém, em face dos resultados apresen-

tados, é nossa convicção que esta vontade expressa de solidão é normal, visto que não é permanente, não está instalada, acontece esporadicamente.

Curiosamente os resultados do item 26. “*Sou nervoso, irritável ou tenso*” os jovens alunos do 6.º ano, reconhecem na sua maioria, que não são nervosos nem irritáveis. O grupo do 9.º ano, diz que só às vezes. Talvez em situações de contrariedade ou de insatisfação. O stress escolar constitui um fator de risco de perturbação psicossocial nas crianças e adolescentes que se associa, entre outras manifestações, à agressividade e a comportamentos desajustados de maior ou menor gravidade. Frequentemente estes comportamentos são assimilados pela inferência de modelos agressivos, na família, na escola, no meio, sendo imitados pelos indivíduos mais expostos (Pereira, 2002).

Relativamente ao item 33. “*Sou infeliz, triste ou deprimido*” a maioria dos alunos do 9.º ano, respondeu que frequentemente se sentem infelizes e deprimidos. A mesma afirmação já não é verdadeira para a maioria dos jovens do 6.º ano). Estes estados podem ser transitórios, não sendo motivo de preocupação; contudo, de acordo com a sua intensidade e duração podem indiciar comprometimentos graves no bem-estar dos estudantes. Instalados esses comportamentos, podem emergir outras perturbações mais sérias de natureza depressiva ou perturbações do comportamento.

**Quadros 5 e 6-** Frequências das Respostas dos Participantes aos Itens da Categoria Relação da Criança/Jovem com os Progenitores

Itens	6º ano		
	Muitas vezes verdadeira	Às vezes verdadeira	Não verdadeira
11	1	11	13

Itens	9º ano		
	Muitas vezes verdadeira	Às vezes verdadeira	Não verdadeira
11	3	12	10

Neste item, 11, “*Desobedeço aos meus pais*” pode constatar-se que sensivelmente metade dos alunos do 9.º ano algumas vezes desobedece aos pais, Já os alunos do 6.º ano, grande número diz não desobedecerem. A dinâmica relacional da criança com os pais é amplamente preditiva de comportamentos. Neste sentido, a parentalidade e o estilo de educação parental interferem notavelmente no desenvolvimento das crianças (Cruz, 2005).

Nestes quadros, 7 e 8, *Frequências das Respostas dos Participantes aos Itens da Categoria Relação da Criança/Jovem com a Escola e Pares*, o item 2. “*Discuto muito*”. Foi bastante afirmado pelos dois grupos. As discussões frequentes parecem ser uma constante, tanto nos alunos do 6.º ano como do 9.º. Alguns pais desempenham uma deficiente supervisão sobre os seus filhos, incrementando modelos errados para lidar com conflitos ou comportamentos agressivos. Admite-se que estes jovens venham a desenvolver comportamentos anti-sociais e/ou violentos, podendo mesmo enveredarem pelo universo da delinquência.

**Quadros 7 e 8 -** Frequências das Respostas dos Participantes aos Itens da Categoria Relação com a Escola e Pares

6º ano				9º ano			
Itens	Muitas vezes verdadeira	Às vezes verdadeira	Não verdadeira	Itens	Muitas vezes verdadeira	Às vezes verdadeira	Não verdadeira
2	2	15	8	2	7	18	0
4	1	9	15	4	2	7	16
5	2	17	6	5	3	13	9
9	1	10	14	9	4	13	8
10	1	17	7	10	5	8	12
12	1	6	18	12	4	12	9
13	3	9	13	13	3	14	8
15	1	10	14	15	1	11	13
16	15	10	0	16	17	7	1
19	4	7	14	19	3	13	9
20	1	11	13	20	3	10	12
27	2	20	3	27	0	16	9
29	1	12	12	29	0	17	8
31	15	7	3	31	18	7	0
32	1	3	21	32	0	4	21
35	13	9	3	35	11	11	3
36	14	11	0	36	13	7	5
37	1	15	9	37	3	10	12

4. “*Sou fanfarrão ou gabarola*” tanto os alunos do 6.º ano como do 9.º, mais de metade, não se considera nem fanfarrão nem gabarola.

