Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação
2010

Ana Teresa Nunes Pinheiro Dias de Almeida

O Emocional nos Desvios Comportamentais

Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação
2010

Ana Teresa Nunes Pinheiro Dias de Almeida

O Emocional nos Desvios Comportamentais

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Activação do Desenvolvimento Psicológico, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Evaristo Vicente Fernandes, Professor Associado com Agregação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Aos meus filhos Ana Rita e José Pedro

e

A todos os que amam o azul e a distância
...Ou aos que, mais ousados, da estreita margem
Partem...
Aos que, por fim, vão aonde os leva o coração,
Sem nada mais lhes importar, e ouvem.

Robert Louis Stevenson, *Poemas*

o júri

presidente

Professora Doutora Anabela Maria Sousa Pereira
Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga
Professor Associado com Agregação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Professor Doutor Evaristo Vicente Fernandes
Professor Associado com Agregação, Aposentado do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro (orientador)

Professora Doutora Maria da Conceição Almeida Martins
Professora Coordenadora da Escola Superior de Saúde de Viseu, do Instituto Politécnico de Viseu

agradecimentos

Este trabalho nunca teria sido possível sem a colaboração preciosa de um conjunto de pessoas que nele deixaram as suas "marcas", de uma forma mais vincada ou mais ténue, mas sempre valiosa e a quem agradeço do fundo do coração...

Começo por agradecer aos docentes do Mestrado que me incutiram o gosto pela investigação, pelo aprender sempre mais e mais coisas novas e interessantes, pelo que não poderei deixar de referir os seus nomes: Professora Doutora Anabela de Sousa Pereira, Professor Doutor Evaristo Vicente Fernandes, Professor Doutor José Tavares, Professor Doutor Carlos Fernandes da Silva e Professor Doutor Jorge de Carvalho Arroteia.

Um agradecimento muito especial ao Professor Doutor Evaristo Vicente Fernandes, orientador desta dissertação, pela sua constante disponibilidade e também pela sua exigência...

Agradeço, ainda, a todos os colegas do Mestrado pela troca de ideias, de opiniões e de experiências, o que foi deveras enriquecedor.

Ao meu marido, pelo constante apoio e incentivo à realização deste trabalho.

À minha bebé Ritinha, a quem "roubei" algumas horas de atenção e de carinho, mas que sempre tentei compensar.

Aos meus pais, por me terem dado o "ser" e me terem incutido os valores pelos quais me rejo.

Aos alunos da minha escola que participaram com gosto na realização deste trabalho.

Aos meus colegas da escola que colaboraram nos questionários, mesmo com tanto excesso de trabalho.

À Direcção da Escola, nomeadamente à Directora, Sara Rocha, pela sua colaboração.

Nunca poderia deixar de agradecer ao Professor Celso Oliveira pelo gosto e motivação que me incutiu no abrir de novos caminhos e no rasgar de horizontes na área sempre polémica e sensibilizante da Educação Especial e pelo forte incentivo que me deu para prosseguir os estudos.

A todos, o meu muito obrigada por me terem ajudado a "crescer" e a tornar-me "mais pessoa".

palavras-chave

Emoções; desvios comportamentais; aprendizagem; relações familiares; resiliência; relações interpessoais.

resumo

A questão dos desvios comportamentais, embora sendo um fenómeno cada vez mais presente nas nossas escolas e na sociedade em geral, tem sido atribuído a diversos factores, descurando-se, porém, a influência das emoções. Assim, o objectivo principal deste estudo consiste em verificar a influência das emoções no comportamento e na aprendizagem.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, pois privilegia-se o Estudo de Caso. Seleccionámos quatro casos de alunos com desvios comportamentais, com idades compreendidas entre os treze e os catorze anos. Os instrumentos utilizados na recolha de dados foram os questionários a alunos e professores, o desenho, as escalas e as entrevistas complementados com informações recolhidas em documentos da escola.

A análise dos dados permitiu conhecer as relações familiares dos alunos, bem como as suas relações interpessoais na escola e o seu nível de resiliência. Para além disso, ficámos a conhecer as representações dos professores acerca das emoções e dos desvios comportamentais, assim como as medidas que sugerem para colmatar as carências emocionais e os desvios comportamentais de alguns alunos.

Concluímos que os casos apresentados com desvios comportamentais graves, se encontravam inseridos em famílias disfuncionais, nas quais não se privilegia o ambiente afectivo-emocional equilibrado, o que conduzirá a relações interpessoais negativas quer na escola, quer na sociedade.

keywords

Emotions; behavioural deviance; learning; family relationships; resilience; interpersonal relationships.

abstract

Although the question of the behavioural deviance has been a more and more current phenomena at our schools and in society in general, it has been due to various factors, except to the influence of emotions. Thus, the main goal of this study consists in verifying the influence of emotions in behaviour and learning.
From a methological point of view, this is a study of qualitative nature, using the Case Study. We have selected four cases of thirteen to fourteen year-old students with behavioural deviance. The instruments used in the data recollection were the inquiries to students and teachers, the drawing, the scales and the interviews complemented with information of other school documents.
The data analysis allowed us to know the students' family relationships as well as their interpersonal relationships at school and their resilience level. Furthermore, we have known the teachers' representations about emotions and behavioural deviance and the strategies they suggest to remediate the lack of emotion and the behavioural deviance of some students.
We concluded that the presented cases with serious behavioural deviance lived in dysfunctional families, in which a balanced affective-emotional environment was not privileged, leading to negative interpersonal relationships at school and in society.

ÍNDICE

Júri
Agradecimentos
Resumo
Abstract
Índice
Índice de figuras
Índice de quadros

INTRODUÇÃO……11

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

AS EMOÇÕES

1.1. Emoções e sua dinâmica funcional;……...21

1.2. Emoções, sentimentos e afectos nas dinâmicas dos comportamentos;.....26

1.3. Estruturas cerebrais na génese das emoções: interactividade cérebro racional – cérebro emocional;……..29

1.4. Quociente de inteligência vs. Quociente emocional;…….34

1.5. As emoções: a felicidade, a tristeza, a ansiedade, o medo, a aversão, a raiva, o luto, o ciúme, a inveja e o amor;……..36

1.6. Expressões e comunicação afectivas como factores reguladores das relações interpessoais;……42

CAPÍTULO II

DESVIOS COMPORTAMENTAIS

2.1. Comportamento normal vs. Comportamento anormal: dificuldades na sua delimitação;.....49
2.2. Comportamento Desviante;.....52
2.3. Agressividade (diferentes perspectivas);.....55

2.3.1. Factores que favorecem o desenvolvimento da agressividade na infância;.....62
2.3.2. Etapas do desenvolvimento da agressividade;.....64

3. Comportamentos anti-sociais dos jovens: delinquência, criminalidade e psicopatia;.....65

4. Génese das Psicopatias juvenis;.....70

4.1. Agentes das Psicopatias:.....71

4.1.1. Agentes afectivo-emocionais das psicopatias.....71
4.1.1.1. O comportamento desviante dos irmãos.....82
4.1.2. Agentes culturais.....84
4.1.3. Agentes ambientais.....87
4.1.4. Agentes cognitivos.....89
4.1.5. Agentes psicopatológicos.....91

5. Factores protectores de comportamentos desviantes:……98

5.1.Competências pessoais e sociais: (a auto-estima, a auto-realização, a resiliência, etc.) …….....98

5.2. A Resiliência como agente de protecção…….99

5.3. Risco e Protecção de comportamentos desviantes…….101

5.4. Estratégias de Activação da Resiliência ……...106

5.5. A Resiliência e seu processo de avaliação……...109

6. Comportamentos emocionais nas aprendizagens;…….110

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1. Problemática e objectivos do presente estudo empírico……117

4. Enquadramento da investigação…….....118

4.1. Análise casuística…….118

4.2. Amostra para análise……...122

4.3. Instrumentos de recolha de dados……123

4.3.1. Desenho da Família …….....123

4.3.2. Questionários ……..127

4.3.3. Entrevistas……132

4.3.4. Escala Emocional (Adaptação da Escala Emocional do Professor Doutor Evaristo Fernandes)…….....134

4.3.5. Escala de Avaliação do Eu Resiliente (EAER) (Jardim & Pereira, 2006)……..135

4.3.6. Documentos……..136

5. Procedimentos na recolha de dados……137

6. Caracterização geral da Amostra……...139

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS……140

CAPÍTULO V

O DESENVOLVIMENTO DE EMOÇÕES E EFICIÊNCIAS COGNITIVAS……237

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES…….....245

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS……...261
ANEXOS……273

ANEXOS

ANEXO A (Áudio) - Actividades para promover a Resiliência;

ANEXO I - Questionário dirigido aos docentes;

ANEXO II - Questionário dirigido aos alunos seleccionados da nossa amostra;

ANEXO III - Guião geral da entrevista aos alunos;

ANEXO IV - Escala Emocional (Adaptação da Escala Emocional do Professor Doutor Evaristo Fernandes);

ANEXO V - Escala de Avaliação do Eu Resiliente (EAER) (Jardim & Pereira, 2006);

ANEXO VI - Pedido de autorização ao Conselho Executivo para levar a cabo o nosso Projecto;

ANEXO VII - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação;

ANEXO VIII - Transcrição das entrevistas aos alunos:

ANEXO VIII - A – Transcrição da entrevista ao aluno Gustavo;

ANEXO VIII - B – Transcrição da entrevista à aluna Diana;

ANEXO VIII - C – Transcrição da entrevista à aluna Célia;

ANEXO VIII - D – Transcrição da entrevista à aluna Elisabete;

ANEXO IX - Representações dos docentes sobre as Emoções;

ANEXO X - Representações dos docentes sobre os Desvios Comportamentais;

ANEXO XI - Programa de Treinamento de Habilidades Sociais (Jardim & Pereira, 2006);

ANEXO XII - Programa para a Saúde dos Adolescentes (Jardim & Pereira, 2006);

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Três categorias de emoção-propriamente-dita: emoções de fundo, emoções primárias e emoções sociais (Damásio, 2003)**…….. ……23**

Figura 2: Níveis de regulação vital (Damásio, 2000)**…….....24**

Figura 3: Os sentimentos suportam o nível de regulação homeostática que se segue ao das emoções-propriamente ditas. Os sentimentos são a expressão mental de todos os outros níveis da regulação homeostática (Damásio, 2000). **……..27**

Figura 4: Três hierarquias de sistemas organizados segundo princípios biológicos, sociais e psicológicos. Adaptado de Averill (1990)……..**38**

Figura 5: Modelo de regulação emocional e comportamental (Pulkkinen, 1995)…….....**58**

Figura 6: Esquema de Kutchinsky sobre delinquência e desviância (in Robert, 1973)……**65**

Figura 7: Agentes afectivo-emocionais como resultado de outros agentes;……..**71**

Figura 8: Esquema circomplexo de Olson *et al.* sobre os sistemas familiares (1979)……...**77**

Figura 9: Modelo conceptual da relação entre a psicopatologia parental, hostilidade, agressão e comportamento anti-social da criança (Fonseca & Simões, 2002)……**95**

Figura 10: Desenho da família do aluno Gustavo (caso 1)……..**146**

Figura 11: Desenho da família da aluna Diana (caso 2)……..**166**

Figura 12: Desenho da família da aluna Célia (caso 3)……**189**

Figura 13: Desenho da família da aluna Elisabete (caso 4)…….....**207**

Figura 14: A centralidade da saúde emocional (Matos *et al*., 2006)……..**242**

ÍNDICE DE QUADROS

Pág.

Quadro 1: Quatro conceitos de Felicidade (Lewis *et al.*, 2000) ……**36**

Quadro 2: Critérios de definição do distúrbio de personalidade anti-social (APD), segundo o DSM-IV……**66**

Quadro 3: Completamento de frases do aluno Gustavo (caso 1)……..**149**

Quadro 4: Análise de conteúdo da entrevista ao aluno Gustavo (caso 1), tendo por base as categorias, subcategorias e os indicadores……...**158**

Quadro 5: Completamento de frases da aluna Diana (caso 2)……...**170**

Quadro 6: Análise de conteúdo da entrevista à aluna Diana (caso 2), tendo por base as categorias, subcategorias e os indicadores……**180**

Quadro 7: Completamento de frases da aluna Célia (caso 3)…….....**192**

Quadro 8: Análise de conteúdo da entrevista à aluna Célia (caso 3), tendo por base as categorias, subcategorias e os indicadores…….....**200**

Quadro 9: Completamento de frases da aluna Elisabete (caso 4)…….**210**

Quadro 10: Análise de conteúdo da entrevista à aluna Elisabete (caso 4), tendo por base as categorias, subcategorias e os indicadores……...**221**

Quadro 11: Representações dos docentes sobre as Emoções……..**224**

Quadro 12: Representações dos docentes sobre os Desvios Comportamentais……**226**

Quadro 13: Factores que originam os desvios comportamentais segundo uma amostra de docentes do Conselho Pedagógico……**228**

Quadro 14: Estratégias educacionais sugeridas pelos docentes do Conselho Pedagógico para colmatar as carências emocionais dos alunos…….....**232**

Quadro 15: Estratégias para "remediar" os desvios comportamentais sugeridas pelos docentes do Conselho Pedagógico……..**234**

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A questão da influência do factor emocional no comportamento, nomeadamente nos desvios comportamentais, tem sido descurada ao longo dos últimos anos, atribuindo-se a indisciplina, a agressividade e o insucesso escolar a diversos factores, excepto às emoções.

Mais recentemente, com os trabalhos de António Damásio e Daniel Goleman tem-se verificado uma valorização crescente das emoções aliadas ao racional, traduzindo-se o equilíbrio num cruzamento entre emoção e razão.

As investigações nesta matéria, tanto em neurologia como em psicologia, estão longe de estarem concluídas, mas sabe-se agora que o pensamento e o afecto estão inextricavelmente ligados um ao outro, que a inteligência emocional, não só determina os comportamentos, mas também completa o pensamento.

O papel das emoções tem vindo a ganhar relevo, uma vez que a sua função consiste num dispositivo bio-regulador com o qual nascemos preparados para sobreviver e na regulação do estado interno do organismo (Damásio, 2000).

Segundo Fernandes (2007), a funcionalidade das emoções permite ao indivíduo a elaboração, reorganização e modificação de atitudes, de comportamentos e de funcionalidades, resultando em manifestações exteriores, que emergem do interior do indivíduo. Uma das funcionalidades das emoções baseia-se na construção de uma auto-imagem positiva ou negativa do indivíduo, de forma a que este se adapte, ou não, ao seu meio envolvente, reflectindo-se nas suas relações sociais, comportamentais, afectivas e emocionais. Para além deste aspecto, o mesmo autor refere, ainda, que as emoções têm a função de expansão, de alegria, de estímulos e de motivação, de harmonia, de bem-estar e de felicidade do indivíduo. No entanto, nem sempre essa funcionalidade positiva se verifica, como veremos ao longo do nosso estudo, verificando-se, sim, o contrário, que provoca no indivíduo, de acordo com Fernandes (2007), um afastamento da satisfação das suas necessidades, da concretização dos seus interesses e da obtenção de seus objectivos, remetendo-o para comportamentos instáveis, de frustrações e pânicos face ao fracasso, acentuando-se em mudanças de estados emocionais, em comportamentos impulsivos, em fraca capacidade de resiliência e em sensações de mal-estar.

Assim, o objectivo deste estudo consiste em verificar a influência das emoções no comportamento e, consequentemente, na aprendizagem, dando especial ênfase à importância da família no gerar de indivíduos emocionalmente equilibrados e saudáveis, apresentando, pois, um estado de completo bem-estar físico, mental e social.

Importa referir, que os trabalhos investigativos mais recentes, sobre os desvios comportamentais, têm revelado uma multiplicidade de agentes que se cruzam, que vão desde os afectivo-emocionais, aos culturais, ambientais, passando pelos cognitivos, bem como pelos psicopatológicos.

Afigura-se-nos, pois, essencial alertar professores, pais, encarregados de educação e sociedade em geral para a influência das emoções no comportamento e, consequentemente, na aprendizagem e no sucesso educativo.

Os desvios comportamentais, enquanto questão multifactorial e multidimensional, provocam grande apreensão nos diferentes intervenientes no processo educativo, em especial nos professores, que frequentemente se sentem incapazes de lidar com certas situações. Deste modo, o interesse pela realização deste estudo assenta em motivações de ordem profissional que se prendem, necessariamente, com o facto de sermos professoras, bem como motivações de ordem pessoal, pois o facto de sermos mães leva-nos a querer evitar erros, sobretudo, no que à questão emocional diz respeito.

Inerente ao objectivo principal deste estudo (verificar a influência das emoções no comportamento e na aprendizagem), outras questões se tornam pertinentes. Neste sentido, procuraremos saber:

- De que modo o contexto familiar influencia o estado emocional dos casos presentes na nossa amostra?

- Qual o nível de resiliência dos casos (da amostra) que apresentam desvios comportamentais?

- Quais as representações[1] dos professores acerca das emoções e dos desvios comportamentais?

- Quais os factores que originam os desvios comportamentais, na opinião dos professores?

- Que estratégias educacionais sugerem os professores para colmatar as carências emocionais de alguns alunos?

- Que estratégias sugerem os professores para "remediar" os desvios comportamentais dos alunos?

[1] Segundo a definição de Moscovici apresentada por Vala (1986), entende-se por representações sociais um conjunto de conceitos, preposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso-comum.

Para dar resposta a estas questões, entrevistámos os alunos da nossa amostra que apresentam desvios comportamentais, preenchemos escalas relativamente a esses alunos e os mesmos preencheram um questionário que consistia no completamento de frases relativamente à sua vida familiar. A par destes procedimentos, os professores preencheram um questionário cujo objectivo é obter as suas representações acerca das emoções e dos desvios comportamentais, bem como saber quais os factores que, na sua opinião, originam esses desvios e que estratégias educacionais sugerem para colmatar as carências emocionais e para remediar os desvios comportamentais de alguns alunos.

Consultámos, ainda, documentos escritos oficiais da escola, nomeadamente o Programa Educativo Individual dos alunos.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa, recorrendo ao estudo de caso, o qual possui conceitos - chave associados, tais como significado, compreensão, processo, construção social, vida quotidiana, etc., tendo como objectivos descrever conceitos sensíveis, realidades múltiplas, compreensão e sendo um plano de investigação progressivo, flexível, aberto, plano ou esboço muito geral. As metodologias qualitativas caracterizam-se por propostas de investigação breves, especulativas que surgem após a recolha de dados, sendo as amostras pequenas e não representativas; os dados, por sua vez, são descritivos, documentos pessoais, notas de campo, fotografias, etc. A relação com os sujeitos é próxima, de empatia, colocando-se a ênfase na confiança, igualdade e contacto intenso.