5. “*Sou demasiado dependente dos adultos*” tanto os alunos do 6.º ano com os do 9.º responderam maioritariamente que a afirmação é algumas vezes verdadeira. No entanto, e com alguma margem de diferença dos alunos do 9.º ano, os alunos do 6.º ano revelam falta de autonomia, típica de idades inferiores, onde ainda há uma dependência muito forte a todos os níveis (e.g. necessidades mais básicas, resolução de problema, tomadas de decisão)

9. “*Sou mau para as outras pessoas*” enquanto a maioria dos jovens do 9º ano admitem que algumas vezes são maus para as pessoas, já os jovens do 6º ano, afirmam não ser maus para as outras pessoas. Segundo Lopes (2009), os alunos com problemas de hostilidade, ou “distúrbios exteriorizados de comportamento” são os que geram mais conflitos. Esta identificação com a crueldade para com os outros, se assumida como um ato consciente, pode ser um elevado indicador de características de delinquência.

10. “*Tento que me dêem muita atenção*” a maioria dos alunos do 6.º ano, considera a afirmação exata, tentam que lhes dêem atenção. Por sua vez, os alunos do 9.º ano, maioritariamente referem não tentarem receber muita atenção. Falta de atenção é um murmúrio consensual dos jovens oprimidos e insatisfeitos. Briggs (2000), apela à importância da atenção prestada às crianças desde idades muito precoces. A afetividade na vida de uma criança *desenvolve-lhe a autoestima, torna-as seguras.*

12. “*Sou desobediente na escola*” constatamos que uma grande maioria dos alunos do 6.º ano, consideram-se obedientes na escola. Já no grupo de alunos do 9.º ano, 50% considera-se desobediente. Muitos estudos têm comprovado que os comportamentos disruptivos e o absentismo escolar estão relacionados com determinadas características da escola. A área geográfica, os currículos desinteressantes, a metodologia generalizada do professor, a competitividade, os conflitos sociais, têm sido referidos como fatores de stress em contexto escolar (Skinner & Welborn, 1997). Não existem razões óbvias nem únicas para o problema da indisciplina nas escolas. Sabe-se que a organização e a gestão da sala de aula e respetivo clima *constituem o principal ponto de convergência das correntes psicológicas, pedagógicas e sociológicas* (Estrela, 1992, p. 82).

13. “*Não me dou bem com os outros jovens*”. No grupo de jovens do 9.º ano, as respostas oscilaram entre algumas vezes verdadeira e não muitas vezes verdadeira. Pelo contrário, no grupo dos alunos do 6.º ano, mais de metade, não considera a afirmação verdadeira, alguns reconhecem não se darem bem com os colegas.

15. “*Tenho ciúmes dos outros ou sou invejoso*”. Mais de metade dos alunos do 9.º ano, declararam que não tinham ciúmes dos outros, nem eram invejosos, enquanto que outros tantos, reconheceram que algumas vezes tinham ciúmes dos outros, e eram invejosos. Quanto ao Grupo dos alunos do 6.º ano, podemos constatar que temos praticamente a mesma situação com valores muito semelhantes. Estes ciúmes e inveja, muitas das vezes tem a ver com sentimentos de posse ou de auto-imagem.

Acreditamos numa possível conjectura de um problema de autoconhecimento mais diferenciado, maior diferenciação “eu atual” “eu ideal” (ou menor autoestima) e maior diferenciação “eu atual” “outros” (ou menor semelhança autopercebida com os outros). Perfeitamente normal, nestas idades, um “modelo” afigura-se aos jovens menos seguros e de baixa autoestima, transfigurando-se em cenários de ciúme e de inveja dos demais. Corroborando os nossos resultados, Carapeto (2008), refere: *embora de forma menos expressiva, a diferenciação global entre “eu actual”, “ideal” e “outros”, parece ser mais elevada para os adolescentes mais novos. É possível que os elevados valores de diferenciação dos adolescentes mais novos estejam relacionados com esforços adaptativos face a experiências pessoais (por exemplo, escolares), mais do que com as suas habilidades cognitivas.*