Quanto à estrutura do trabalho, este encontra-se dividido em duas partes distintas. Na primeira parte, começaremos por abordar as Emoções, seu conceito e funcionalidades, bem como a sua influência no comportamento. Abordamos, igualmente, os desvios comportamentais, fazendo referência aos comportamentos anti-sociais, tais como a delinquência, a criminalidade e a psicopatia. Para além disso, apontamos os agentes das psicopatias que vão desde os agentes afectivo-emocionais, aos culturais, aos ambientais, aos cognitivos e aos psicopatológicos.

Fazemos, ainda, referência aos factores protectores dos desvios comportamentais, ressaltando o caso da Resiliência.

A segunda parte é reservada à fundamentação e caracterização do estudo empírico. Apresentam-se a problemática e os objectivos do estudo, o enquadramento da investigação, fazendo referência à amostra e aos instrumentos utilizados, aos procedimentos na recolha de dados e à caracterização geral da amostra.

Procedemos, seguidamente, à sugestão de intervenções com o intuito de desenvolver emoções e eficiências cognitivas.

É, naturalmente, desta análise que resultam as conclusões que exaramos no final do nosso trabalho. Aí propomos algumas pistas conclusivas do estudo, remetendo-o para considerações de ordem teórica, mas também prática e aplicativa nas nossas escolas.

É nossa convicção que o resultado deste trabalho nos ajudará a equacionar as nossas práticas, contribuindo para um melhor desempenho profissional.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

AS EMOÇÕES

1.1. Emoções e sua dinâmica funcional

«Afinal, a melhor maneira de viajar é sentir.
Sentir tudo de todas as maneiras. [...]
Quanto mais eu sinta,
Quanto mais eu sinta como várias pessoas,
Quanto mais personalidade eu tiver, [...]
Mais completo serei pelo espaço inteiro fora.»

Álvaro de Campos

Até finais do século XX, o conceito de emoção foi constantemente desvalorizado, tendo sido atribuída uma importância desmesurada ao hemisfério esquerdo sendo, como referiu Caldas (1999), lícito dizer que o hemisfério esquerdo era dominante e o direito era o hemisfério menor. Ainda segundo o mesmo autor, quando Broca afirmou, em meados do século XIX, que o homem falava com o hemisfério cerebral esquerdo, estava, de certo modo, a passar um atestado de incompetência ao hemisfério cerebral direito. Assim, a linguagem sempre constituiu o aspecto do comportamento humano considerado mais distintivo em relação às outras espécies. Esta função era considerada a porta de acesso a todo o comportamento humano e, como tal, a função de cúpula da actividade cognitiva (Caldas, 1999).

No entanto, como refere Fernandes (2002), existem processos factuais que nos demonstram que o centro da linguagem não está predestinado, desde o nascimento, a localizar-se no hemisfério esquerdo do cérebro de forma irreversível, mas que uma tal localização interdepende das progressivas diferenciações funcionais em simultâneo com a sua maturação efectuadas através dos contextos e conteúdos da exercitação requerida pelos hábitos, costumes e tradições das culturas ocidentais.

Na verdade, como diz Damásio (2003), à primeira vista não existe nada de caracteristicamente humano nas emoções, uma vez que é bem claro que os animais também têm emoções. No entanto, há qualquer coisa de muito característico no modo como as emoções estão ligadas às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter, sendo nessa ligação que reside a nossa ideia bem legítima de que a emoção humana é especial.

A definição de Emoção não tem sido consensual ao longo dos tempos, havendo vários conceitos para o referido vocábulo.

Etimologicamente, a palavra emoção provém do verbo latino *emovere*, que significa *mover*, mais especificamente “mover-se para”. Segundo Damásio (1997),

referido por Fernandes (2007), emoção significa, literalmente, movimento para fora do corpo.

Emoções são reacções afectivas de grande intensidade, acompanhadas geralmente de manifestações físicas. Essas reacções afectivas, transformam-se num conjunto de reacções psíquicas que o indivíduo possui em relação a si mesmo, ao outro e ao meio, podendo manifestar-se de forma agradável ou desagradável (Fernandes, 2007). Ainda, segundo o mesmo autor, a emoção é um conjunto de energia biológica e psicológica, essencial ao processo de desenvolvimento, expansão e realização do indivíduo, sendo elas que nos tornam únicos, sendo o nosso comportamento emocional que nos diferencia uns dos outros.

Segundo Le Doux (2000), os cientistas têm discutido muito acerca da natureza das emoções. Para alguns deles, as emoções são reacções físicas que evoluíram como parte da luta pela sobrevivência. Para outros, as emoções são estados mentais que ocorrem quando as reacções físicas são "detectadas" pelo cérebro. Um ponto de vista muito popular hoje em dia, é que as emoções são pensamentos acerca das situações em que as pessoas se vêem envolvidas. Uma outra noção é que as emoções são edifícios sociais, coisas que acontecem entre os indivíduos, mais do que no seio deles.

De acordo com Solomon (2002), emoções são tipicamente consideradas ocorrências que nos acontecem (ou dentro de nós). Tradicionalmente, emoções têm sido consideradas sentimentos ou sensações. Solomon sugere, ainda, que as emoções são racionais e que possuem uma finalidade; as emoções como intencionais são tipicamente, se não necessariamente, reacções a alguma coisa que nos acontece. Emoções são, ainda, julgamentos em resposta a uma situação difícil e não sentimentos ou ocorrências. As emoções são sempre respostas urgentes ou mesmo desesperadas a situações para as quais nos sentimos impreparados, frustrados ou impotentes, sendo a situação e não a emoção que é disruptiva e irracional. Emoções são acções, com o propósito de mudar o mundo.

Como refere Damásio (2000), a palavra emoção traz, em geral, à mente uma das seis emoções ditas primárias ou universais: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou aversão. Segundo o mesmo autor, tem, também, sido atribuída a denominação de emoção à vergonha, ao ciúme, à culpa ou ao orgulho, as chamadas emoções secundárias. O rótulo emoção tem também sido aplicado a impulsos e motivações e a estados de dor e prazer. Faz, ainda, referência às emoções de fundo, tais como o bem-estar ou o mal-estar, a calma ou a tensão, a fadiga ou a energia, a esperança ou o desencorajamento.

Damásio (2003) fala ainda em Emoções - Propriamente - Ditas, referindo três categorias: emoções de fundo, emoções primárias e emoções sociais. O diagnóstico das emoções de fundo depende de manifestações subtis tais como o perfil dos movimentos dos membros ou do corpo inteiro bem como das expressões faciais. No que respeita à linguagem, aquilo que mais conta para as emoções de fundo não são as palavras propriamente ditas nem o seu significado, mas sim a música da voz, as cadências do discurso, a prosódia. Por seu lado, as emoções primárias (ou básicas) são mais fáceis de definir, incluindo o medo, a zanga, o nojo, a surpresa, a tristeza e a felicidade. As emoções sociais incluem a simpatia, a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração e o espanto, a indignação e o desprezo (Damásio, 2003).

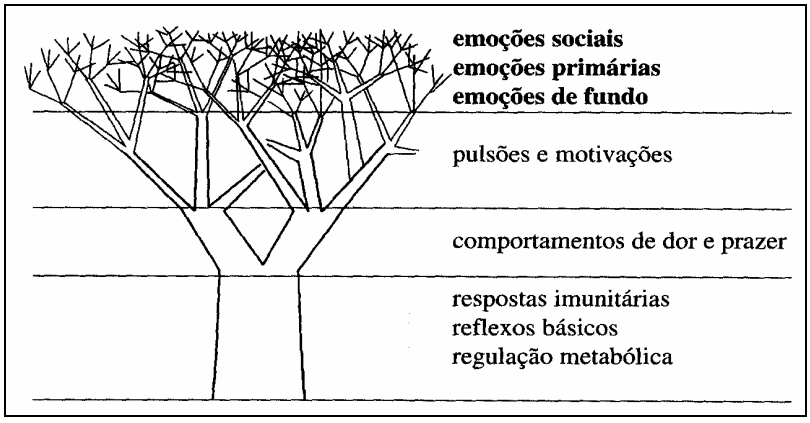


Figura 1: Três categorias de emoção-propriamente-dita: emoções de fundo, emoções primárias e emoções sociais (Damásio, 2003).

São estes três tipos de emoções (de fundo, primárias e sociais) que irão ser privilegiadas no nosso estudo, uma vez que se encaixam umas nas outras ao jeito de boneca russa, não sendo possível, na nossa opinião, tratar qualquer uma delas isoladamente. As emoções apresentam, pois, um papel fundamental no ser humano, ajudando o organismo a manter a vida (Damásio, 2000), usando o corpo como teatro (*milieu* interno). Assim, as emoções de fundo actuam no palco do corpo, servindo-se, como refere Damásio (2000), de pormenores subtis relacionados com a postura corporal, com a velocidade e contorno dos movimentos, com modificações mínimas na quantidade e velocidade dos movimentos oculares e no grau de contracção dos músculos faciais, pelo que se distinguem das emoções primárias que utilizam o reportório explícito das expressões faciais. Assim, quando detectamos que uma pessoa está tensa ou irritável,

desanimada ou entusiasmada, em baixo ou bem-humorada, sem que estas emoções tenham sido expressas por palavras, estamos a detectar emoções de fundo.

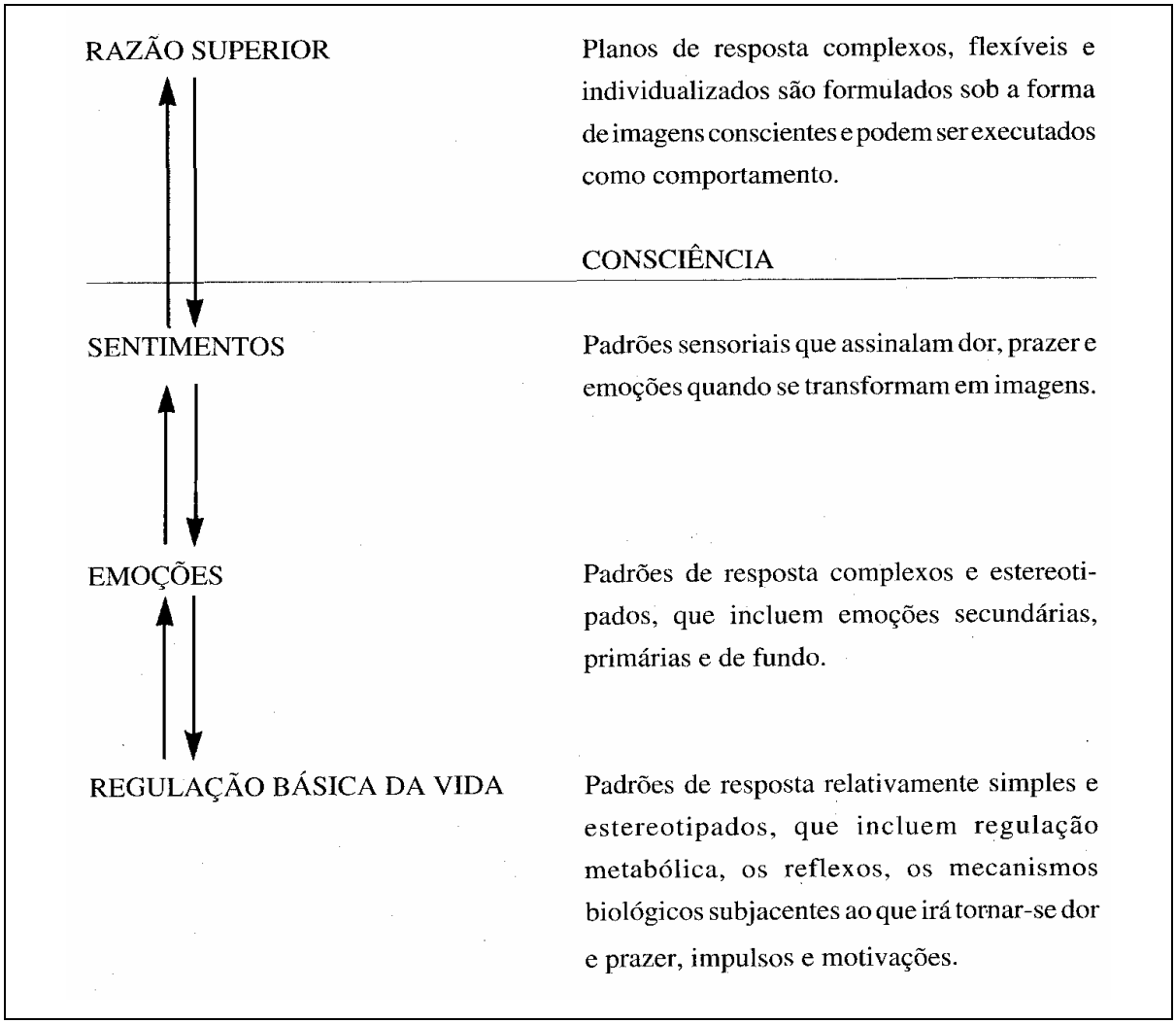


Figura 2: Níveis de regulação vital (Damásio, 2000).

As emoções são inseparáveis da ideia de recompensa ou de castigo, de prazer ou de dor, de aproximação ou afastamento, de vantagem ou desvantagem pessoal. As emoções são, pois, inseparáveis da ideia do bem e do mal.

Segundo Fernandes (2007), a funcionalidade das emoções permite ao indivíduo a elaboração, reorganização e modificação de atitudes, de comportamentos e de funcionalidades, resultando em manifestações exteriores, que emergem do interior do indivíduo. Uma das funcionalidades das emoções baseia-se na construção de uma auto-imagem positiva ou negativa do indivíduo, de forma a que este se adapte, ou não, ao seu meio envolvente, reflectindo-se nas suas relações sociais, comportamentais, afectivas e

emocionais. Para além deste aspecto, o mesmo autor refere ainda que as emoções têm a função de expansão, de alegria, de estímulos e de motivação, de harmonia, de bem-estar e de felicidade do indivíduo. No entanto, nem sempre essa funcionalidade positiva se verifica, como veremos ao longo do nosso estudo, verificando-se, sim, o contrário, que provoca no indivíduo, de acordo com Fernandes (2007), um afastamento da satisfação das suas necessidades, da concretização dos seus interesses, e, da obtenção de seus objectivos, remetendo-o para comportamentos instáveis, de frustrações e pânicos face ao fracasso, acentuando-se em mudanças de estados emocionais, em comportamentos impulsivos, em fraca capacidade de resiliência e em sensações de mal-estar.

As emoções, são, pois, aquilo que nos individualiza, que nos torna seres únicos e singulares, que, como diz Filliozat, referida por Fernandes (2007), "nos informam de forma rápida sobre o que nos rodeia, que nos guiam na distinção do que é agradável ou desagradável e que nos individualiza, visto cada um ganhar unidade e unicidade conforme o que percepciona, experimenta, assimila e sente".

1.2. Emoções, sentimentos e afectos nas dinâmicas dos comportamentos;

Como refere Darwin (2000) e LeDoux (1998), citados por Martins (2004), o nosso antepassado hominídeo certamente diferenciava as sensações que experimentava em ocasiões distintas como estar na sua caverna polindo uma pedra, correndo atrás de um animal mais fraco, fugindo de um animal mais forte ou caçando uma fêmea da sua espécie. Strongman (1998), citado por Martins (2004), refere que, com o desenvolvimento da linguagem, foram atribuídos nomes a essas e a outras sensações, permitindo a sua delimitação e explicitação a outros membros do grupo. Contudo, dada a existência de uma componente subjectiva importante, difícil de ser comunicada, continua, ainda hoje, a não existir uniformidade quanto à melhor terminologia a ser empregada para designar essas sensações. De tal modo, que se utiliza, de maneira imprecisa, quase como sinónimos, os termos afecto, emoção e sentimento.

Estes três conceitos são utilizados no dia-a-dia como sinónimos, o que não representa, de todo, uma falácia, uma vez que os três se encontram entrelaçados. A própria teoria jamesiana dava como sinónimo de emoção “a feeling” (um sentimento). William James, citado por Martins (2004), postulou que um indivíduo, depois de perceber um estímulo que de certa forma o afecta, sofre alterações fisiológicas perturbadoras, como palpitações, falta de ar, angústia, entre outras, e que é o reconhecimento desses sintomas, pelo cérebro, que gera a emoção. As sensações físicas seriam a própria emoção.

Assim, como referimos anteriormente, a emoção usa o corpo como teatro, actuando no palco do corpo, sendo, portanto, dirigida para o exterior e pública. Os sentimentos, por sua vez, são dirigidos para o interior e são privados (Damásio, 2000). Ainda de acordo com o mesmo autor, as emoções são acções ou movimentos, muitos deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz, ou em comportamentos específicos. Os sentimentos são necessariamente invisíveis para o público, são a propriedade mais privada do organismo em cujo cérebro ocorrem. As emoções desenrolam-se no teatro do corpo, enquanto que os sentimentos se desenrolam no teatro da mente. Assim, ambos fazem parte dos mecanismos básicos da regulação da vida. No entanto, as emoções precedem os sentimentos.

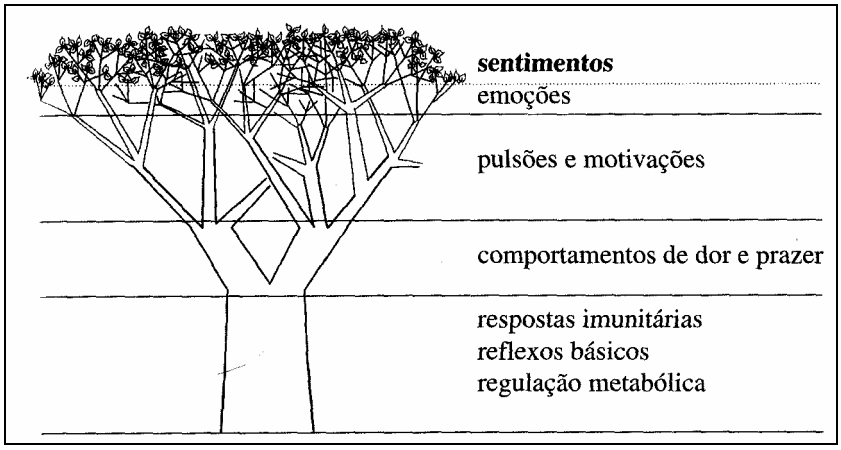


Figura 3: Os sentimentos suportam o nível de regulação homeostática que se segue ao das emoções-propriamente ditas. Os sentimentos são a expressão mental de todos os outros níveis da regulação homeostática (Damásio, 2000).