16. “*Estou pronto a ajudar as pessoas quando necessitam de ajuda*” cerca de dois terços do grupo de alunos do 9.º ano, confirmaram ser muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira. Já no que respeita ao grupo dos alunos do 6.º ano, mais de metade, confirmaram estar muitas vezes prontos para ajudar as pessoas quando necessitam de ajuda. A relação de interajuda é mais frequente nas idades mais precoces, num contexto de apoio e protecção aos pares. Em idades mais avançadas, a interajuda, revela-se a nível de desempenhos, em trabalho colaborativo. Geram-se parcerias em função dos interesses e motivações. A nível de aprendizagem, a *organização cooperativa das atividades de aprendizagem, comparada com organizações de tipo competitivo e individualista é notavelmente superior no que respeita ao nível de rendimento e produtividade dos participantes* (Coll, 1984).

19. “*Sinto que os outros andam atrás de mim para me apanharem.* No grupo dos alunos do 9.º ano, 50% sentem algumas vezes que ninguém gosta deles. No grupo dos alunos do 6.º ano, cerca de 50% sentem algumas vezes que ninguém gosta deles, outros dizem que não sentem que ninguém gosta deles.

20. “*Sinto-me sem valor ou inferior aos outros*” tanto o grupo dos alunos do 9.º ano, como o grupo alunos do 6.º ano, estão muito próximos ao nível dos valores. No grupo dos alunos do 9.º ano, sentem-se algumas vezes sem valor ou inferior aos outros, outros tantos respondem que não se sentem sem valor ou inferior aos outros. No grupo dos alunos do 6.º ano, as respostas são muito semelhantes. Este baixo autoconceito, é, no nosso entender, fruto de um padrão *permissivo* de educação, onde o nível baixo de controlo e de exigência, associado a um nível razoável de afecto relativamente aos filhos, torna-os pouco confiantes e autocontrolados, “imatuross”.

27. “*Sou capaz de fazer algumas coisas melhor do que qualquer rapariga ou rapaz*” os jovens do 9.º ano, reconhecem na sua maioria, que a afirmação é algumas vezes verdadeira. O grupo de alunos do 6.º ano, quase na totalidade, considera esta afirmação algumas vezes verdadeira, isto é, que algumas vezes conseguem ser capazes de fazer algumas coisas melhor do que qualquer outro rapaz ou rapariga. Para estes resultados contribuem não só as características do próprio aluno, o acompanhamento dos pais, mas também as características da escola, e sobretudo a metodologia do professor, (Skinner & Welborn), ou a *eficácia* do professor, (Lopes, 2009)

29. “*Arrelio muito os outros*” no grupo do 6.º ano, o mesmo número de alunos respondeu que não arreliava muito os outros ou que só algumas vezes o fazia. Em contraposição temos que os alunos do 9.º ano, num número superior à metade dos participantes, que declarou que algumas vezes arreliava muito os outros. Talvez assumissem a questão como um acto de contradição e não de perversidade.

31. “*Gosto de ajudar os outros*”, Globalmente parece-nos intencional, nos dois grupos, a ajuda aos outros. Apenas alguns ponderam a circunstância de apoio.

32. “*Falto às aulas ou à escola*” O grupo do 6.º ano, é manifestamente mais presente, contudo no 9.º ano, a maioria são concordantes no sentido não faltar às aulas nem á escola, sendo que não consideram esta afirmação verdadeira. Muitos estudos têm comprovado que os comportamentos disruptivos relacionam-se com o absentismo escolar, conflitos sociais, assim como fatores de stress em contexto escolar (Skinner & Welborn, 1997).

35. “*Tento ser justo com os outros*”, Tanto no caso dos alunos do 6.º ano, como do 9.º ano, a maioria consideram esta afirmação não verdadeira. Curiosamente este resultado surpreendeu-nos pela negativa. A entre-ajuda é quase que uma constante numa relação de pares, principalmente em idades mais precoces.

36. “*Procuo ajudar as pessoas sempre que posso*” cerca de metade dos alunos do 9.º ano, responderam ser muitas vezes verdadeira. A mesma afirmação foi quase corroborada pelos alunos do 6.º ano. Os resultados apresentam os valores esperados, pois esse comporta-

mento altruísta é bastante contingente, reflectindo-se em situações muito específicas. Depende da circunstância, do estado de espírito ou até da intensidade e frequência da ajuda.