De acordo com Fernandes (2004), as emoções são energias que se movem, movimentam e se deslocam, com maior ou menor qualidade e intensidade, para certos tipos de acções. Agem directa ou indirectamente, e, parcial ou totalmente, sobre diversos sentidos e órgãos, e intervêm, tanto positiva como negativamente, consoante a natureza das emoções, na lógica dos raciocínios, nos bloqueamentos das ideias e nos equilíbrios ou nas perturbações psico-comportamentais.

Ainda de acordo com o mesmo autor, sendo os sentimentos definidos como estados afectivos, mais duráveis que as emoções, eles originam vivências menos intensas, com menor repercussão sobre as funções orgânicas e com menos interferências sobre a razão e os comportamentos, como sucede, por exemplo, com os sentimentos de amor ou medo, em vez da cólera, da paixão, do pavor ou pânico que são emoções. Por sua vez, sendo os afectos resultados das interacções entre emoções e sentimentos, estes apresentam-se como conjuntos de fenómenos psíquicos manifestados através da acção de prazer ou de dor, de satisfação ou de insatisfação, de agrado ou de desagrado, de alegria ou de tristeza.

Das interacções ou não entre emoções, sentimentos e afectos resulta a dinâmica psicoemocional do indivíduo, essencial ao equilíbrio e à eficiência da própria razão (Fernandes, 2004).

No que concerne ao Afecto (do Latim *affectus*, significando afligir, abalar, atingir) é definido por Aurélio, citado por Strongman (1998), como sendo: “um conjunto de fenómenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos ou

paixões, acompanhadas sempre da impressão de prazer ou dor, de satisfação ou insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza".

De acordo com Martins (2004), existe uma tendência universal para só considerar como afecto (e seus derivados como afectividade, afeição, etc.) as impressões positivas. Assim, quando dizemos que sentimos afecto por uma pessoa, estamos a manifestar amor ou carinho e nunca raiva ou ódio. No entanto, em relação às Emoções e Sentimentos, o termo aplica-se nos dois sentidos, tanto positivo como negativo.

No dizer de Nobre de Melo, citado por Martins (2004), os afectos designam, genericamente, situações vivenciadas, sob a forma de emoções ou de sentimentos.

A definição mais englobante de Afectividade parece-nos ser a de Portugal (1998), segundo a qual Afecto é tudo o que afecta, tudo o que não nos deixa indiferentes, tudo o que mexe ou interfere connosco, tudo o que dá prazer e tudo o que entristece. É tudo o que nos leva a agir e reagir. Desde a infância que o desenvolvimento social e afectivo estão intimamente ligados, sendo as expressões afectivas factores reguladores das relações interpessoais, como, por exemplo, a ligação ou *attachment* da criança à mãe, são importantes registos do desenvolvimento emocional/afectivo da criança (Portugal, 1998). Podemos verificar mais pormenorizadamente este aspecto no ponto 1.6. Expressões e comunicação afectivas como factores reguladores das relações interpessoais.

1.3. Estruturas Cerebrais na génese das Emoções: Interactividade Cérebro Racional – Cérebro Emocional

"É com o coração que vemos claramente;
o que é essencial é invisível aos nossos olhos"

Antoine de Saint-Exupéry, *O Principezinho*

Com o objectivo de percebermos o verdadeiro papel do cérebro na génese das Emoções, urge-nos fazer uma breve abordagem à história do cérebro.

Hipócrates no século IV a.C. faz do cérebro a sede da inteligência e do pensamento: "É por aí que pensamos, compreendemos, vemos, ouvimos, que conhecemos o feio e o belo, o mal e o bem, o agradável e o desagradável (…). É também por aí que somos loucos, que deliramos, que os medos e os terrores nos assaltam (…). Por estas razões, vejo o cérebro como o órgão mais poderoso do homem" (Da Doença Sagrada, 14,16). No entanto, esta ideia não foi partilhada por todos. Aristóteles é de opinião que "é o coração, que sentimos bater no peito, que é o sítio do intelecto; o cérebro, frio e húmido, apenas serve para "arrefecer" o sangue". A alma, segundo Aristóteles, é um princípio indivisível, inerente aos seres vivos, que morre com o corpo. Descartes, no século XVII, só reconhece a "alma razoável", unida ao corpo ao nível da glândula pineal. Descreve o organismo humano como uma máquina cujos movimentos são comandados por reflexos. O projecto de Descartes, no seu tratado *O Homem*, consiste em descrever, "em primeiro lugar, o corpo à parte, e depois a alma" e em mostrar "como estas duas naturezas devem juntar-se e unir-se". Desde a segunda metade do século XIX que os cientistas tentam romper com o dualismo cartesiano e explicar os processos mentais por meio de mecanismos biológicos simples.

A atribuição de um papel particular aos hemisférios cerebrais só aparecerá com o trabalho do médico austríaco Gall, no início do século XIX. Os sistemas nervosos dos organismos animais foram ficando cada vez mais complexos à medida que os animais se tornavam mais móveis e autónomos. Assim, o desenvolvimento do cérebro humano não pára à nascença. A maturação vai muito mais além graças à aprendizagem e, em particular, à linguagem, em relação estreita com o ambiente físico e social envolvente. O domínio da electricidade, no século XIX, leva a que se compare o influxo nervoso a atracções e repulsões eléctricas, entrando-se numa espécie de jogo de analogias. A

invenção do telégrafo e, a seguir, do telefone proporciona uma nova e interessante analogia. O cérebro passa, então, a ser comparado com uma central telefónica, que recebe e envia chamadas aos diversos assinantes.

Nos anos 30, surge o modelo do "cérebro administrador", que recolhe todas as informações relativas ao funcionamento da fábrica e é capaz de tomar decisões rápidas e eficazes. O desejo de se reproduzir numa máquina algumas das capacidades do cérebro conduziu rapidamente a que se assemelhasse o cérebro a um supercomputador. No entanto, enquanto que o computador possui uma memória, o cérebro processa a informação. No início do século XX, a escola behaviorista tinha proposto uma abordagem científica do comportamento, mas reduzindo-o a uma série de estímulos e de respostas do cérebro, comparado a uma "caixa negra".

O cérebro surge hoje como um sistema altamente complexo, não tanto pelo elevado número dos seus neurónios, mas antes pela sua organização dinâmica. O estudo das ilusões sensoriais mostra que o cérebro não pára de elaborar hipóteses acerca do mundo, utilizando a memória para prever as consequências das suas acções. "Pensamento e sensibilidade não são senão estados de activação cerebral induzidos por certas relações entre o mundo, o corpo, o cérebro hormonal e neuronal e a sua memória de milénios de adquiridos culturais" (A. Berthoz).

Contrariando as ideias pré-concebidas de que apenas o QI (Quociente de Inteligência) é um "resultado" do cérebro, surge-nos, hoje em dia, um suporte não cognitivo da aprendizagem – o tão falado QE (Quociente Emocional). A dicotomia emocional/racional aproxima-se da distinção popular entre "coração" e "cabeça". Os sentimentos são essenciais para o pensamento, tal como o pensamento para os sentimentos (Goleman, 1997). Considerando como o cérebro evoluiu, a parte mais primitiva do mesmo, partilhada com todas as espécies, é o tronco cerebral que rodeia o topo da espinal medula. Este cérebro é um conjunto de reguladores pré-programados que mantém o corpo a funcionar como deve e a reagir de uma maneira tal que garanta a sobrevivência, não se podendo afirmar que pense ou aprenda! Este cérebro reinou como senhor absoluto durante a era dos répteis, tendo emergido deste tronco cerebral os centros emocionais.

O cérebro pensante ou neocórtex emergiu a partir do emocional (Goleman, 1997), havendo portanto um cérebro emocional muito antes de aparecer o cérebro racional. A palavra córtex tem origem na palavra latina para casca (assemelhando-se, de certo modo, à casca de uma árvore). É a camada exterior profundamente enrugada dos hemisférios cerebrais (a massa cinzenta), que é responsável pela percepção, consciência

de emoção, planeamento e pensamento consciente. O neocórtex é a sede do pensamento; contém os centros que integram e compreendem aquilo que os sentidos captam. Acrescenta a um sentimento aquilo que pensamos a respeito dele, permitindo-nos ter sentimentos a respeito de ideias, arte, símbolos, imaginações, etc. Os triunfos da arte, da civilização e da cultura são tudo frutos do neocórtex. Nas espécies que não possuem neocórtex, como os répteis, o amor materno não existe, pois mal saem dos ovos, os recém-nascidos têm de se esconder para não serem canibalizados. O neocórtex é, pois, responsável pelas subtilezas e complexidades da vida emocional, como a capacidade de ter sentimentos a respeito dos nossos sentimentos.

A parte do cérebro que circunda e limita o tronco cerebral, recebeu o nome de sistema "límbico", de "limbus", a palavra latina para "orla". O hipocampo e a amígdala são as duas estruturas límbicas que fazem a maior parte do trabalho de aprendizagem e memorização do cérebro. Amígdala é a palavra grega para amêndoa e situa-se no centro do cérebro. Situa-se junto do tálamo e do hipotálamo. É outra estrutura do cérebro envolvida na resposta de lutar ou fugir. É chamada de "sentinela psicológica do cérebro", dado que tem um papel principal no controlo da emoção. Como é que a amígdala "sabe" que um estímulo particular significa perigo? A amígdala avalia a relevância emocional de um estímulo através da verificação com o hipocampo, a estrutura que nos permite armazenar recordações conscientes. Se, por exemplo, o estímulo particular for uma forma curva, a amígdala procura informação no hipocampo, podendo receber como resposta que a forma curva se assemelha a uma cobra e que esta é potencialmente perigosa. Isto permite à amígdala saber que é melhor activar os processos fisiológicos necessários para impedir que o indivíduo seja mordido.

A amígdala funciona como o armazém da memória emocional; sem ela, a vida fica despojada de significados pessoais. Nem só os afectos estão ligados à amígdala, também as paixões dependem dela. As lágrimas são desencadeadas pela amígdala e por uma estrutura que lhe fica próxima, o *gyrus cingulado*; ser-se acariciado, abraçado ou de qualquer outra maneira confortado acalma estas áreas do cérebro, pondo fim ao choro. Sem amígdala, não há lágrimas nem dor para consolar (Goleman, 1997). As pesquisas de LeDoux (Neurocientista do Centro de Ciência Neuronal da Universidade de Nova Iorque, tendo sido o primeiro a descobrir o papel-chave da amígdala no cérebro emocional) explicam como a amígdala pode assumir o controlo daquilo que fazemos enquanto o cérebro pensante, o neocórtex, está ainda a procurar chegar a uma decisão.

O funcionamento da amígdala e as suas interacções com o neocórtex estão no cerne da inteligência emocional. O neocórtex é uma espécie de "gestor emocional", pois

enquanto a amígdala funciona desencadeando uma reacção ansiosa e impulsiva, uma outra parte do cérebro emocional permite uma resposta muito mais comedida e adequada. O comutador do sistema amortecedor dos excessos da amígdala parece encontrar-se na outra extremidade do principal circuito do neocórtex, nos lóbulos pré-frontais situados mesmo por detrás da testa. Quando sofremos uma perda e ficamos tristes, ou nos sentimos felizes depois de uma vitória, ou remoemos alguma coisa que alguém disse ou fez e só então ficamos magoados ou zangados, é o neocórtex que está a funcionar. A extensão da rede de ligações neuronais da amígdala permite-lhe, durante uma emergência emocional, controlar e dirigir a maior parte do resto do cérebro – incluindo a mente racional.

O trabalho de LeDoux revelou como a arquitectura do cérebro atribui à amígdala uma posição privilegiada como uma espécie de "sentinela emocional", capaz de assenhorear-se do controlo do cérebro.

Segundo LeDoux, a principal contribuição do hipocampo é proporcionar uma boa memória de contexto, vital em termos de significado emocional. Enquanto o hipocampo recorda os factos a seco, a amígdala retém o sabor emocional que acompanha esses factos. O cérebro possui dois sistemas de memória, um para os factos vulgares, outro para os emocionalmente significativos. Para LeDoux: "O hipocampo é crucial no reconhecimento de uma cara como sendo a do nosso primo, mas é a amígdala que acrescenta que não gostamos nada dele". Hipocampo deriva da palavra latina para cavalo-marinho, assemelhando-se mais a duas patas que se curvam uma em direcção à outra. O hipocampo assegura a memória do passado imediato (como por exemplo onde estacionámos o carro), sendo também o órgão que envia de modo rápido a memória para o córtex, onde a mesma é armazenada na memória a longo prazo.

É, no entanto, necessário harmonizar emoção e pensamento. A ligação entre a amígdala e o neocórtex está no centro das "batalhas" ou "tratados" de cooperação que se estabelecem entre a cabeça e o coração, entre o pensamento e o sentimento. O córtex pré-frontal é a região do cérebro responsável pela memória de trabalho. No entanto, os circuitos que ligam o cérebro límbico aos lóbulos pré-frontais significam que os sinais de uma emoção forte – ira, ansiedade, etc. – podem criar uma estática neuronal, sabotando a capacidade do lobo frontal de manter essa memória. É por isso que, quando estamos emocionalmente perturbados, dizemos que "não conseguimos pensar correctamente" e também a razão por que uma perturbação emocional contínua pode criar défices nas faculdades intelectuais da criança, diminuindo a sua capacidade para aprender. Estes défices nem sempre são detectados pelos testes de QI, embora se revelem em medições

neuropsicológicas mais apuradas, bem como na constante agitação e impulsividade da criança. É o caso de crianças com QI acima da média, mas que obtinham más notas, apresentando deficiências ao nível do funcionamento do córtex cerebral. Eram, também, impulsivos e ansiosos, indisciplinados e conflituosos, sugerindo um controlo pré-frontal deficiente sobre os impulsos límbicos. Apesar do seu potencial intelectual, estas crianças são as que correm maior risco de vir a ter problemas como insucesso escolar, alcoolismo e criminalidade, não porque o seu intelecto seja deficiente, mas porque o seu domínio da vida emocional é limitado.

Concluindo, quando o sistema límbico, o neocórtex, a amígdala e os lóbulos pré-frontais interagem bem, complementando-se, a inteligência emocional aumenta e o mesmo acontece à capacidade intelectual.

1.4. Quociente de Inteligência vs. Quociente Emocional

«Penso 99 vezes e nada acontece.
Deixo de pensar, mergulho no silêncio,
e a verdade é-me revelada.»

Albert Einstein

A nossa sociedade coloca-nos numa situação paradoxal onde somos confrontados com estímulos emocionais e simultaneamente obrigados a travar a expressão dos nossos sentimentos. Um estudo, realizado pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros americano acerca dos resultados obtidos pelos membros das suas representações comerciais no estrangeiro, mostrou claramente que o quociente intelectual (QI) não é suficiente para explicar as diferenças de performance entre as pessoas. Essas diferenças explicar-se-iam através de um conjunto de factores que os simples elementos racionais de saber e saber-fazer, tradicionalmente medidos pelo QI, não permitiam discernir.

Desde então, vários trabalhos nos campos da neurologia, psicologia e *management* mostraram a diferença existente entre o pensamento cognitivo (intelecto) e a inteligência emocional (afecto). Nomeadamente, a neurologia que progrediu consideravelmente, de há vinte anos para cá, graças aos instrumentos de observação de que dispõe actualmente e que lhe permitem "ver" o cérebro em funcionamento, mostrou que o "cérebro racional" não está localizado no mesmo sítio que o "cérebro emocional". Enquanto o "cérebro racional" (situado no neocortéx e localizado nos lobos frontais) contém a nossa capacidade de reflexão – percepção e a nossa memória activa, o "cérebro emocional" (situado nas zonas subcorticais e localizado na amígdala e nos circuitos neurológicos associados) controla as emoções (medo, ira, tristeza, alegria...). Essas duas partes do cérebro são naturalmente interconectadas e em interacção permanente.

Em geral, os lobos frontais, berço do cérebro racional, controlam os impulsos da amígdala que, enquanto "banco de dados emocionais" do cérebro responde a sensações ou impulsos, e não à razão. Mas em estado de urgência (perigo, ira, angústia...), o cérebro emocional inibe o cérebro racional e domina. De facto, o equilíbrio dessas tendências contrárias, não só regula os nossos comportamentos, mas determina também a qualidade dos nossos pensamentos e das nossas decisões. Os especialistas insistem neste ponto. Com efeito, se, por um lado, se tem insistido tanto, estes últimos anos, na relação entre as competências comportamentais e a inteligência emocional, por outro

lado, a relação entre intelecto e afecto foi bastante pouco realçada. No entanto, os trabalhos do Dr. António Damásio mostraram a interacção entre o pensamento e as emoções, nomeadamente através da descrição do caso de um brilhante advogado de negócios que, depois de uma intervenção neurocirúrgica, se tornou incapaz de tomar decisões, embora o seu "cérebro racional" estivesse manifestamente intacto e continuando a raciocinar de forma completamente correcta. De facto, verificou-se que a operação, tendo seccionado os circuitos nervosos que ligavam os lobos frontais à amígdala, o "cérebro racional" já não sabia decidir, uma vez que deixou de dispor do "sistema de preferências" que lhe fornecia habitualmente o "cérebro emocional". Podemos então dizer que sem emoções, sensações, sentimentos ou valores, não existem escolhas possíveis entre as diferentes ocorrências propostas pelo "cérebro racional" ou ainda, que sem o afecto, o intelecto funciona no vazio. As investigações nesta matéria, tanto em neurologia como em psicologia, estão longe de estarem concluídas, mas sabe-se agora que o pensamento e o afecto estão inextricavelmente ligados um ao outro, que a inteligência emocional, não só determina os comportamentos, mas também completa o pensamento.

Inicialmente, insistiu-se sobre o modo como se poderiam superar as carências técnicas dos operários (o taylorismo...), depois sobre a aquisição dos saber e saber-fazer que apresentavam um défice considerável. No meio profissional, a inteligência emocional representa a capacidade de aprender e pôr em funcionamento diversas aptidões práticas. Para Goleman (1995), essas diversas aptidões práticas repartem-se em cinco grandes componentes: o conhecimento de si, o domínio de si, a motivação, a empatia, as aptidões sociais. Estas competências estão ordenadas e hierarquizadas, o que significa que é difícil adquirir a competência 2 antes de ter adquirido a competência 1, etc.

Estas últimas adquirem-se e, contrariamente ao QI, largamente estagnado logo após a adolescência, o quociente emocional (QE) pode ser desenvolvido em qualquer idade. Este baseia-se na aquisição de aptidões práticas que podem ser aprendidas em qualquer altura, com um esforço mais ou menos importante. É importante compreendermos que a Inteligência Emocional não é o oposto da Inteligência Cognitiva, não é o triunfo do coração sobre a cabeça – trata-se de um cruzamento único entre ambos.

1.5. As emoções: a felicidade, a tristeza, a ansiedade, o medo, a aversão, a raiva, o luto, o ciúme, a inveja e o amor;

Iremos fazer referência particular às Emoções Especiais, denominadas assim por Strongman (1998), uma vez que algumas dessas emoções, ou a ausência delas, irão fazer parte dos casos seleccionados na nossa amostra, nomeadamente a felicidade e a sua ausência (na maioria dos casos), a tristeza e a ansiedade que irão ter um destaque particular e um maior desenvolvimento.

Quando interrogadas sobre exemplos representativos de emoção ou sobre o que mais desejam para si e para os seus (riqueza, fama ou felicidade), a maioria das pessoas refere a "felicidade". No entanto, a **Felicidade**, considerada uma emoção positiva não tem sido tão bem tratada como as emoções negativas específicas, sendo difícil encontrar distinções claras entre felicidade, alegria e júbilo. O conceito de felicidade tem sido, pois, alvo de discórdias na sua definição. Existem diferentes concepções de "Felicidade", como se podem ver as representadas no seguinte quadro:

Level of arousal	Degree of objectivity	
	Subjective (feeling good)	Objective (doing well)
	Joy	Eudaemonia
High	Rejoice ye in that day and leap for joy. (*New Testament,* Luke, vi, 23)	If we are right in our view and happiness is assumed to be acting well, the active life will be the best. (Aristotle, 1984b, *Politics,* Bk. VII, 1325b14)
	Contentment	Equanimity
Low	What is the happy life? It is peace of mind, and lasting tranquility. (Seneca, 1962, *Ad Lucillium,* Epis. XCII)	"Marvel at nothing"—that is perhaps the only thing, Numicius, that can make a man happy and keep him so. (Horace, 1966, Epistle VI)

Quadro 1: Quatro conceitos de Felicidade (Lewis *et al.*, 2000)

Para alguns a "Felicidade" é um estado de alegria e de euforia, para outros significa tranquilidade ou paz de espírito, para outros, ainda, é estar envolvido numa actividade, sem sequer se preocupar com o seu estado emocional e, para alguns, "Felicidade" implica uma serenidade de espírito que até mesmo o azar não consegue perturbar (Averill & More, 2000). Izard, citado por Strongman (1998), acredita que a alegria e outras emoções reagem entre si e podem afectar a percepção e a cognição.

De acordo com o quadro apresentado, as concepções de "Felicidade" podem ser agrupadas em duas dimensões: o grau de activação (*level of activation*) e de objectividade (*degree of objectivity*). De acordo com a primeira dimensão (grau de activação), a felicidade pode ir desde estados de baixa activação (*low activation*) (por exemplo: contentamento, tranquilidade, calma) até estados de alta activação (*high activation*) (por exemplo: alegria, euforia, *ecstasy*). A segunda dimensão (Grau de objectividade) refere-se ao facto de que um estado emocional pode ser identificado na base de critérios internos (subjectivos) ou externos (objectivos). Os critérios subjectivos referem-se ao "sentir-se bem" (*feeling good*), enquanto que os critérios externos se referem ao "fazer bem" (*doing well*). Averill & More (2000) salientam o facto de que o "fazer bem" (*doing well*) – objectividade - é mais fundamental do que o "sentir-se bem" (*feeling good*) – subjectividade - e que estar perfeitamente envolvido nas actividades da vida (*high activation*) é mais fundamental do que o não envolvimento (*low activation*), embora este último possa, por vezes, ser mais agradável.

Na nossa opinião, existe uma interdependência entre os critérios subjectivos ("sentir-se bem") e os critérios objectivos ("fazer bem"), uma vez que o "sentir-se bem" depende do "fazer bem", assim como o "fazer bem" depende do "sentir-se bem", não sendo, assim, um dos critérios mais importante do que o outro, mas complementares.

De acordo com Averill (1992), a investigação sobre a "Felicidade" pode ser dividida em três categorias: nomeadamente, a "Felicidade" em relação aos sistemas de comportamento (*Systems of Behaviour*) – modelos de respostas designados para atingir algum objectivo ou realizar alguma função, mecanismos de mediação (*Mediating Mechanisms*) – a actividade interna que permite ao sistema realizar as suas funções, e as características da personalidade (*Personality Characteristics*) – características e capacidades atingidas sem se olhar à função ou à actividade interna.

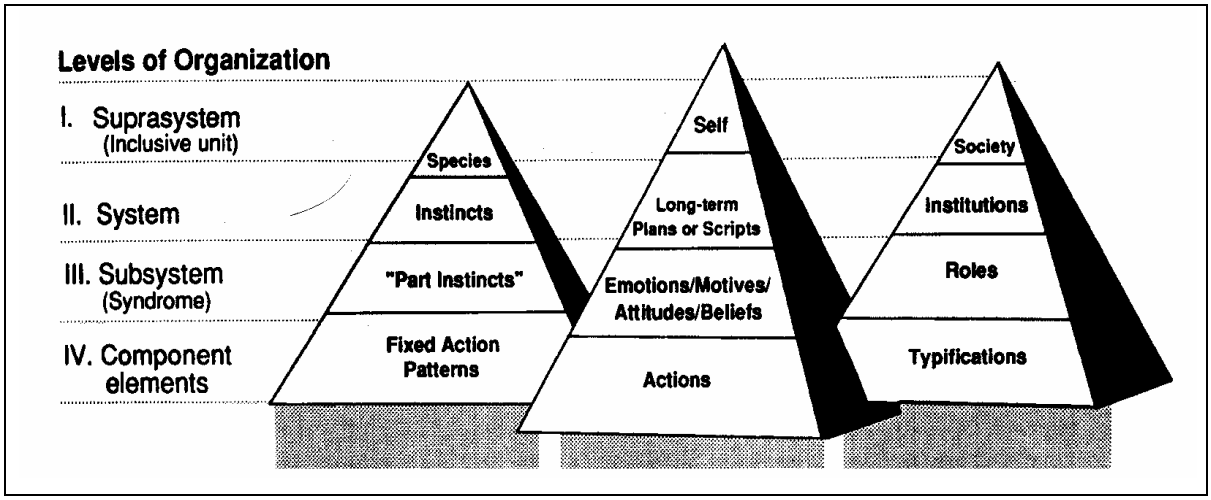


Figura 4: Três hierarquias de sistemas organizados segundo princípios biológicos, sociais e psicológicos. Adaptado de Averill (1990).

Segundo Averill (1990), dizer que um sistema de comportamento é organizado tendo em conta um objectivo, implica princípios de organização que podem ser biológicos, sociais ou psicológicos e quase sempre são a combinação dos três. Os princípios biológicos estão relacionados com a parte genética; os princípios sociais encontram-se nas normas, nos símbolos e noutros artefactos culturais; os princípios psicológicos são esquemas cognitivos ou estruturas de conhecimento.

Os sistemas de comportamento estão organizados hierarquicamente, como aparece ilustrado nas pirâmides da figura. Assim, por exemplo, nos sistemas biológicos surge como nível de organização mais elevado os "instintos", tais como a vinculação, a reprodução e a agressão, que contribuem, mais ou menos directamente para a sobrevivência das espécies.

A figura ilustra, ainda, a interacção tanto horizontal (no mesmo nível de complexidade) como vertical (em diferentes níveis de complexidade) dos sistemas biológico, social e psicológico para produzir o comportamento revelado.

Como diz Averill (2000), uma das melhores maneiras de ilustrar a relação da "Felicidade" com os sistemas de comportamento é através de um exemplo histórico, nomeadamente da análise de *Eudaemonia* de Aristotle (ca.330 B.C. /1984): *"Each animal is thought to have a proper pleasure, as it has a proper function; viz. That which corresponds to its activity. If we survey them species by species, too this will be evident; horse, dog, and man have different pleasures, as Heracleitus says, "asses would prefer*

sweepings to gold"; for food is pleasanter than gold to asses". (Nicomachean Ethics, 1176a3).

Assim, as diferentes espécies têm sistemas únicos de comportamento, que, quando funcionam bem, contribuem para a sobrevivência da espécie. No entanto, os sistemas biológicos não são suficientes para a "Felicidade" nos seres humanos, tendo de se ter em conta os sistemas de comportamento social e biológico em simultâneo, uma vez que o Homem é um ser social que não sobrevive à margem da sociedade.

Segundo Strongman (1998), embora a "Tristeza" possa ser considerada uma emoção negativa e tenha aspectos negativos notórios, tem também um lado positivo. De acordo com a teoria de Izard (1991), a "Tristeza" é menos tensa do que muitas das outras emoções negativas. A sua experiência é composta por desânimo, desencorajamento, solidão e isolamento. As suas causas típicas são circunstâncias comuns da vida diária, normalmente as que implicam uma perda. Izard afirma que a "Tristeza" é tão comum que frequentemente interage com outras emoções como a raiva, o medo e a vergonha. Stearns (1993), citado por Strongman (1998), considera que as emoções, incluindo a tristeza, são respostas adaptativas capacitantes e motivadoras. A "Tristeza" é uma emoção que concentra a atenção no *Self* e constitui uma indicação que a pessoa (o *self*) precisa de ajuda.

Zisowitz (2000) refere que uma boa contribuição para entender a "Tristeza" vem dos psicólogos que pensam em termos Darwinianos, referindo que a função das emoções é permitir e motivar a pessoa para responder adaptativamente.

Alguns estudos concluíram acerca da "Tristeza" que é uma emoção experienciada em face de um acontecimento descrito como desagradável; uma resposta a um objectivo perdido ou não alcançado.

De acordo com Zisowitz (2000), parece haver uma concordância geral no facto de a "Tristeza" focar a pessoa em si mesma. Hochschild (1983) e Stein & Jewett (1986) caracterizam a tristeza como uma *me emotion,* devido ao facto de que o foco consiste nas consequências para o próprio de não atingir os objectivos, por oposição ao ódio, onde o foco se centra na causa externa da frustração.

Quanto à "Ansiedade", Kelly (1981) define-a como uma experiência subjectiva de apreensão ou de tensão, imposta pela expectativa de perigo ou de dificuldade ou da necessidade de um esforço especial.

Em psicologia, a "Ansiedade" é valorizada como uma emoção ou como um impulso ou mesmo como uma resposta emocional. Daí que seja interpretada como força desencadeadora de alguns comportamentos; como resposta emocional a estímulos;

como impulso desagregador de comportamentos adequados e, em alguns casos, como uma simples emoção ou ainda como um traço típico específico que caracteriza uma personalidade (Vaz Serra, 1980). O mesmo autor considera que "o estado de ansiedade é particularmente incomodativo", uma vez que, a nível biológico, origina um momento de activação e em relação ao comportamento em geral pode reduzir a sua eficácia e determinar respostas estereotipadas de fuga e de evitamento.

Alguns autores utilizam indistintamente os termos medo e ansiedade. Outros, porém, diferenciam as duas situações. Um dos aspectos básicos da "Ansiedade" parece ser a incerteza, podendo distinguir-se do "Medo" porque o objecto do medo é "real" ou "externo" ou "conhecido" ou "objectivo". A "Ansiedade" e o "Medo" são, sem dúvida, emoções negativas (Strongman, 1998).

A "Ansiedade", segundo Vaz Serra (1989), tem sido investigada sob diversas perspectivas. Para além de complexo de emoções que é, tem sido estudada como um estado, um impulso, uma resposta com diversos componentes, um traço de personalidade ou como uma situação produzida em função de certos estímulos do ambiente.

Segundo Strongman (1998), a "Raiva" é normalmente considerada negativa, provavelmente porque constitui parte integrante da agressão, da hostilidade e da violência, que são negativas para a sociedade. No entanto, nem sempre é negativa. Izard citado por Strongman (1998), considera que a "Raiva" tem a função de proporcionar à pessoa energias para a defesa. Averill, citado por Strongman (1998), caracteriza a "Raiva" como uma emoção conflituosa que está biologicamente relacionada com os sistemas agressivos e a convivência social, o simbolismo e a consciência de si mesmo. Lemerise e Dodge (1993) citados por Strongman (1998), destacam o significado funcional da "Raiva", considerando que a "Raiva" desempenha um certo número de funções, incluindo a organização e regulação de processos fisiológicos e psicológicos relacionados com a autodefesa e com o domínio, além da regulação dos comportamentos sociais e interpessoais.

A "Aversão" refere-se à rejeição, rejeição daquilo que pode estar contaminado ou ser desagradável, física ou psicologicamente (Strongman, 1998).

No Luto, a emoção predominante é a tristeza, mas o luto gera também outras emoções, a raiva e também o medo e a vergonha.

O "Ciúme" é a reacção à ameaça de podermos perder o afecto de alguém que é importante para nós e que esse afecto seja dedicado a outra pessoa.

A “Inveja” é o desejo mais simples de possuir aquilo que outrém possui (Strongman, 1998).

Izard, citado por Strongman (1998), considera o amor como um factor básico da condição humana, que envolve intensas ligações sociais de base afectiva, pleno de interesse e alegria, mas que também percorre toda a escala das emoções. Izard distingue vários tipos de amor: amor pelos pais, amor pelos filhos e amor em sentido romântico. Ele considera que todos os tipos de amor têm certos elementos comuns: a vinculação, a lealdade, a devoção, a protecção e os esforços de criação e educação.

1.6. Expressões e comunicação afectivas como factores reguladores das relações interpessoais;

Como refere Portugal (1998), do ponto de vista da criança, as relações interpessoais afiguram-se como determinantes: em grande parte, a sua vitalidade, a sua atitude perante o mundo e a vida estão relacionadas com a forma como foi ou não amada desde o início da sua existência.

Bowlby, citado por Strecht (2003), já nos anos quarenta, no século passado, falava de psicopatia do desafecto, ao ligar evoluções delinquentes a alterações na qualidade de ligação emocional entre pais e filhos. Donald Winnicot, pediatra e psicanalista, citado por Strecht (2003), introduziu a noção de espelho ao lembrar que é a mãe (bem como o pai e os adultos que envolvem o bebé) o primeiro espelho ao qual cada um de nós vai buscar a base da sua auto-imagem.

Portugal (1998) refere dois conceitos-chave para o posterior desenvolvimento afectivo e social da pessoa, sendo eles o conceito de *attachment* (ou vinculação) e o conceito de *bonding* (ligação da figura maternal à criança).

Bowlby (1992), citado por Portugal (1998), menciona que *attachment* se refere à ligação afectiva de uma pessoa a outra, sendo durável e persistindo mesmo durante as separações. O mesmo autor refere, ainda, que vinculação se refere a todo o comportamento que permite ao bebé estabelecer e manter a proximidade ou contacto com a mãe, tratando-se de um fenómeno vital para o bebé, como a respiração ou satisfação de necessidades alimentares.

Directamente relacionada com os conceitos referidos acima, surge-nos a Família, sendo esta a referência básica das ligações emocionais de todas as crianças e adolescentes. Existe, pois, a necessidade de construção de um sentimento de vinculação segura, assentes num círculo de amor, afecto e contenção emocional. Como diz Strecht (2008), só a criança psiquicamente reconhecida, amada, investida, referenciada primordialmente a adultos que funcionem como modelos de relação pode posteriormente existir no espaço da escola mantendo intacto o seu próprio *self*, confiante das suas capacidades, apta a explorar e a investir cognitivamente no que a cerca e lhe é transmitido por outros adultos, os professores.

Não seria possível falar de Emoções e de Comportamento sem falar de Relações Interpessoais, da sua essência e da sua natureza.

Entende-se por “essência” “aquilo que faz com que um ente seja o que é: os modos de um ser ou os modos comuns a muitos seres: o que há de indispensável para

uma coisa existir tal qual existe" (Silva, 1994). Ora, para existirem relações pessoais e interpessoais são necessários os sujeitos, as pessoas, as redes de ligações ou de laços que se entretecem, os contextos e o conhecimento dessas pessoas, dessas redes de ligações e desses contextos (da envolvente físico-biológica, psicossocial, cultural ou multicultural, linguística). A pessoa é algo que se constitui a partir de dois eixos essenciais: o da sua sociabilidade e o da unicidade que a definem como um ser aberto, sociável, comunicativo, dialogante, falante, único, distinto de todos os outros. Estas duas dimensões encontram-se ligadas entre si, constituindo a sua verdadeira essência (o *Dasein*, como diria Heidegger), ou seja, o ser (*Sein*) revela-se e oculta-se no aí e agora da sua realidade mundana (no seu contexto, pois, recordando, também, Bronfenbrenner (1989) na sua Ecologia do Desenvolvimento Humano, que se baseia no "conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida"), o que nos encaminha para a verdade como *alethêia*, a verdade de quem procura sem jamais achar inteiramente, a verdade que revela ou desvela no próprio acto em que oculta, sendo aí que reside o seu interesse, o seu desafio constante, o deslumbramento, a surpresa…

Por "natureza", entende-se "espécie/qualidade; o conjunto de sentimentos inatos; disposição da alma; aptidão intelectual de uma pessoa; temperamento"; (Silva, 1994). As relações pessoais e interpessoais afectam todas as actividades do ser humano. Assim, elas terão de ser positivas, de outro modo não poderão ser consideradas verdadeiras relações interpessoais, como no caso do "Bullying".

Relacionariamos, pois, a natureza das relações pessoais e interpessoais com as suas qualidades e atributos, nomeadamente a relação de ajuda, a reciprocidade, a assimetria, a dialecticidade, a tridimensionalidade ou triadicidade, a verdade, a autenticidade, a sociabilidade, a unicidade e liberdade.

Na relação de ajuda ("pôr-se no lugar do outro") consegue entrar-se verdadeiramente dentro das pessoas, senti-las, compreendê-las pelo lado de dentro, respeitá-las, amá-las, desenvolver atitudes verdadeiramente empáticas (Tavares, 1996). Nestas relações está sempre presente a reciprocidade (o "deixar-se ajudar") que pressupõe respeito, aceitação do outro como ele é, atenção, justiça, cuidado pelo outro, autenticidade, verdade, liberdade, amizade e amor. A assimetria pressupõe acções de pessoas únicas, distintas, marcadas pelo seu *self*. É dialéctica, pois exige que dois pólos se confirmem um ao outro, sem se diminuírem, reduzirem ou anularem.

As relações humanas são, ainda, de natureza tridimensional, em que existe uma acção dialogal entre o real, o imaginário e o simbólico. É aqui que nos equilibramos diante de uma realidade dura, dramática, stressante…tornando-nos "mais pessoa".

Assim, todas estas relações interpessoais são possíveis, na sua natureza, descrita acima, porque lhes servem de suporte todas as dimensões essenciais da sociabilidade e da unicidade (em relação dialéctica) apresentadas anteriormente, fazendo desses seres autores da sua própria vida, tecendo a sua pessoalidade…

A essência e a natureza das relações pessoais e interpessoais encontram-se interligadas, servindo a "essência" de suporte à "natureza" dessas mesmas relações, promovendo, assim, uma sociedade que aprende e se desenvolve, havendo troca de conhecimentos (transversal a toda a acção humana) …Que é o que todos ambicionamos.