37. “*Evito envolver-me com os outros*” cerca de metade dos alunos do 9.º ano, respondeu não ser verdadeira. Algumas vezes verdadeira para os restantes. A mesma afirmação é algumas vezes verdadeira para a maioria dos jovens do 6.º ano, contudo grande número refere muitas vezes verdadeira. Este *envolvimento com os outros* parece ter tido duas interpretações; ou uma atitude defensiva ou de postura discriminatória. Talvez na lógica dos “maus exemplos, faça algum sentido; na perspectiva do isolamento, parece-nos preocupante. Admitimos a hipótese da atitude defensiva, pela sequência das respostas aos itens anteriores.

**Quadros 9 e 10** - Frequências das Respostas dos Participantes aos Itens da Categoria Preditores da Delinquência

6º ano			
Itens	Muitas vezes verdadeira	Às vezes verdadeira	Não verdadeira
14	6	6	13
21	2	7	16
22	2	7	16
25	1	6	18
28	0	13	12
30	2	6	17
34	0	0	25

9º ano			
Itens	Muitas vezes verdadeira	Às vezes verdadeira	Não verdadeira
14	3	11	11
21	3	12	10
22	3	12	10
25	3	11	11
28	0	17	8
30	0	13	12
34	0	12	13

14. “*Não me sinto culpado depois de fazer algo que não devia*” No grupo do 9.º ano o mesmo número de alunos respondeu que se sentia culpado depois de fazer algo que não devia, ou que só algumas vezes se sentia culpado. Opostamente, nos alunos do 6.º ano, metade dos participantes, declarou que se sentia sempre culpado depois de fazer algo que não devia, outra metade diz que não se sente culpado. Para viver e conviver em sociedade é importante ter a perfeita noção do bom e do mau, do certo e do errado, do lícito e do ilícito. Mas nem todos têm os mesmos direitos, as mesmas oportunidades, os mesmos ensinamentos. Os valores têm de ser inculcados desde idades muito precoces, para posteriormente serem incrementados numa formação global e harmoniosa.

21. “*Meto-me em muitas lutas/brigas*” Os alunos do 6.º ano responderam em maior número, que não se metem em muitas brigas/lutas, outros referem que algumas vezes se metem em muitas brigas/lutas. Os alunos do 9.º, ao contrário dos primeiros, referem que poucas vezes se metem em brigas. Todos estamos conscientes, que as escolas, consideradas como espaços seguros, de aprendizagem, de interacção, de transmissão de valores, são cada vez mais percebidas como locais que geram jovens agressivos e violentos, tanto nos recreios, como nas salas de aula, sendo pública a ligação da violência escolar a fenómenos de exclusão social (Raimundo, 2005).

22. “*Ando com rapazes/raparigas que se metem em sarilhos*” Os alunos do 6.º ano, responderam em maior número, que não andam com rapazes/raparigas que se metem em sarilhos. Os alunos do 9.º ano, consideram que algumas vezes andam com rapazes/raparigas que se metem em sarilhos, outros dizem que não andam com rapazes/raparigas que se metem em sarilhos. O conflito entre pares, em contexto escolar, é um stressor específico muito comum nestas idades (Raimundo & Marques Pinto, 2006).

25. “*Minto ou faço batota*” no grupo do 9.º ano, a maioria disse que não mentia ou fazia batota ou que só algumas vezes mentia ou fazia batota. Em contraposição temos os alunos do 6.º ano, num número bastante superior à metade dos participantes, declarou que não mentia ou fazia batota. Um número reduzido reconheceu que muitas vezes mentia ou fazia batota.

28. “*Digo palavrões ou uso linguagem obscena*” O grupo de alunos do 9.º ano, reconhecem na sua maioria, que a afirmação é algumas vezes verdadeira, o que significa que algumas vezes usam este tipo de linguagem; outros dizem não ser verdadeira. Já os jovens da faixa etária entre os 11 e 13 anos, do grupo de alunos do 6.º ano, dizem, em grande percentagem, não ser verdadeira esta afirmação, contudo, um grande número considera esta afirmação algumas vezes verdadeira, isto é, que algumas vezes usam este tipo de linguagem. A dinâmica relacional da criança com os pais é amplamente preditiva de comportamentos.