As consequências da inexistência de relações pessoais e interpessoais entre os alunos (como no caso das agressões pró-activas) poderão ser de tal forma dramáticas que poderão levar ao absentismo, insucesso escolar, abandono e por fim ao suicídio, o que, só por si, ilustra o papel crucial do estabelecimento dessas relações e da sua optimização urgente. Contudo, essa optimização só será possível através do formar cidadãos noutros moldes, com outras concepções, com outros valores, com uma outra maneira de ser, de estar, de comportar-se…privilegiando a justiça, a verdade, a entreajuda, a confiança, a tolerância, a solidariedade, a lealdade, a amizade, o cuidado pelos outros…. imprescindíveis para o desenvolvimento de uma cultura cidadã mais activa e interventiva. Mas todas estas ideias parecem demasiado "douradas", filosóficas e impraticáveis, mas de facto não o são, se houver um esforço conjunto de todos: pais, professores, alunos, sociedade, etc.

Assim, o primeiro passo a dar será o de desenvolver competências pessoais e sociais de auto-estima (a esta acrescentaríamos a hetero-estima), auto-realização, assertividade, criatividade, cooperação, liderança, resiliência e uma boa gestão da agenda pessoal e a sua activação permanente ao longo da vida em termos teóricos e aplicados, pois é necessário estar bem consigo próprio para se estar bem com os outros. Todas estas competências terão um papel primordial para uma mudança positiva, para o sucesso, para a saúde e o bem-estar, para a qualidade científica, pedagógica, de gestão, organização e intervenção das pessoas e das instituições, para o desenvolvimento cognitivo, afectivo, socioeconómico, ético e cultural na sociedade emergente**.** A nosso ver, todas estas competências são o resultado da integração harmoniosa entre o cognitivo, o afectivo e o social (incluindo-se aqui o aspecto interpessoal)**.** Deparamo-nos no nosso dia-a-dia com o facto de termos de gerir relações humanas e de enfrentar

situações geradoras de mal-estar: professor-alunos, alunos-alunos, professor-professor, pelo que o munirmo-nos de um conjunto de competências, possibilitará o desenvolvimento de factores protectores de saúde e bem-estar.

Tal como diz Tavares (1996) …estas sociedades…são cada vez mais violentas, mais stressantes, mais solitárias gerando situações de ansiedade, angústia e desespero de elevado grau. Por isso, é que na educação do cidadão e, por conseguinte, nos seus sistemas de formação e processos de ensino-aprendizagem, urge criar espaços para desenvolver estruturas de resiliência, de "endurance" física, psicológica e até social e cultural que ajudem a preparar as novas gerações para enfrentar situações de vida em que, muito provavelmente, terão de fazer face a grandes obstáculos e dificuldades.

No estado actual em que a sociedade se encontra e nos sistemas de formação actuais, destacamos como característica essencial a resiliência**,** pois será uma das possibilidades de alterar o rumo dos acontecimentos, tema que irá ser objecto de reflexão mais aprofundado num dos capítulos seguintes.

CAPÍTULO II

OS DESVIOS COMPORTAMENTAIS

2.1. Comportamento normal vs. Comportamento anormal: dificuldades na sua delimitação

Quando se fala de comportamento normal, pensa-se, de imediato, num comportamento estereotipado, que segue o comportamento esperado numa determinada situação, num "bom comportamento", etc. No entanto, algumas interrogações nos vêm à mente: O que é um comportamento normal? O que é um bom comportamento? O que é normal para nós poderá não o ser para outra pessoa ou noutro ponto do universo.

Vamos, pois, fazer um levantamento das várias definições do conceito de "normal", recorrendo, em primeiro lugar, ao Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa (Silva, 1994) e, posteriormente, ao Dicionário de Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia (Lalande, 2001).

No primeiro Dicionário, pudemos verificar as seguintes definições:

Normal: Que é conforme a norma ou regra comum. Que é habitual. Aquilo que se faz segundo a regra.

Norma: Lei, regra, pela qual se deve dirigir qualquer pessoa, modelo, exemplo;

No dicionário da Filosofia, consta o seguinte:

Normal: Perpendicular (…). Que não pende nem para a direita nem para a esquerda; por conseguinte, que se mantém num justo meio (…).

Que é tal como deve ser. A palavra, nesse sentido, é um sinónimo atenuado de bom e justo (…).

É normal, no sentido mais usual da palavra, aquilo que se encontra na maioria dos casos de uma determinada espécie, ou o que constitui seja a média, seja o módulo de um aspecto mensurável (…). Um acto social é normal para um determinado tipo de sociedade, considerada numa fase determinada do seu desenvolvimento, quando se produz na média das sociedades dessa espécie, consideradas na fase correspondente da sua evolução (Lalande, op.cit., 165).

Segundo Cordeiro (1982), citado por Castro (1998), considera-se normal o comportamento mais frequente e concordante com os valores estabelecidos e aceites em determinada sociedade. A avaliação de normalidade ou patologia tem, pois, de ter em linha de conta três aspectos fundamentais: a fase de desenvolvimento em que se

encontra a pessoa; o local e a cultura; a época e circunstância histórica em que ela se situa.

De acordo com Eysenck (1994), citado por Castro (1998), são de considerar três grandes modelos ou abordagens no que respeita à anormalidade, tendo por diferença o facto de darem diferente ênfase aos diferentes aspectos: o modelo behaviorista que se baseia na hipótese de que os acontecimentos de stress circundante podem levar a uma aprendizagem de uma adaptação e, por isso, o tratamento envolve uma nova aprendizagem indicada para promover hábitos de adaptação; o modelo médico que admite que os factores genéticos, ao produzirem uma predisposição, exercem influência causal no desenvolvimento de muitos tipos de perturbação, mental ou outras, e que estas influências genéticas produzem anormalidades bioquímicas; o modelo psicoanalítico, que admite que as predisposições assumem um papel importante na etiologia dos comportamentos de anormalidade, nomeadamente as perturbações mentais. Este modelo considera, contudo, que as principais predisposições são originárias de conflitos e acontecimentos traumáticos de infância.

No entanto, segundo Castro (1998), os factores identificados pelos três modelos referidos sugerem a importância do estudo dos comportamentos considerados anormais, revelando-se, porém, cada modelo um pouco limitado quando confrontado com os vastos e importantes factores etiológicos presentes nesses comportamentos.

Existe, pois, uma dificuldade em avaliar o anormal, tendo por base a dificuldade em avaliar certas características diferentes do normal que os indivíduos apresentam.

Rosenhau e Seligman (1989), citados por Castro (1998), apesar de considerarem alguma dose de incerteza e subjectividade na avaliação que se possa fazer, propuseram algumas características que o indivíduo apresenta como indiciadoras de um comportamento anormal, a saber: sofrimento, pois a maior parte dos indivíduos anormais (por exemplo, os que têm perturbações de ansiedade) dizem que sofrem, pelo que a presença do sofrimento é uma característica chave da anormalidade; inadaptação, pois o comportamento da inadaptação é um comportamento que impede um indivíduo de atingir grandes objectivos na vida, tais como ter bom relacionamento com os outros, ou trabalhar afectivamente; vivacidade e inconvencionalidade, na medida em que um comportamento vivo e inconvencional é um comportamento relativamente fora do habitual; imprevisibilidade e perda de controle, irracionalidade e incompreensão; perturbação do observador, pois o nosso comportamento social é governado por um número de regras de comportamento. Estas incluem a manutenção de um contacto razoável do olhar com a pessoa com quem se está a falar, não ficando demasiado perto

da outra pessoa, ou o cuidado de vestir roupas que sejam apropriadas a certas situações. Aqueles que vêem estas regras serem transgredidas experimentam uma certa dose de desconforto e podem concluir que o transgressor é anormal; violação de padrões morais e ideais.

Segundo Eysenck (1994), citado por Castro (1998), um problema que se afigura óbvio ao considerarem-se a maior parte das sete características da anormalidade, parece ser aquele que resulta dos julgamentos subjectivos que se possam fazer. Por exemplo, um comportamento que gera grande desconforto num determinado indivíduo observador, pode não ter nenhum efeito noutro observador.

Terminaríamos com a definição de Rosenhau e Seligman (1989): “a normalidade é simplesmente a ausência de anormalidade”.

De acordo com Castro (1998), é mais correcto pensar-se em encarar ambas as categorias (o normal e o anormal) com base numa questão de grau, ou seja, em termos de anormalidade, ser possível encarar o comportamento de um indivíduo anormal até um certo grau.

2.2. Comportamento Desviante

Todos dizem que o rio é violento
Mas ninguém culpa as margens
Que o comprimem.

(Brecht)

O vocábulo "desvio" tem surgido na literatura sobre comportamentos humanos como "distúrbio" ou "delinquência" (Hirschi, 1994). De acordo com Castro (1998), tais expressões servem para designar comportamentos hostis por parte de determinados indivíduos para com a sociedade – também designados "comportamentos anti-sociais". Todas elas dizem respeito a comportamentos diversos, mas que têm a característica comum de constituírem violações de normas estabelecidas para a conduta normal de um indivíduo.

Segundo Fonseca *et al*. (1995), citados por Castro (1998), a expressão "distúrbio de comportamento" é, muitas vezes, utilizada como um sinónimo de delinquência juvenil, comportamento anti-social, comportamento desviante, agressividade e hostilidade ou, mais genericamente, comportamentos disruptivos (*disruptive behaviour*). Os mesmos autores são de opinião que a expressão "distúrbios do comportamento" constitui uma categoria que diz respeito a um conjunto de sintomas comportamentais e morais, graves e persistentes do foro psiquiátrico – reconhecidos pela Associação Americana de Psiquiatria, no DSM-IV e pela Organização Mundial de Saúde, no ICD-10 – que coincidem com comportamentos anti-sociais. Desde a agressão e transgressão graves, à destruição e roubo, existe um naipe de sintomas constituintes do distúrbio que, de um modo ou de outro, acabam por se revelar na vida social, académica ou profissional do indivíduo.

À luz dos inúmeros estudos de investigação sobre os comportamentos anti-sociais, a adolescência aparece como um tempo privilegiado para a manifestação de tais comportamentos e mesmo da delinquência.

Segundo Matos *et al.* (2008), a referência a "maus" comportamentos e a maneira de lidar com eles já se encontrava na Bíblia Sagrada, onde podia ler-se: "Quando um Homem tiver um filho desobediente e rebelde, que não escuta a voz do seu pai nem da sua mãe e que, quando a corrigem, continua a não os escutar, o pai e a mãe o levarão à presença dos anciãos da cidade, às portas da sua localidade, e dirão aos anciãos da cidade: Este nosso filho é desobediente e rebelde, não escuta a nossa voz, é incorrigível e dissoluto.

Depois todos os Homens da cidade o apedrejarão e ele morrerá. Assim, extirparás o vício do meio de vós. Todo o Israel o há-de saber e se encherá de temor" (Deuterónimo, 21, 18-21).

Ao longo dos séculos, foi sempre costume usar-se várias expressões no discurso popular para designar o comportamento dos jovens mais rebeldes e perigosos: crianças e adolescentes problemáticos, incorrigíveis, vagabundos, desordeiros, indivíduos de mau carácter, alienados ou loucos.

Conforme refere Matos *et al.* (2008), os comportamentos anti-sociais ou maldades dos adolescentes têm sido formulados em termos de pecado e culpa (perspectiva religiosa), crime (perspectiva legal), distúrbio do comportamento (perspectiva psiquiátrica), comportamentos anti-sociais (perspectiva psicológica), comportamentos desviantes (perspectiva sociológica), ignorância ou atraso do desenvolvimento (perspectiva educacional), perturbação da ordem social (classes perigosas) ou luta pela sobrevivência da espécie (perspectiva evolutiva).

Segundo Fonseca *et al*., citados por Castro (1998), a expressão "comportamento anti-social" diz respeito à violação de padrões sociais de comportamento próprios de uma determinada sociedade ou cultura, sem que isso implique necessariamente a violação de uma lei em vigor.Tais comportamentos variam grandemente entre si em duração e na gravidade ou no impacto que podem ter directamente no próprio indivíduo ou no meio em que ele vive.

Segundo vários estudos (Farrington, 2004; Loeber *et al*., 1998; Fergusson *et al*., 2005; Moffit & Caspi, 2000) em que os mesmos indivíduos foram acompanhados desde tenra idade até à idade adulta, fornecendo um conjunto riquíssimo de informações sobre comportamentos anti-sociais e os diversos factores com eles associados, concluiu-se que, com a idade, tais comportamentos vão aumentando em quantidade, até atingirem um pico por volta dos 18 anos, registando-se depois uma redução muito abrupta. Isto confirma a crença, bastante generalizada entre investigadores e no imaginário popular, de que o comportamento anti-social e certas formas de maldade são características da adolescência, reflexo das grandes mudanças ocorridas nesta fase da vida, do ponto de vista físico, emocional, cognitivo ou social. Alguns autores vão mais longe, sugerindo que essa experiência é importante e que o não envolvimento em nenhum tipo de maldade ou desvio nessa idade é que seria indicação de anormalidade ou psicopatologia.

Para Fernandes (1997), o conceito de comportamento "desviante" consiste num estado comportamental tanto passivo como activo, de um indivíduo, um tal estado faz

com que o indivíduo se situe fora das normas comummente aceites por uma determinada sociedade.

O comportamento do indivíduo desviante é avaliado em função da execução das tarefas e das funções, das atitudes e dos comportamentos impostos pelas normas, e não necessariamente implicam transgressão das regras civis ou penais da sociedade.

O conceito de comportamento desviante aparece, não raras vezes, como sinónimo de comportamento inadaptado, isto é, um comportamento situado à margem ou em contradição com um ou vários sistemas normativos da organização ou instituição em que o indivíduo se encontra.

A nível sociopsicológico e, particularmente, a nível psicopedagógico, o desviante aparece como diferente ou o original em relação ao grupo, como sucede a nível psicopedagógico com os alunos sobredotados, com os infradotados ou a nível organizacional, com a existência de grupos de pressão, e, a nível social com a existência das minorias, os quais, não se confrontando com a mera execução das normas, por estagnação, ausência de evolução ou exigência, procuram a sua mudança, inovação ou evolução ou exigem mais autonomia e independência pela via da inadaptação positiva ou negativa ou da anormalidade comportamental em relação às normas ou aos referenciais da organização ou instituição.

2.3. Agressividade (diferentes perspectivas)

Nenhum ser humano nunca nasceu
com impulsos agressivos ou hostis
e nenhum se tornou agressivo
ou hostil sem aprendê-lo.

Ashley Montagu

Quando se fala de agressividade, de imediato nos vem à mente uma visão negativa do facto, relacionando o conceito, na maioria dos casos, com violência. Assim, como refere Berkowitz (1993), citado por Ramiréz (2001), agressividade é qualquer forma de conduta que pretende ferir alguém, física ou psicologicamente. Reiterando esta ideia negativa do conceito, os próprios manuais de distúrbios mentais, tais como o DSM-IV (APA, 1994) e CID-10 (OMS, 1992), fazem referência à agressividade, integrando-a nos distúrbios da personalidade. Segundo Ramiréz (2001), o comportamento agressivo costuma manifestar-se em diferentes contextos: em casa, na escola e na comunidade, provocando uma deterioração clinicamente significativa da actividade social, académica ou laboral. De acordo com o mesmo autor, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) classifica os comportamentos agressivos na infância e na adolescência em quatro grupos (Ramiréz, 2001): 1) Comportamento agressivo que causa dano físico ou ameaças a outras pessoas ou animais; 2) Comportamento agressivo que causa a destruição da propriedade de outras pessoas ou animais; 3) Comportamentos fraudulentos ou roubos; 4) Violações graves das normas.

Pulkkinen (2001), citado por Vieira *et al.* (2005), profere que as definições de agressão salientam, de maneira habitual, a intenção de causar danos a outra pessoa, não sendo, no entanto, frequentes as referências à componente emocional deste constructo. A irritação constitui a parte emocional da agressão e a hostilidade, que se refere à atitude negativa subjacente, motivam a pessoa para a exibição de condutas agressivas. Agressão e violência são conceitos relacionados, mas não necessariamente sinónimos, traduzindo a violência a agressão física nas suas formas extremas.

De acordo com Fernandes (1997), a palavra Agressividade (*Agressio*) significa ataque ou atitude de atacar. Refere, ainda, uma abordagem de natureza sociopsicológica, segundo a qual a agressividade é um comportamento caracterizado pelo exercício da força físico-muscular, com intenção de causar danos ou prejuízos a

pessoas ou bens, resultando, como efeito de tais comportamentos, a violação dos direitos fundamentais dos outros, o desrespeito às regras e normas dos grupos sociais em que tais acções são executadas ou a atribuição de comportamentos desajustados a esta ou àquela pessoa, em função da idade cronológica e do meio a que pertence ou do *status* que possui. Na sua abordagem de tipo psicanalítico, a definição de agressividade acrescenta às anteriores características, a tendência ou conjunto de tendências de constranger, humilhar ou destruir outrém, através de acções motoras destruidoras ou violentas, através de simbologias (ironias, sarcasmos, desprezos) e de tantas outras modalidades que o comportamento humano, em situação, desencadeia. Este conjunto de tendências existentes no indivíduo, mais nuns do que noutros, ao passar do seu potencial ao acto, recebe o nome de agressão (Fernandes, 1997).

Agressão é, ainda, segundo o mesmo autor, uma acção violenta que, podendo ser física ou verbal, pode ser dirigida contra si mesmo (auto-agressão) ou contra os outros (hetero-agressão). Ambas as formas visam o dano, a opressão, a rejeição da actividade própria ou da peculiaridade de outrém, destruição por desintegração ou aniquilamento.

Distinguem-se as seguintes formas de agressão (Fernandes, 1997): Directa e Declarada: ex. da agressão corporal e intencional; Socializada: através de factos verbais, ameaças, insultos, calúnias, difamações, etc.; de Substituição: que não se dirige contra o próprio motivo da tendência agressiva mas contra pessoas e objectos que se atacam mais facilmente, ou seja, com menores consequências, como substitutos, vítimas, pessoas mais frágeis, "bodes expiatórios", etc.; Invertida: auto-agressão, dirigida contra si próprio (efeitos de rejeições pessoais e de imagens negativas de si próprio); Vieira *et al.* (2005) fazem também a distinção entre agressão hostil e instrumental. Na agressão hostil perante a percepção de uma ameaça, o tipo de resposta agressiva hostil tende a caracterizar-se por uma forte activação autónoma e pela intensidade da reacção desencadeada. Pelo contrário, a agressão instrumental costuma aparecer associada a uma fraca activação autónoma e a uma orientação para aquilo que o agressor encara como a recompensa ou o resultado esperado do comportamento.

De acordo com Pitkanen (1969) e Pulkkinen (1987), citados por Vieira *et al.* (2005), cada acto agressivo possui um modo de expressão - físico, verbal e não verbal, um alvo - de forma directa ou indirecta, um motivo - auto-defensivo (reactivo, sendo socialmente aceitável) ou pró-activo (atacar sem razão, sendo socialmente inaceitável) e uma intensidade. A agressão pró-activa ocorre bastantes vezes em crianças em idade escolar nos comportamentos de *bullying*.

À visão negativista que foi apresentada por nós anteriormente, é contraposta uma visão positiva da agressividade quanto à sua génese, através da sua dimensão interdisciplinar. Na Biologia: os biólogos defendem que a violência é uma resposta que está geneticamente programada com o fim de conservar a espécie; a Psicanálise: sustenta que a agressividade é um dos instintos básicos do homem (existência de factores inatos da agressividade); a Psicologia Social, a Psicologia cognitivista e a Teoria do behaviorismo defendem a predominância decisiva da influência da aprendizagem e da experiência vivencial como causa da agressividade e dos comportamentos agressivos (Fernandes, 1997).

Laursen, Pulkkinen & Adams (2002), citados por Vieira *et al.* (2005), fazem referência a uma continuidade ipsativa da agressividade, na medida em que existe semelhança entre as características da personalidade de um indivíduo, obtidas em diferentes momentos do tempo. Assim, a agressividade aparece associada a fracas competências sociais desde a infância, mantendo tal constelação de comportamento na vida adulta: uma criança que é agressiva e que apresenta dificuldades ao nível das competências sociais tende a tornar-se um adulto propenso a gerar conflitos com os outros e incapaz de os resolver adequadamente.

Segundo Vieira *et al.* (2005), a regulação das emoções é uma parte integrante da socialização, contribuindo a emotividade para a qualidade das relações sociais, havendo, por isso, que manter as suas manifestações negativas sob controlo. Eisenberg (1998), citado por Vieira *et al.* (2005), afirma que a regulação das emoções pode ser vista como o processo de iniciação, sustentação, modelação ou de alteração da ocorrência, intensidade ou duração de estados psicológicos internos e de mecanismos fisiológicos relacionados com as emoções.

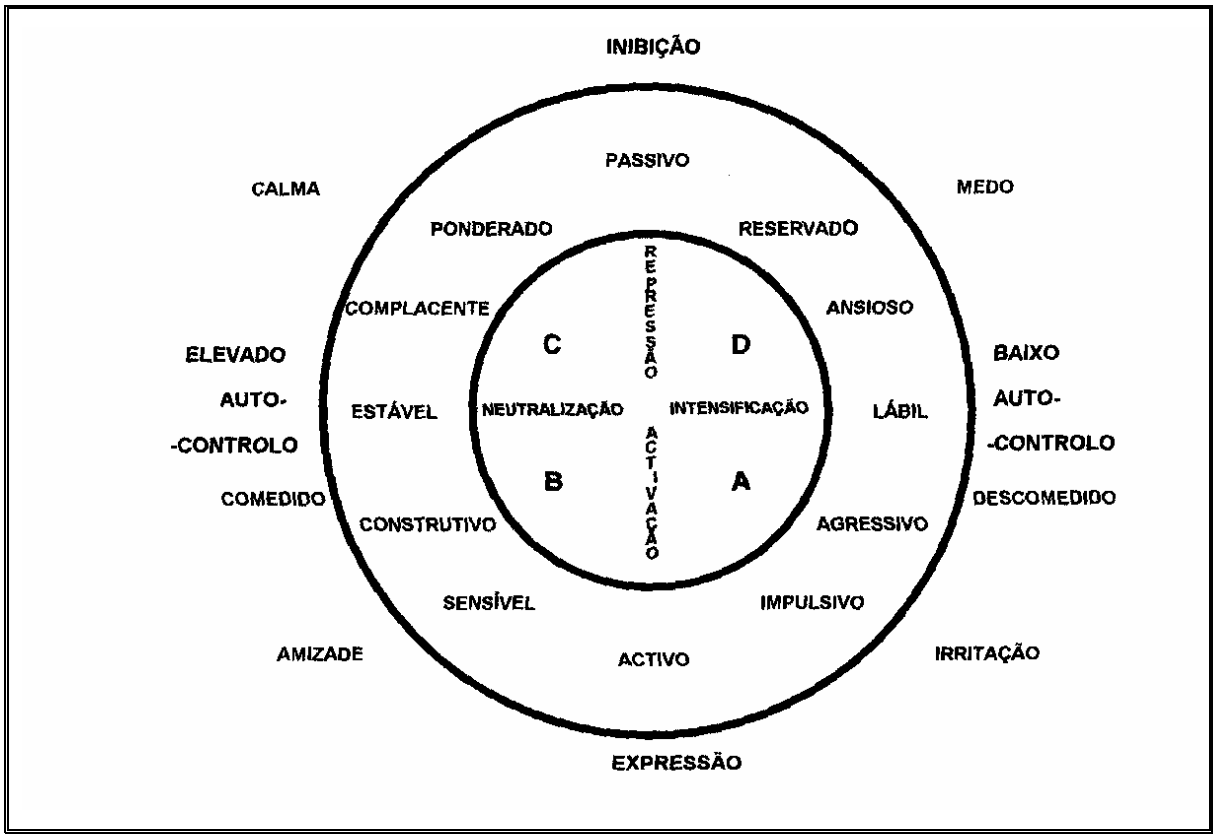


Figura 5: Modelo de regulação emocional e comportamental (Pulkkinen, 1995, citado por Vieira *et al*., 2005)

De acordo com Vieira *et al*. (2005), o modelo de regulação emocional e comportamental (Figura 5) sugere que uma elevada reactividade temperamental e uma baixa capacidade de regulação das emoções negativas tornam alguns indivíduos mais vulneráveis à agressão, quando comparados com outros sujeitos de reacção mais lenta a esse nível. Ao contrário do preconizado pela Psicologia Social, pela Psicologia cognitivista e pela Teoria do behaviorismo que defendem a predominância decisiva da influência da aprendizagem e da experiência vivencial como causa da agressividade e dos comportamentos agressivos (Fernandes, 1997), Vieira *et al*. (2005) afirmam que o papel dos factores genéticos, habitualmente designados por hereditabilidade, tem uma magnitude de cerca de 50% no caso da agressão, o que remete os restantes 50% para explicações de natureza ambiental. Os mesmos autores salientam, ainda, que qualquer indivíduo apresenta uma propensão fisiológica para experienciar emoções negativas e para exibir condutas agressivas, mas a regulação das emoções, as formas de expressar os comportamentos agressivos e a saliência da agressividade nas acções individuais são aspectos que se aprendem na interacção social.

Aliado à noção de agressividade, surge, também, o conceito de comportamentos caracteriais que têm a sua origem em:

- lacunas de desenvolvimento psicológico da personalidade;
- existência de problemas familiares;
- maus tratos físicos ou abandonos afectivos;
- desvantagens sócio-culturais, educativas ou morais;
- marginalização social;

Quando é pedido aos professores para enumerarem comportamentos dos alunos que lhes causam peocupação, eles enumeram, de imediato, os indisciplinados, os agressivos, os instáveis e os hiper-agitados, visto perturbarem a disciplina na sala de aula.

É que o conformismo e a obediência, sobretudo no caso dos jovens, são seguidos, muitas vezes, não como valores reais, mas sim como soluções pragmáticas contra a própria insegurança e angústia, acompanhados de descargas subreptícias de agressividade, quer sobre os colegas, quer sobre as coisas ou pessoas de quem nada há a temer, recorrendo-se, assim, à agressão, deslocando-a para pessoas menos poderosas e que não são responsáveis pela causa original de tais tendências ou impulsos agressivos (Fernandes, 1997).

A perspectiva freudiana:

Sob o ponto de vista psico-analítico, Freud reconheceu tardiamente a importância dos estudos sobre a agressividade, a partir das emoções ou comportamentos de hostilidade.

Só em 1915, Sigmund Freud elaborou a sua teoria metapsicológica sobre a agressividade, demonstrando que os comportamentos agressivos poderão ter a sua génese na luta do ego pela sua autoconservação, pela conservação e afirmação, bem como na necessidade do indivíduo possuir uma actividade ou acção que assegure o domínio sobre um determinado objecto, pessoa ou pessoas…

Daniel Lagache (um dos melhores analistas e comentadores das obras de Freud) interliga o conceito de agressividade à noção de actividade. O mesmo autor, citado por Fernandes (1997), refere que "à primeira vista a actividade surge como conceito muito mais extenso do que a agressividade; todos os processos biológicos ou psicológicos são formas de actividade. Agressividade não exprime, em princípio, mais do que certas formas de actividade", localizando-se a agressividade do lado da vida e dos comportamentos vitais, apesar de, por causa da sua expulsão, parecer-se como força radicalmente desorganizadora e fragmentante.

Segundo A. Bandura (Psicólogo da Aprendizagem), os comportamentos humanos são essencialmente aprendidos desde a própria infância, através da imitação dos modelos agressivos, mediante uma aprendizagem vicariante e através da identificação, em especial com as imagens parentais, rejeitando que a violência seja instintiva, inevitável ou universal… (Fernandes, 1997)

De acordo com os neuropsicólogos da Aprendizagem, à medida que se ascende na escala da evolução, os indivíduos passam a viver cada vez mais dependentes das suas próprias experiências e das suas aprendizagens. Assim, tanto as atitudes hostis como os comportamentos agressivos são mais efeito das contingências sociais que produto das características biológicas, devendo, quer o processo de socialização, quer os sistemas educativos, com as acções humanizantes, orientar e canalizar as potenciais tendências agressivas dos educandos para a positividade, para o trabalho construtivo, para a acção dinâmica, para a reestruturação de uma imagem positiva, para o investimento de um tal potencial de acção na concentração e nos estudos, no trabalho e na dinâmica, na iniciativa e no empreeendimento.

Segundo Ana Freud, a agressividade é uma actividade emanada, quer de uma necessidade vital em ligação com o instinto de vida, quer de uma pulsão destrutiva

dependendo do instinto ou pulsão de morte – resultando a agressividade do efeito da disjunção dessas duas pulsões.

A fase da adolescência humana reúne mais do que em nenhuma outra fase da própria existência, acentuadas características para tais comportamentos agressivos.

Os alunos instáveis, indisciplinados, hiper-agitados e caracteriais (indivíduos com comportamentos nocivos e dificilmente tolerados pelos demais, com acentuadas dificuldades de adaptação à realidade, apesar de manifestarem um quociente intelectual normal, comportam-se como autênticos inadaptados, tanto a nível familiar como escolar ou social), com os seus comportamentos, causas e efeitos, encontram-se, todos eles, no seu denominador comum: a agressividade e respectivos comportamentos agressivos (Fernandes, 1997).

2.3.1. Factores que favorecem o desenvolvimento da agressividade na infância

Ramiréz (2001) refere como factores que favorecem o desenvolvimento da agressividade na infância, os seguintes:

- Factores biológicos: alguns estudos sugerem a existência de predisposições biológicas relativamente às condutas inadaptadas;

- Factores ambientais: em primeiro lugar são determinados pela influência da família, já que na idade infantil, este é o ambiente predominante que incide sobre a conduta do sujeito. Outro elemento ambiental que favorece o desenvolvimento da agressividade é a influência exercida, a longo prazo, pela exposição repetida à violência nos meios de comunicação, como demonstram os estudos de Wood, Wong e Chachere (1991), citados por Ramiréz (2001);

- Factores cognitivos e sociais: a criança agressiva mostra-se menos reflexiva e pouco considerada face aos sentimentos, pensamentos e intenções dos outros, do que as crianças bem adaptadas (Cerezo (1991), citado por Ramiréz, (2001).
Os jovens agressivos parecem ter dificuldade em pensar e em agir ante os problemas interpessoais (Dodge, Petit McClaskey e Brown (1986), citados por Ramiréz (2001);

- A conduta agressiva é o resultado da rejeição que o indivíduo sofre por parte do seu grupo social, que o leva ao isolamento,

- Os repetidos fracassos das relações sociais e a percepção hostil que os alunos agressivos têm do mundo que os rodeia poderiam fazer-nos pensar que a auto-estima deles é baixa. Não obstante, eles auto-avaliam-se positivamente;

- Factores de personalidade: segundo os estudos de Slee e Rigby (1994), citados por Ramiréz (2001), as crianças agressoras mostram uma tendência significativa para a psicose, o que se traduz numa despreocupação com os demais e no gosto de enganar os outros e de os colocar no ridículo. Isto supõe uma dificuldade para poder ligar-se intimamente a elas e, inclusivamente, crueldade e insensibilidade perante os seus problemas;

- Outra característica destacada é a sua elevada extroversão, o que indica um temperamento expansivo e impulsivo que se traduz pelos contactos sociais, e não por estar só, para a inclinação para a mudança, para o movimento e a realização de coisas;

Vieira *et al.* (2005) referem que a socialização exercida pela família desde os primeiros anos de vida está relacionada com o desenvolvimento da agressividade. Um estilo educativo caracterizado por ligações afectivas inseguras e desorganizadas entre as crianças e os prestadores de cuidados, por um distanciamento parental e por uma ausência de supervisão, por regras familiares inconsistentes e por uma disciplina autoritária, baseada no poder, contribui para o aumento da agressividade. Uma pobre supervisão mostra-se um factor particularmente importante para o envolvimento do adolescente no comportamento anti-social.

Os mesmos autores fazem, ainda, referência à possível actuação de factores genéticos que afectam o metabolismo do cérebro e que poderão estar na origem de certos comportamentos agressivos. Para além disso, aspectos ligados ao estilo de vida, como o consumo de álcool ou de drogas, e a exposição permanente a situações de stress físico e mental tenderão a afectar, também, o funcionamento do cérebro, de molde a reduzir a capacidade de controlo das emoções e do comportamento, o que aumentará a probabilidade de exibição de condutas agressivas. Menciona, igualmente, factores sócio-culturais que poderão contribuir para o aumento do nível de agressão, nomeadamente o comportamento anti-social da vizinhança, a acessibilidade a armas e a qualidade da escola e das suas normas. A pobreza está fortemente relacionada com a agressividade, exercendo, possivelmente a sua influência por causa do disfuncionamento parental.

2.3.2. Etapas do desenvolvimento da agressividade

Gross *et al.* (1997), citados por Vieira *et al*. (2005), mencionam que, como resultado de uma boa socialização levada a cabo pela família, as emoções negativas tendem a decrescer com a idade. Segundo Coie & Dodge (1998), citados por Vieira *et al*. (2005), esse facto parece estar relacionado com a capacidade crescente de controlo emocional do indivíduo, à medida que vai ficando mais velho.

As várias etapas relativas ao desenvolvimento da agressão iniciam-se nos primeiros meses de vida em que os factores desencadeadores da agressão são o desconforto físico e a necessidade de atenção; por exemplo, na fase de recém-nascido, não é possível diferenciar as manifestações de irritação de outras emoções negativas; aos quatro meses de idade, porém, é já possível detectar expressões faciais que denotam irritação, sendo as mesmas direccionadas para a fonte de frustração; no final do primeiro ano de vida, a agressão é direccionada para indivíduos da mesma idade, envolvendo comportamentos de protesto ou inclusive de retaliação, como resposta a provocações daqueles; durante o segundo ano de vida, verifica-se um aumento ao nível dos comportamentos de oposição e de agressão física. No entanto, a maioria das crianças aprende a inibir a agressão física durante os anos pré-escolares; entre os dois e os quatro anos de idade, tratando-se da fase de desenvolvimento da linguagem, aumenta a agressão verbal; entre os seis e os nove anos de idade, a taxa de agressividade diminui.

A natureza instrumental da agressão adstrita aos anos pré-escolares dá lugar, de maneira progressiva, a uma agressividade mais hostil e orientada para a pessoa (*person-oriented*), uma vez que as crianças começam a tomar consciência das intenções nefastas dos outros e isso faz com que as mais agressivas percebam tais actos como uma ameaça à sua auto-estima, facto que desencadeia reacções de agressividade; à medida que as crianças entram na adolescência, verifica-se uma diminuição da agressão percebida, aumentando, no entanto, o número de actos de violência grave; os comportamentos de agressão atingem o seu ponto máximo aos onze anos de idade, sendo a agressividade física mais comum nos rapazes e a verbal mais típica nas raparigas;

De acordo com alguns estudos longitudinais efectuados, a agressividade, tanto aos oito como aos catorze anos de idade, é considerada como um factor preditor da agressão na vida adulta, podendo falar-se de continuidade da agressão.

3. Comportamentos anti-sociais dos jovens: delinquência, criminalidade e psicopatia;

Reportando-nos primeiramente ao conceito de "delinquência" e de "criminalidade", segundo o uso francês, designam o conjunto das infracções (crimes e delitos) que se cometem num tempo e num lugar determinados.

Em inglês, a delinquência engloba o conjunto das condutas anti-sociais que exprimem a inadaptação de um indivíduo à sociedade; este termo é sobretudo utilizado para os delitos cometidos por jovens.

O crime é o conjunto mais geral de todos os delitos, qualquer que seja a sua gravidade (Born, 2005). Surgem, assim, conectadas as noções de "delinquência", "criminalidade" e de "desviância".

A desviância engloba todo o desvio em relação a uma norma, sem que a lei seja o seu critério. A noção de desviância está, pois, ainda mais do que a de delinquência, particularmente dependente da cultura e da sociedade, de acordo com Born (2005). No entanto, é igualmente impossível compreender e tratar a delinquência sem se referir à sociedade em que ela existe. É através da sociedade, das suas regras, das suas normas e das suas leis que o acto delinquente é definido.

O esquema estabelecido por Kutchinsky (Robert, 1973) leva a considerar a delinquência não como uma sequência lógica da desviância, mas como tendo com a desviância uma franja de intersecção.

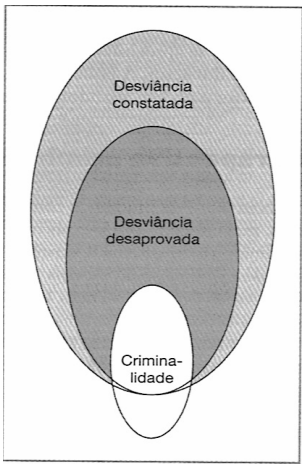


Figura 6: Esquema de Kutchinsky sobre delinquência e desviância (*in* Robert, 1973)

Segundo Dolan *et al.* (2005), as desordens de personalidade anti-social (distúrbio de conduta, distúrbio de personalidade anti-social e psicopatia) constituem um grupo de perturbações da personalidade, de alguma forma interligadas, as quais se

encontram associadas a disfunções de natureza intra e interpessoal. Os critérios da DSM-IV (Diagnostic Statistic Manual) para o diagnóstico da Personalidade anti-social (APD) encontram-se descritos no seguinte quadro:

A. Menosprezo e violação dos direitos das outras pessoas, a partir dos 15 anos de idade; fracasso em respeitar as normas sociais; mentir e iludir os outros, para obtenção de benefícios ou de prazer; impulsividade ou fracasso em fazer planos para o futuro; irritabilidade e agressividade; imprudência quanto à própria segurança e à das outras pessoas; irresponsabilidade no que concerne a empregos e à gestão do dinheiro.
B. Ter mais de 18 anos de idade.
C. Ter problemas de conduta antes dos 15 anos de idade.
D. Inexistência de esquizofrenia.