30. “*Ameaço magoar/ferir pessoas*” os jovens alunos do 6.º ano, declaram na sua maioria, que a afirmação não é verdadeira, que não ameaçam magoar ou ferir pessoas. Alguns jovens alunos do 9.º ano, dizem não ser verdadeira esta afirmação. Outros, em grande expressão, consideram-na muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira isto é, que algumas vezes ameaçam magoar ou ferir pessoas. Múltiplas investigações longitudinais demonstram que a agressividade na infância e na adolescência é o melhor preditor comportamental de dificuldades de ajustamento social e emocionais futuras (Coie & Dodge, 1998; Fonseca, et al, 1995; Ladd & Profilet, 1996).

34. “*Consumo álcool ou drogas*” todos os alunos do 6.º ano, responderam não ser verdadeira a afirmação, ou seja, não consumir álcool nem drogas. A mesma afirmação já não é verdadeira para a metade dos alunos do 9.º ano, que responderam que é algumas vezes verdadeira. Múltiplas investigações longitudinais demonstram que as variáveis mais dominantes são, além da violência fora da escola, o consumo de tabaco e álcool e algumas drogas, sendo consequência dos comportamentos agressivos em jovens em idade escolar. Este é sem dúvida, um factor preditor comportamental de dificuldades de ajustamento social e emocionais futuras (Coie & Dodge, 1998; Fonseca, et al, 1995; Ladd & Profilet, 1996).

Depois de apresentados os resultados dos questionários de auto-avaliação dos participantes envolvidos no estudo (n=50), e fazendo um cruzamento destes resultados com as respostas dos entrevistados (CM e Pai), pudemos verificar que os indicadores nos apontam para uma forte afinidade nas respostas a nível das categorizações apresentadas: Relação da criança/jovem consigo mesmo; Relação da criança/jovem com os progenitores Relação da criança/jovem com a escola e pares e Fatores preditores da delinquência (Quadros 11; 12; 13 ; 14).

**Quadro 11-** Relação da criança/jovem consigo mesmo

<b>Relação da criança/jovem consigo mesmo</b>	<b>Indicadores</b>
1. Comporto-me de maneira demasiado infantil.	Sinto que não cresci... não tive colo... fui criado mais pelo meu pai que pela minha mãe (CM)
3. Gosto de animais.	... gosto muito de gatos (CM)
6. Sinto-me só.	... mas o que eu mais queria mesmo era arranjar uma namorada... sinto-me só. (CM)
7. Sinto-me confuso, desorientado.	... viu-se perdido na confusão, sem saber a quem dar razão. (pai)
8. Choro muito.	Choro muito, não tive sorte nesta vida... (CM)
23. Ajo sem pensar, sou impulsivo.	... às vezes passo-me... (CM)
26. Sou nervoso, irritável ou tenso.	... eu quero é que me deixem em paz! (CM)
24. Gosto mais de estar sozinho que acompanhado.	distanciou-se de todos e só quer viver o mundo dele. (pai)
33. Sou infeliz, triste ou deprimido.	Felicidade? Não sei o que é isso (CM)

**Quadro 12-** Relação da criança/jovem com os progenitores

<b>Relação da criança/jovem com os progenitores</b>	<b>Indicadores</b>
11. Desobedeço aos meus pais	Não tinha mão nele... (pai)

Na categoria Relação da criança/jovem consigo mesmo, os itens propostos no questionário foram quase que rigorosamente respondidos, através dos indicadores, citações rigorosas dos entrevistados.

Na categoria Relação da criança/jovem com os progenitores, o indicador sugere-nos a resposta ao item, desobediência total, já fora do controlo parental.

**Quadro 13 -** Relação da criança/jovem com os pares

<b>Relação da criança/jovem com a escola e pares</b>	<b>Indicadores</b>
10. Tento que me dêem muita atenção.	... mas ninguém quer saber do que eu faço ou deixo de fazer (CM)
12. Sou desobediente na escola.	Foi uma pena, meteu-se com gandulos
32. Falto às aulas ou á escola.	... perdeu-se! (pai)
13. Não me dou bem com os outros jovens.	Depois perdi o controlo (pai)
19. Sinto que os outros andam atrás de mim para me apanharem.	Querem é perseguir-me. Andam sempre a espertear-me. (CM)

Na categoria Relação da Criança/Jovem com os Pares, dos cinco itens, respondidos, os indicadores, réplicas rigorosas dos inquiridos, sugerem grande desânimo e o problema instalado, como já nada haja a fazer. O pai fala na perda total do controlo da situação, enquanto que o filho se vitimiza, lamentando-se do desaparego e da perseguição dos outros.

### Quadro14-Fatores preditores da delinquência

Fatores preditores da delinquência	Indicadores
14. Não me sinto culpado depois de fazer algo que não devia.	não tenho culpa... (CM)
22. Ando com rapazes/raparigas que se metem em sarilhos.	conheci o irmão de um cigano e pedi-lhe que me deixasse experimentar um “charro”. (CM)
25. Minto e faço batota.	Dá-me uma sensação boa, esqueço os problemas...
28. Digo palavras ou uso linguagem obscena.	eu sei que não traz felicidade, por causa
34. Consumo álcool ou drogas.	das consequências que tem, mas dá descanso ao corpo... (CM)

Enfatizamos a análise ao Quadro14-Fatores preditores da delinquência, pois nos indicadores estão bem patentes as correlações das respostas do CM e as confirmações do pai do mesmo, revelando deste modo que alguns elementos do grupo de alunos (n=50), participantes neste estudo poderão estar em risco de delinquência.

Nos indicadores extraídos das respostas às entrevistas feitas aos participantes do estudo, podemos verificar a forte resistência do CM, *não tenho culpa...*, tentando sempre imputar as culpas a alguém ou a alguma circunstância promotora do seu erro. Estes indicadores desdobram-se nas respostas, abarcando sequencialmente vários itens. Destacamos as respostas aos itens 22, *Ando com rapazes/raparigas que se metem em sarilhos*, e 25, *Minto e faço batota*. Este discurso reflete com toda a clareza, a estratégia de *coping* que o CM utilizou, dizendo: *conheci o irmão de um cigano e pedi-lhe que me deixasse experimentar um “charro”*. Na tentativa de querer omitir a relação direta com o possível delinquente (seguro da má reputação da etnia), esquecendo-se que sendo irmão de cigano, cigano é.

## CONCLUSÕES

*A vida humana não tem só um nascimento, só uma infância, é feita de vários renascimentos, de várias infâncias.*

*Francesco Alberoni*

Esta investigação resultou de um estudo de caso, de um jovem adulto (delinquente), o CM, que atualmente coabita um espaço de reclusão, num universo de prevaricadores, enfrentando a justiça, com o mesmo “peso” e “medida” dos *clusters* dos *expertise* do crime.

O CM *teve só um nascimento, só uma infância e não renasceu...* porque ninguém “viu” o seu olhar nem “ouviu” o seu silêncio. Não foi identificado, não foi ensinado, não foi corrigido, foi “*dado e arregaçado*” ou simplesmente ignorado. Como podia *renascer* num percurso tão dogmático?

(i) *Procuramos uma resposta à problemática em estudo, o acompanhamento continuado destas crianças problemáticas, logo após o despiste do problema, inevitavelmente, devidamente acompanhadas, ou seja, preconizar a construção de um plano de intervenção em conformidade com a controvérsia.*

Alguns dos comportamentos disruptivos exteriorizados, observados em idades precoces, poderão ser indicadores de condutas delinquentes, de distúrbios de conduta ou personalidade anti-social. A probabilidade de prossecução e difusão do problema depende não só do estágio de desenvolvimento da criança mas também das oportunidades cedidas pelo meio envolvente. Para além da grande probabilidade de se prolongarem no tempo, os comportamentos exteriorizados são também mais resistentes ao tratamento do que os interiorizados e representam um problema psicológico, económico e social considerável. Outra questão, igualmente importante, é saber exactamente quando intervir, ou seja, qual o momento exacto para se “debelar” estes comportamentos.