Quadro 2: Critérios de definição do distúrbio de personalidade anti-social (APD), segundo o DSM-IV.

Em termos afectivos, as principais características da psicopatia incluem a superficialidade dos afectos, a ausência de remorsos e a falta de empatia; ao nível das relações interpessoais, podem ser observados aspectos como a facilidade de linguagem, o charme aparente, a grandiosidade, o aliciamento e a manipulação dos outros. As características comportamentais abrangem a impulsividade, a irresponsabilidade e os comportamentos anti-sociais. Estes traços tendem a aparecer cedo, em termos de desenvolvimento, e mostram-se relativamente estáveis ao longo da vida.

Assim, é nos aspectos interpessoais/afectivos que a psicopatia mais se distingue do comportamento anti-social.

De acordo com Fonseca & Simões (2002), a teoria geral do crime (sendo os seus autores Gottfredson e Hirschi (1990) os mais citados) visa explicar todas as formas de comportamento anti-social, que vão desde o homicídio ao crime de colarinho branco, passando por vários outros comportamentos análogos (fuga à escola, consumo de droga, comportamentos sexuais de risco, propensão para acidentes ou simples hiperactividade). Segundo os mesmos autores, o que distingue o crime dos outros comportamentos análogos é que o primeiro envolve o recurso à força e/ou à fraude. Eles consideram

“crime todos os actos de força ou de fraude executados para satisfação ou proveito pessoal do indivíduo”.

Assim, esta teoria geral do crime apresenta um enorme sucesso, devido à sua ambição de englobar na mesma explicação diversas categorias de comportamento anti-social e crime. Todos estes tipos de comportamento teriam uma característica comum: produzem benefícios ou ganhos imediatos para os seus autores, mas envolvem riscos e danos a longo prazo. Para além disso, na origem dos diversos tipos de transgressão (bem como outras actividades análogas) encontrar-se-ia sempre uma característica comum do indivíduo que aqueles dois autores designam por baixo autocontrolo.

Gottfredson e Hirschi (1990) utilizam a expressão baixo autocontrolo para descrever o indivíduo impulsivo, insensível aos sentimentos e necessidades dos outros, mais interessado pela actividade física do que pela actividade mental, com um gosto exagerado pelo risco e pela aventura, com limitadas perspectivas temporais (orientado para o “aqui e agora”), centrado sobre si mesmo e mais disposto a agir do que a verbalizar. Além disso, os indivíduos com baixo autocontrolo carecem de persistência e tenacidade nas suas acções, tendem a envolver-se, frequentemente, em relações instáveis com os outros (no casamento, no trabalho ou no grupo de amigos) e parecem bastante propensos a acidentes. Segundo os mesmos autores, as pessoas com baixo autocontrolo envolver-se-ão sempre em mais comportamentos desviantes e delinquentes, até à vida adulta.

No entanto, contrapõem que a “falta de autocontrolo não conduz necessariamente ao crime, podendo ser contrabalançada pelas circunstâncias e por outras características do indivíduo”.

Os autores citados referem, ainda, que as pessoas com baixo autocontrolo tendem, por natureza, a considerar aborrecida a escola, a não se aplicarem seriamente ao estudo ou a não se empenharem numa actividade profissional.

Como já foi referido anteriormente, a amígdala representa um papel crucial na expressão das emoções.

Os indivíduos psicopatas apresentam uma redução do volume da região do cérebro onde se encontra a amígdala, quando comparados com indivíduos de controlo (Tiihonen *et al*., 2001) e podem chegar a exibir uma redução da activação da amígdala, relativamente aos sujeitos de comparação, durante a realização de uma tarefa de memória de conteúdo emocional (Kiehl *et al*., 2001). Sabe-se, ainda, que os psicopatas evidenciam tempos de resposta mais lentos (Kroner *et al*., 2005; Williamson *et al*., 1991) e fracassam ao utilizar as vantagens do hemisfério direito (Day & Wong, 1996). Também

já se verificou que os psicopatas tendem a confiar mais no sentido literal das palavras do que no sentido emocional das mesmas (Hare *et al*., 1998).

Em sujeitos normais, a manifestação de respostas ampliadas de sobressalto aparece associada a estímulos visuais desagradáveis, e a exibição de reacções menos enfáticas tende a surgir quando estão em causa estímulos agradáveis, em comparação com estímulos neutros (Lang *et al*., 1990). No entanto, os psicopatas não costumam apresentar este incremento da reacção susto/surpresa quando visionam slides desagradáveis (Patrick *et al*., 1993).

Os psicopatas também evidenciam uma inibição acentuada do processo de desencadeamento de respostas de choque/temor quando contemplam acontecimentos incómodos que atingem vítimas, e manifestam uma menor reacção de sobressalto, do que os não psicopatas, quando visionam cenas que envolvem ameaça pessoal (Levenston *et al*., 2000). Assim, estes resultados parecem sugerir que a experiência emocional dos psicopatas é deficitária, no que diz respeito à vivência de emoções desagradáveis. A psicopatia poderá ser consequência de um funcionamento deficitário dos sistemas neurofisiológicos que regulam o medo, em particular da amígdala (Patrick *et al*., 1996).

Quanto ao reconhecimento de afectos em faces, as investigações têm mostrado que os psicopatas apresentam défices generalizados ao nível do reconhecimento de afectos nas outras pessoas, através da análise dos rostos (Habel *et al*., 2002; Kosson *et al*., 2002). Os psicopatas parecem ter uma dificuldade específica na sua habilidade para discriminar a tristeza (Blair *et al*., 2004; Stevens *et al*., 2001) e o medo (Blair *et al*., 2001; Blair *et al*., 2004; Stevens *et al*., 2001) nas expressões faciais, ao passo que a sua capacidade de reconhecer a alegria, a raiva e a surpresa nas faces se mantém intacta.

Dolan & Fullan (2006) analisaram a especificidade do défice de reconhecimento da tristeza/medo numa amostra de homens criminosos que correspondiam aos critérios do APD (Distúrbio de Personalidade Anti-social), comparando-os com um grupo de controlo saudável com recurso a uma versão modificada do Teste Animado de Compreensão da Expressão Facial Global (Animated Full Facial Comprehension Test – AFFECT), que foi desenvolvido por Gagliardi e colaboradores (2003). O AFFECT usa fotografias dos rostos de dois homens e de duas mulheres, as quais foram retiradas da bateria estandardizada de Ekman e Friesen (1976). Tais fotografias traduzem expressões das seis emoções básicas, a raiva, a aversão, o medo, a alegria, a tristeza e a surpresa. Uma das conclusões foi que o grupo com ADP, em comparação com o de controlo, exibia um défice no reconhecimento de emoções como a tristeza e a alegria, que chegava a

atingir uma intensidade equivalente a 100%. Estes resultados corroboram outros estudos, segundo os quais, tanto nas crianças como nos adultos com tendências psicopáticas é possível observar um défice na sua capacidade de processar afectos negativos (Aniskiewicz, 1979; Blair, 1999), sendo que eles apresentam, especificamente, uma redução da sua habilidade para identificar, de forma correcta, expressões faciais assustadoras ou indicadoras de tristeza (Blair *et al*., 2001; Blair *et al*., 2004, citados por Dolan, 2006).

Assim, pode concluir-se que a psicopatia é uma complexa constelação de componentes de natureza afectiva, interpessoal e comportamental.

4. Génese das Psicopatias juvenis:

E dias há
Que na alma me têm posto
Um não sei quê
Que nasce não sei de onde
Vem não sei como
e dói não sei porquê.

Luís de Camões

De acordo com Pereira (1994), citado por Castro (1998), a maior parte das possíveis determinantes dos comportamentos desviantes parecem ser encaradas num contexto individual, numa personalidade mal ajustada, resultante de experiências precoces perturbadas, entre as quais se incluem as provenientes do sistema familiar.

Como já mencionámos anteriormente, o comportamento anti-social tende a coincidir com o início da adolescência e a diminuir com o passar dos anos. Assim, a adolescência representa um período típico para a prática de desvios.

Segundo Blos (1985), citado por Castro (1998), parece que grande parte dos adultos que vêm mais tarde a apresentar uma persistente desordem anti-social, surgem com problemas a nível da adolescência e juventude.

Assim, importa salientar que para além dos distúrbios individuais, tendo a sua origem em diferentes causas, é preciso fazer constar que existem ainda outros factores de ordem social, familiar, económica, pessoal e cultural, motivadores do jovem para a prática de delitos (desvios).

Iremos, pois, de seguida, referir alguns dos factores que poderão originar comportamentos desviantes e que iremos denominar de agentes das psicopatias.

4.1. Agentes das Psicopatias:

4.1.1. Agentes afectivo-emocionais das psicopatias

As emoções e a afectividade foram já sobejamente referidos anteriormente, assim como os aspectos que poderão perturbar as mesmas e, desse modo, "desviar" o comportamento dos jovens. Os agentes afectivo-emocionais incluem todos os outros a que nos iremos referir, seguidamente (agentes sócio-familiares, agentes psicopatológicos, agentes ambientais, agentes culturais e agentes cognitivos), pois todos estes agentes irão dar origem a problemas afectivo-emocionais. Estes agentes são, pois, a nosso ver, o resultado de todos os outros que poderão existir em simultâneo ou isoladamente, originando os agentes afectivo-emocionais, como se pode ver na figura seguinte:

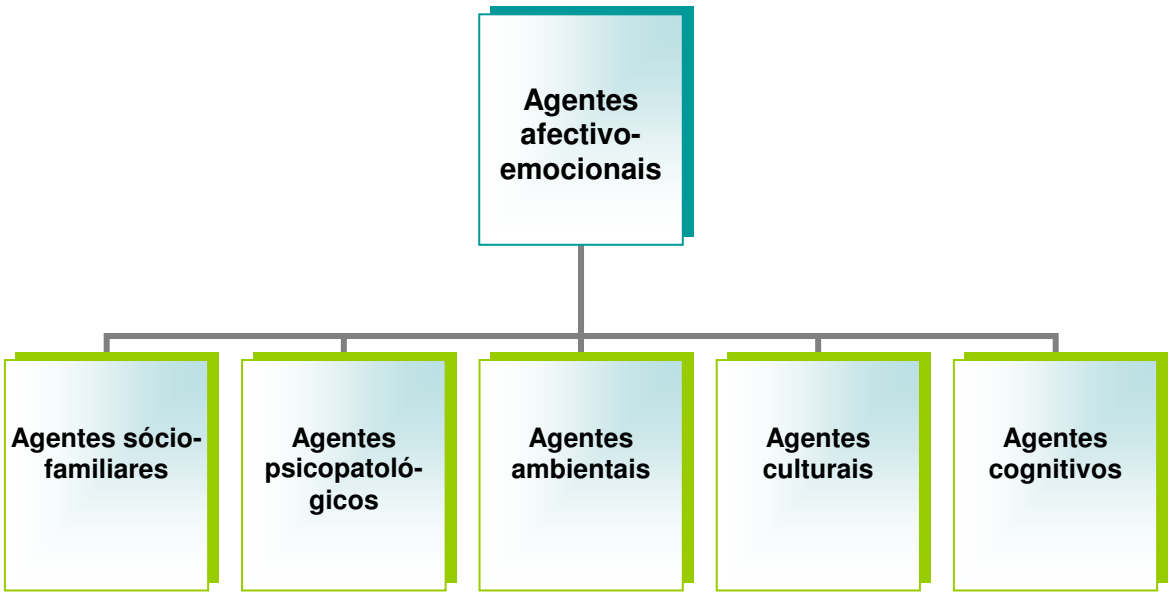


Figura 7: Agentes afectivo-emocionais como resultado de outros agentes;

A mesma opinião é professada por Castro (1998) quando diz que "ao referirmos factores afectivo-emocionais do comportamento desviante dos jovens, é estarmos (in)directamente a falar de diversos agentes que intervêm junto deles, não lhes garantindo um saudável desenvolvimento afectivo e emocional, formando o que Winnicott (1987) designa de "falha do ambiente".

Segundo Castro (1998), a tendência que alguns jovens manifestam para comportamentos desviantes pode ser um sinal de angústia ou de um apelo à ajuda do

meio que os envolve, podendo esse apelo ser feito através da agressão ou da provocação, tentando restabelecer, ainda que inconscientemente, as boas relações interrompidas, ou, noutros casos, tentar estabelecer uma relação que lhes foi negada.

Para Pires de Matos (1991), citado por Castro (1998), no que respeita à influência dos agentes familiares – de grande relevância no conjunto do "ambiente" que rodeia o jovem – também as manifestações do comportamento desviante estão ligadas a um sofrimento interno que o jovem experiencia, fruto do confronto do indivíduo com um ambiente tenso e desequilibrado.

Segundo Lopes (1995), citado por Castro (1998), ao comportamento desviante dos jovens, sob a forma de *acting out* anda associada uma ansiedade, sob a forma de tensão, que leva o indivíduo a tentar desembaraçar-se dela. Por isso mesmo, ele leva à prática actos anti-sociais de natureza diversa. Neste sentido, o *acting* opõe-se à actividade cognitiva e à capacidade de adiar a expressão instintiva.

Através da descrição detalhada dos agentes que se seguem poderemos compreender a sua influência nos agentes afectivo-emocionais, pelo que não nos iremos alongar na abordagem isolada deste factor.

Agentes sócio-familiares

A vida está repleta de paradoxos, e na família talvez mais do que noutro lugar qualquer (…). O paradoxo na família é, por um lado, ser o grupo ou a instituição fisicamente mais violenta com que o vulgar cidadão se pode deparar e, por outro lado, é também, o grupo do qual a maior parte das pessoas espera amor, apoio e gentileza. Portanto, as marcas dos contrastes da vida familiar são o amor e a violência (Strauss & Kantor, 1998, 42).

Muitos dos factores que causam os desvios comportamentais situam-se na sociedade, particularmente, na relação do indivíduo com a teia social que o envolve, bem como na família, pois esta é uma instituição onde, paradoxalmente, nos podemos deparar com amor e com violência.

De acordo com Xiberras (1993), citado por Born (2005), a disfunção principal reconhecida por Merton (1938), que retoma assim uma das ideias mestras de Durkheim, é a anomia, palavra que significa "ausência de regras". A anomia designa a desagregação de valores e a ausência dos pontos de referência. No plano das relações humanas, a anomia designa a desagregação do tecido das relações sociais. A anomia designa, também, a falta de adesão aos valores. Durkheim (1897) recorre às noções de

densidade moral e anomia para explicar a ausência de qualquer laço de solidariedade na sociedade moderna.

Segundo Born (2005), a explicação de Merton, de Durkheim e daqueles que se situam na sua abordagem é social, sendo o nível de anomia da sociedade que produz as disfunções e as tensões.

Born (1983) propôs vários indicadores diferentes para medir a anomia ao nível da sociedade:

- heterogeneidade: a anomia de uma sociedade pode definir-se pelas relações que existem entre os diferentes grupos sociais, onde coabitam pessoas de classes, culturas e origens diferentes, apresentando, assim, uma taxa de anomia mais elevada do que uma sociedade homogénea;

- nível de divergência ou diversidade dos sistemas familiares: as sociedades que apenas comportam um único tipo de família (por exemplo nas tribos primitivas) são sociedades muito menos anómicas do que as sociedades com vários tipos de famílias (clãs, famílias nucleares, famílias monoparentais…);

- heterogeneidade cultural, isto é, onde coexistem culturas diferentes;

- diversidade das idades, que é sintetizada por uma pirâmide mais larga das idades.

Assim, qualquer sociedade contém, por um lado, elementos de coesão e de conformidade e, por outro, forças de desviância.

Relativamente à família, o seu conceito evoluiu, pois a família tradicional era definida como um grupo de pessoas ligadas por laços legais de sangue e que partilhavam a mesma casa, enquanto que actualmente consideram-se como família certas situações de vida em conjunto por parte de casais hetero ou homossexuais, as famílias de transição, as famílias de acolhimento, assim como ainda outras variações do moderno conceito de família ou grupo familiar. De acordo com Castro (1998), apesar de todas as mudanças na estrutura dos sistemas familiares, a função primária da família continua a ser a partilha mútua de sentimentos e afectos no sentido da satisfação plena de necessidades físicas e emocionais de todos os seus membros.

Segundo Relvas (1996), citado por Castro (1998), a família deve cumprir duas tarefas fundamentais: a prestação de cuidados que satisfaça as necessidades físicas e afectivas de cada um dos seus elementos, assegurando a sua protecção (função interna) e a socialização dos seus membros que os inicia nos papéis e valores da sociedade em

que se integram, permitindo a adaptação à cultura que os rodeia bem como a sua transmissão às gerações vindouras (função externa). Neste sentido, ainda de acordo com Castro (1998), a família é considerada como um sistema, cujos elementos surgem ligados entre si através do conjunto diferente de relações que estabelecem consigo próprios e com a restante sociedade. Trata-se, pois, de uma abordagem designada de sistémica. De acordo com Sampaio e Gameiro (1985), citados pelo mesmo autor, a família designa um conjunto de elementos emocionalmente ligados, compreendendo pelo menos três gerações (…) assim como elementos não ligados por traços biológicos, mas que são significativos no contexto relacional do indivíduo. Fazem parte do núcleo família, a família nuclear tradicional (pais e filhos), a família extensa (família alargada com várias gerações) e os elementos significativos (amigos, professores, vizinhos, etc.).

De acordo com Faria (1990), citado por Castro (1998), todos os elementos que compõem a família convergem na intenção de ver satisfeitas as suas necessidades quer materiais quer afectivas. A sua finalidade óptima será a de permitir que cada um possa desenvolver ao máximo as suas potencialidades únicas e pessoais.

Seron e Wittezaele (1991), citados por Born (2005), preconizam uma abordagem sistémica que considera a família não como um simples conjunto de pessoas, mas mais como um sistema, uma rede de interacções e de trocas dinâmicas na qual o comportamento de cada um dos membros está ligado ao comportamento de todos os outros e depende dele.

Os grandes princípios da família foram definidos por Watzlawick *et al*. (1972), citados por Born (2005), tendo descrito a família como sendo um sistema aberto submetido aos princípios de totalidade, de interacção, de retroacção e de homeostasia.