Conscientes de que os fatores de risco afetam a trajetória desenvolvimental da criança, teremos que estar alerta aos primeiros sinais de risco evidenciados (e.g., desobediência, comportamento agressivo e descontrolado). Se comportamentos deste tipo não forem regulados desde idades muito precoces, e devidamente monitorizados através de intervenções preventivas, a curto prazo, podem resultar consequências negativas, como o absentismo escolar e, por sua vez, a adesão a grupos de delinquência.

Lopes (2009), considera que só esforços prolongados, mesmo iniciados precocemente ou então estratégias preventivas, poderão prevenir o problema, mas não forçosamente solucioná-lo, o qual tem vindo a multiplicar exponencialmente e de forma ininterrupta e perdulária, não só no que respeita ao número de casos, mas também à sua percepção por professores e opinião pública.

Salientamos então, a importância da implementação de programas de prevenção alargados às famílias, escolas e comunidades, numa labuta multidisciplinar e devidamente articulada.

A implementação de programas de prevenção sobre a trajetória de risco interfere no início do desenvolvimento da criança e fortalece os fatores protetores reduzindo os comportamentos problemáticos. Estes programas de prevenção ajudam a criança a gerir e a controlar os seus impulsos, pois os fatores de risco representam um desafio a nível emocional, social e do desenvolvimento académico de cada indivíduo, produzindo efeitos diferentes em função das características da personalidade, da fase do desenvolvimento e do ambiente envolvente.

Assim, uma estratégia precoce na prevenção ajuda a criança a *renascer*, a reduzir ou reverter estes riscos, alterando a sua trajetória desenvolvimental. Para as crianças que exibem fatores de riscos sérios, adiar a intervenção até a adolescência significa “*perder-se o norte*” e será tarde, pois os comportamentos estarão já instalados. Concomitantemente, estes riscos ambientais estão intimamente relacionados com transtornos de personalidade anti-social.

(ii) *Uma vez que o participante (delinquente), que motivou o nosso estudo é filho de pais separados e que refere insistentemente esse facto como atribuição causal dos seus comportamentos anti-sociais, ponderámos averiguar até que ponto esta circunstância esteve na base deste percurso patológico ou se será meramente um meio desculpabilizante dos atos ilícitos que tem vindo a protagonizar.*

Assim, certificámo-nos de que a informação recolhida nos possibilita assegurar a existência de evidentes fatores preditores da delinquência juvenil (e.g., negligência parental; falta de controlo escolar; carência afetiva; relação com pares etc.).

Sem modelos, sem regras, sem afetos, é filho de pais separados, o que refere insistentemente como atribuição causal dos seus comportamentos anti-sociais.

Centrados no motivo que alegadamente parece estar na origem deste comportamento, e para melhor percebermos a sua trajetória desenvolvimental, (des) construímos todo o seu percurso de vida, desde os primeiros anos, frequentemente associados ao risco, à ausência ou limitação de experiências e falta de estimulação durante os primeiros anos de vida (e.g., o vínculo com a mãe, organização familiar, cuidados de saúde, nutrição), que podem estruturar défices cognitivos, sociais e adaptativos.

Esta (des)construção edificada na base de uma entrevista ao CM, e consensualmente reforçada pela entrevista feita ao pai, reflete vários fatores que sustentam esta conduta. Assim, sensibilizados para uma tentativa de remediação deste problema, tão frequente nas nossas crianças dos dias de hoje,

(iii) *Pretendemos evitar consequências severas no percurso destas crianças que se desenvolvem num trilho de delinquência.*

Através de um questionário proposto a um grupo de adolescentes, abordado por categorias: relação da criança/jovem consigo mesmo - as relações desta/deste com os seus progenitores; relação com a escola e pares, e fatores preditores da delinquência - verificamos que as experiências de vida são extremamente significativas, tanto na infância como na idade escolar. Estes períodos são altamente preditivos da delinquência, podendo esta evitar-se com diagnósticos e intervenções precoces.

E por nos parecer demasiado constrangedor o destino do CM, que *nasceu só uma vez, só teve uma infância* e um dia *renasceu* nas cinzas de uma infância queimada de adversidades, com este trabalho, deixamos um apelo a todos, pais, professores, educadores e aos nossos governantes: não fiquemos impassíveis. Vamos tentar *encontrar uma resposta alternativa ao seu internamento, que acreditamos não ser a solução mais adequada nem para os jovens, nem para um Estado preocupado com a constante adequação das suas políticas sociais.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Almeida, S. L. & Freire, T. (2010). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 4ª Edição. Braga: Edições Psiquilibrios.
- Almeida, A. (1995). Aspectos psicológicos da vitimação na escola: Contributos para a identificação do problema. In L. Almeida, & I. Ribeiro (Org.). *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp.525-540). APPORT: Associação dos Psicólogos Portugueses.

- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª Edição.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Bicklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Briggs, Dorothy C. (2000). *A auto-estima do seu filho*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). New York: John Wiley.
- Carapeto, M. J. (2008) *Auto-conhecimento e Adaptação Psicológica na Adolescência*. Tesi Doctoral. Universidade de Barcelona.
- Coie, J., & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Eds) *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*, 3 (pp. 119-862). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Cool, C. (2001) *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a ação pedagógica*. Porto, Edições Asa.
- Cooper, S., & Tiffin, P. (2006). Psychological assessment and treatment of adolescent offenders with psychopathic personality traits. *Education and child psychology*, 23, 62-74.
- Cruz, O. (2006). *Parentalidade*. - Psicologias. Coimbra: Quarteto.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp.83-127).\_Campinas: Alínea.
- Dias C. J. C. (2008). *Psiquiatria Forense – A pessoa como sujeito ético em medicina e em direito –* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology. Vol. 3. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 503-541). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Estrela, M.T. (1992). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, A. C., & Monteiro, C. M. (1999). Um inventário de problemas do comportamento para crianças e adolescentes: o Youth Self-Report de Achenbach. *Psicologica*, 21, 79-96.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self. A Developmental Perspective*. NY: Guilford .
- Howell ,D. C. (2010). *Statistical Methods for Psychology* (7ª Ed). Belmont: Wadsworth.
- Lapport D. & Sevigny Lise (2002), *L'Estime de soi des 6/12 ans*, Hopital Sainte-Justine.
- Leal, M.R. (2010). *Passos na Construção do Eu*. Lisboa: Fim de Século.
- Lewis, M.(2004). *The emergence of human emotions*. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones
- Lopes, A.J. (2009). *Comportamento, Aprendizagem E “Ensinagem” na ordem e desordem da sala de aula*. Braga: Psiquilíbrios.

- Maccoby, E.E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed.) (Vol.4). New York: John Wiley & Sons.
- Massola, G. M., & Silveiras, E. F. M. (1997). Percepção do comportamento infantil por professoras versus sexo e encaminhamento para atendimento psicoterapêutico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13(3), 303-309.
- Patterson, G., DeBaryshe, D. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Raimundo, R., & Marques Pinto, A. (2006). Stress e estratégias de coping em criança e adolescentes em contexto escolar. *Aletheia*, 24, 9-19.
- Rijo, D. & Sousa, M. N. (2004). Gerar Percursos Sociais (GPS), Um programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamento desviante - Bases conceptuais, estrutura e conteúdos. *Infância e Juventude*, n.º2 Abril-Junho, Lisboa: Instituto de Reinserção Social.
- Richardson, G. (2005). Early maladaptive schemas in a sample of British adolescent sexual abusers: implications for therapy. *Journal of sexual aggression*, 11, 259-276.
- Rijo, D., Pinto Gouveia, J. Terapia focada nos esquemas: questões acerca da sua validação empírica. *Psicologia vol. 15, n.º2* (2001), p. 309-324.
- Rutter, M. (2000). Psychosocial influences: critiques, findings and research needs. *Development and Psychopathology*, 12, 375-405.
- Skinner, E., & Welborn, J. (1997). Children's coping in the academic domain. In S. Wolchik, & I. Sandler (Eds), *Handbook of children's coping with common stressors* (pp. 387-422). New York: Plenum Press.