No princípio da totalidade, o conjunto dos indivíduos é mais do que a simples soma desses indivíduos. Seron e Wittezaele (1991) chamam “qualidades emergentes” a estas propriedades do sistema que não podemos encontrar nos elementos tomados separadamente, propriedades reveladas pelas interacções circulares do sistema.

A família é um sistema aberto, pois todas as acções dos membros da família agem sobre um ambiente exterior e ele próprio retroage sobre a família. Entre cada um dos elementos da família, a estrutura familiar e o ambiente exterior, observa-se uma influência mútua e complexa. Esta abertura do sistema é necessária à sua homeostasia. No entanto, para Fontaine (1985), um sistema não pode ser nem aberto nem fechado a 100%, pois quando é relativamente aberto e fechado é semipermeável. Demasiado aberto, o sistema desliza e perde-se a si próprio. Demasiado fechado, abafa. A saúde reside no equilíbrio entre estes dois extremos.

A família é um sistema homeostático, utilizando mecanismos de retroacção negativa e de regulação que visam manter a sua estabilidade e em particular impedir a sua dissolução. Todavia, o sistema familiar é também a sede de retroacções positivas e de processos de evolução. Para sobreviver, tem com efeito de tolerar e até mesmo favorecer algumas mudanças (nascimento de uma criança, autonomia progressiva dessa criança…). É na riqueza das suas interacções com o exterior que o sistema familiar encontra as informações necessárias à manutenção do equilíbrio entre estabilidade e mudança.

Olson (1979), citado por Born (2005), propôs uma descrição dos mecanismos, que permite chegar a uma tipologia muito pragmática para a compreensão das lógicas familiares que podem conduzir à delinquência. Segundo Olson (1979), a família pode descrever-se de dois modos: sincrónico ou diacrónico.

O eixo sincrónico (horizontal) representa uma fotografia instantânea da família que nos informa sobre a coesão existente no seio da família, entendendo-se por coesão familiar, os laços emocionais que os membros têm uns para com os outros e pelo grau de autonomia individual que uma pessoa experimenta no sistema familiar. As modalidades desta dimensão, segundo Born (2005), são:

- **família enredada**: observa-se quase uma fusão entre os membros; o conjunto dos indivíduos é quase indissociável. Cada um tem necessidade dos outros para agir, pensar, tomar decisões. O movimento relacional é centrípeto. Os papéis são rígidos. Observa-se um mito de unidade familiar que tolera pouco ou não tolera diferenças. Cada indivíduo identifica-se com um grupo familiar. Os laços são muito fortes e a autonomia individual muito reduzida;

- **família ligada**
- **família separada**

Estas duas posições são intermédias;

- **família descomprometida**: cada indivíduo tem os seus papéis que não têm qualquer relação com os papéis dos outros. Este tipo de família dá a impressão de ausência de laços, de um funcionamento muito autónomo dos seus membros.

A hipótese de base apresentada por Born (2005) é que um grau intermédio de coesão familiar contribui para um bom funcionamento familiar e para um desenvolvimento individual óptimo.

De acordo com o mesmo autor, o eixo diacrónico (vertical) considera as mudanças no tempo e a adaptabilidade do sistema familiar. A adaptabilidade familiar é definida como a capacidade do sistema familiar para modificar a sua estrutura de poder, os seus papéis e as suas regras relacionais em resposta a exigências situacionais e desenvolvimentais. A coesão muda, com efeito, à medida que as crianças crescem. O eixo da adaptabilidade é um continuum cujos dois extremos são a flexibilidade e a rigidez.

Sendo a família um sistema homeostático, tende em manter o seu equilíbrio. Existem, contudo, forças que empurram para a mudança. Esta mudança pode fazer-se de modo muito suave ou por crises violentas. Os processos em causa são processos de *feedback*. Um *feedback* positivo provoca no seio do sistema familiar condutas construtivas que reforçam o sistema e lhe permitem desenvolver-se, criar, inovar e mudar. Um *feedback* negativo tende a manter o *statu quo*.

As modalidades desta dimensão de adaptabilidade são:

- **família caótica**: é uma família cuja estrutura é marcada pelo empobrecimento dos papéis e das funções que são mal definidos ou variáveis. O sentimento de pertença ao grupo familiar é muito fraco;

- **família flexível;**
- **família estruturada;**

Estas duas posições são intermédias;

- **família rígida**: a família está imobilizada, nada se move. As atitudes dos pais não mudam, quer a criança tenha três ou dezassete anos. Olson define-a como “uma família que perdeu toda uma parte das suas capacidades de adaptação face à mudança quer seja de origem interna quer externa”.

Olson cruzou os dois eixos (eixo diacrónico e eixo sincrónico), construindo um esquema “circomplexo”, deixando aparecer dezasseis tipos de sistemas familiares.

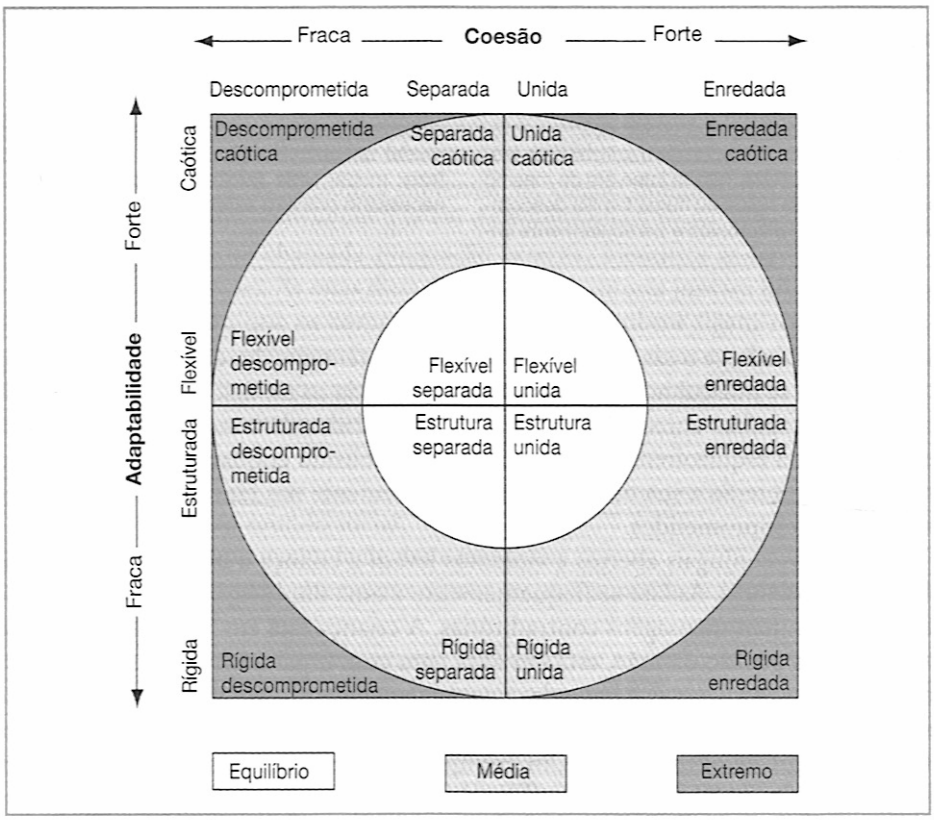


Figura 8: Esquema circomplexo de Olson *et al*. (1979) sobre os sistemas familiares.

Segundo Born (2005), neste esquema, as famílias mais moderadas encontram-se no interior do círculo central, sendo os sistemas mais funcionais, aqueles que protegem melhor os seus membros do stress e que geram um funcionamento familiar e individual óptimo. Representam sistemas abertos, oferecendo aos seus membros a possibilidade de evoluir entre dois extremos: ser independente e, ao mesmo tempo, estar ligado aos outros membros da família. O segundo círculo é uma zona de "turbulência". As quatro posições extremas (nos cantos) são potencialmente patológicas ou apresentam um certo desequilíbrio, sendo modelos disfuncionais.

Citando Cluff *et al.* (1994), Born (2005) refere que, para além do simples diagnóstico, o modelo circomplexo de Olson dá informações sobre a capacidade que a célula familiar tem de deslizar de uma posição para outra em função das circunstâncias, pois cada posição pode ser compreendida como um estilo de vida que encontra a sua razão de ser conforme o momento do ciclo de vida. Por exemplo, uma posição enredada pode revelar-se funcional, a curto prazo, para uma família que acaba de atravessar uma

crise importante (uma morte) ou uma reestruturação (um nascimento). Poderá, no entanto, tornar-se problemático se a modalidade perdurar em todas as etapas da vida.

Como referimos anteriormente, na origem de qualquer transgressão encontra-se o baixo autocontrolo, para o qual a família desempenha um papel determinante.

Na perspectiva de Gottfredson e Hirschi (1990), citados por Fonseca & Simões (2002), o crime não requer aptidões, conhecimentos ou aprendizagens especiais. Pelo contrário, as crianças tendem a comportar-se, por natureza, de maneira anti-social, egoísta ou impulsiva. Precisam de aprender "como autocontrolar-se, como resistir às tentações do momento, em favor dos projectos a longo prazo". É essa a tarefa das famílias que devem supervisionar os filhos, chamar a atenção para o seu comportamento impulsivo ou irreflectido, punir as transgressões e mostrar o comportamento correcto. Graças à acção educativa dos pais, a criança aprenderá a planear ou a pensar nas consequências dos seus actos e a dominar a tendência para satisfazer imediatamente os seus próprios impulsos ou desejos, muitas vezes à custa dos outros.

A família pode desempenhar um papel relevante na origem do comportamento anti-social, sendo as variáveis mais relevantes classificadas em duas categorias: aspectos estruturais e aspectos de funcionamento. Na primeira categoria, incluem-se factores tão diversos como o nível sócioeconómico, o nível de instrução dos pais, o número de irmãos, a integralidade ou não das famílias ou ainda a zona (e condições) de residência (Fonseca & Simões, 2002). No entanto, os factores familiares dificilmente conseguiriam fornecer uma explicação adequada para todos os tipos de comportamento anti- social (Rutter *et al*., 1998).

Na perspectiva da teoria geral do crime apresentada no ponto três deste trabalho, o efeito das variáveis estruturais seria, na maior parte dos casos, exercido por via indirecta, através do seu impacto sobre o funcionamento da família. Por exemplo, através dos conflitos no casal, da negligência ou abandono dos filhos por parte dos pais, da existência em casa de pessoas que, pelas suas atitudes e pelos seus comportamentos, favorecem a aprendizagem da delinquência. Ou seja, a família de crianças e jovens delinquentes caracterizar-se-ia, antes de mais, pela falta de competências educativas dos pais, incluindo-se nesta expressão a capacidade para supervisionar a criança, a capacidade para a disciplinar sem abusar dela, a capacidade de respeito mútuo, bem como a capacidade de a proteger contra possíveis riscos de comportamento anti-social. Neste sentido, o comportamento anti-social e o crime não são o resultado de uma aprendizagem desviante (pressão do grupo, influência da cultura delinquente, imitação de modelos delinquentes na família…). O comportamento anti-

social seria, antes de mais, a consequência de défices no processo de socialização da criança no interior da própria família e, designadamente, a falta de controlo e supervisão por parte dos pais (Fonseca & Simões, 2002).

A ligação afectiva entre pais e filhos será crucial para o sucesso na execução dessas tarefas. No entanto, segundo Gottfredson e Hirschi (1990), essa vinculação que se estabelece ao longo dos primeiros meses ou primeiros anos de vida, não tem um efeito directo no desenvolvimento do autocontrolo, nem do comportamento anti-social. Ela constituiria apenas a plataforma a partir da qual vai ser possível levar a cabo a supervisão, o controlo e a educação dos filhos.

Hirschi (1995), citado por Fonseca & Simões (2002), resume assim esta complexa relação entre família, autocontrolo e crime: "Aqueles com níveis elevados de autocontrolo tendem a evitar os actos em questão (anti-sociais); aqueles com baixos níveis de autocontrolo tendem a apresentar esses comportamentos".

Por oposição ao factor do autocontrolo referido anteriormente, que constituía a origem de todo o comportamento anti-social, Sampson e Laub (1993), na sua reanálise dos dados do estudo longitudinal dos Glueck (1950), verificaram que o funcionamento da família (nomeadamente a negligência e os problemas na vinculação filhos-pais) constituía um dos melhores preditores da delinquência juvenil.

Vários estudos empíricos têm demonstrado que o baixo autocontrolo contribui para a falta de honestidade na escola (Cochran *et al*., 1998), o absentismo (Gibbs & Giever, 1995), o jogo a dinheiro (Arneklev *et al*., 1993), a ocorrência de acidentes (Junger & Tremblay, 1999), o consumo de droga (Wood *et al*.,1995) ou, para diversos problemas de comportamento externalizante (Krueger *et al*., 1996). De acordo com Fonseca & Simões (2002), isto não significa que o baixo autocontrolo seja o único factor explicativo das várias formas de inadaptação social. Segundo Cochran *et al*. (1998), citados pelos mesmos autores, para além do autocontrolo existem outras variáveis (a idade, o género e a proveniência urbano/rural) que exercem também efeitos significativos sobre a desonestidade na escola. Do mesmo modo, Nakhaie *et al*. (2000) concluíram que, para além do baixo autocontrolo, outros factores (a classe social, o género e a etnia) tinham, igualmente, um efeito significativo sobre a desafeição pela escola.

Na verdade, têm sido levados a cabo vários estudos em que se manifesta interesse pelas correlações entre determinadas características da família e delinquência. A maior parte destes trabalhos examina variáveis relativas aos vínculos familiares (vinculação aos pais, envolvimento em actividades comuns) ou variáveis relativas à

estrutura da família (estatuto sócio-económico, dissolução, dimensão da família, etc.) ou então ao controlo parental (principalmente sob a forma de supervisão e de punições).

Outro aspecto marcante, relativamente à família, e que constitui uma fonte de inquietação, são as alterações da família contemporânea, nomeadamente a "desinstitucionalização do casamento" e a "ausência do pai".

Segundo Fonseca & Simões (2002), na maior parte dos países ocidentais, a família contemporânea está marcada por profundas transformações que permitem o desenvolvimento de formas familiares ou conjugais diversas, tais como as famílias monoparentais (com filhos de pai conhecido ou incógnito), as famílias recompostas, os casais estáveis mas não coabitantes e os casais homossexuais.

A família dissociada consiste no facto de um dos pais estar ausente. Nela é englobada a família monoparental, a família reconstituída (com um padrasto) e o caso em que os dois progenitores estão ausentes (criança colocada em família de acolhimento ou em instituição).

Quanto à correlação entre famílias dissociadas e delinquência tem havido vários estudos, um dos quais teve lugar na Suiça e foi levada a cabo por M. Aebi, investigador do Instituto de polícia científica e de criminologia da Universidade de Lausanne, partindo do conceito de família dissociada descrito em cima e distinguindo cinco categorias de comportamentos:

1. os roubos (de dinheiro, de objectos, de veículos);
2. os comportamentos violentos;
3. a droga;
4. as condutas desviantes juvenis;
5. os comportamentos problemáticos (fugas, absentismo escolar, mas não os problemas de disciplina na escola, o que distingue este estudo da maior parte dos outros);

Deste estudo ressalta que, em todos os casos considerados, a única relação significativa observada com a família dissociada diz respeito ao consumo de drogas, tudo o mais é rigorosamente não significativo.

O facto de a dissociação familiar não exercer influência importante senão sobre a precocidade do consumo de drogas leves foi verificada já há alguns anos. Os estudos examinados por Wells e Rankin (1991), numa revisão de conjunto da literatura sobre o tema, mostram que a relação entre família dissociada e delinquência é fraca ou nula para os delitos graves (roubos e comportamentos violentos), um pouco mais forte para o consumo de drogas (sobretudo leves) e significativa principalmente para os

comportamentos problemáticos (fugas, absentismo escolar, problemas de disciplina na sala de aula, o *status offenses*, segundo os autores americanos).

Relativamente ao impacto específico do divórcio, os investigadores concluíram que não é o divórcio, mas o facto de este ser ou não acompanhado e seguido de um conflito que provoca perturbações no filho. Sem conflito, o divórcio é um momento de angústia que não deixa sequelas a médio ou longo prazo (Bourguignon *et al*.1985).

Quanto à adolescência, a existência de um conflito parental é o melhor preditor de perturbações ao nível do bem-estar. De acordo com Fonseca & Simões (2002), os efeitos do divórcio não atingem de modo directo e unívoco o psiquismo e os afectos dos indivíduos. De acordo com a maior parte dos estudos, os factores mais importantes são a existência ou não de um conflito entre os pais e a qualidade das relações pais-filhos, independentemente das relações entre os pais (Demo, 1993; Furstenberg & Teitler, 1994). Assim, não é a separação em si mesma que tem consequências, mas o facto de ela se fazer acompanhar de um conflito entre os pais e/ou degradar as relações que o filho mantém pessoalmente com um dos seus progenitores (ou eventualmente mesmo com ambos).

Segundo Fonseca & Simões (2002), quando o sistema de relações familiares se encontra profundamente afectado pelo divórcio, os efeitos mais notórios nos filhos são a depressão e a ansiedade, o que pode ter consequências comportamentais directas em termos de agitação e desinvestimento escolares e, na adolescência, de aumentar o risco de consumo de drogas. No entanto, nenhuma investigação mostra que o divórcio tenha um impacto significativo sobre a delinquência comum (atentados contra a propriedade, atentados contra as pessoas).

Assim, a maior parte dos estudos consultados mostram que por detrás do conflito familiar grave se esconde, muitas vezes, a grande precariedade das condições de vida. Conflitos que, noutro contexto, não ultrapassariam talvez um relativo desentendimento acerca de certas questões, acabam por ser fortemente agravados pela miséria. Esta tem, com efeito, consequências sociais e psicológicas sobre os indivíduos – o stresse, a vergonha, a desvalorização de si e dos outros, a tendência para a depressão, o recurso ao álcool ou aos medicamentos anti-depressivos, etc. – que não podem senão contribuir para a deterioração das relações com o cônjuge e com os filhos. E isto condiciona, desde logo, a qualidade do controlo parental face ao risco de entrada na delinquência dos pré-adolescentes (Fonseca & Simões, 2002).

4.1.1.1. O comportamento desviante dos irmãos

Os investigadores descobriram, pois, que os irmãos são companheiros de viagem ao longo de uma via do desenvolvimento muito mais ampla, a qual inclui tanto um destino pró-social como um destino anti-social (Rowe, 1981; Scarr & Grajek, 1982).

Fonseca & Simões (2002), citando vários investigadores, referem que os conflitos e a coerção crónicos entre irmãos têm sido associados a dificuldades escolares, relacionamento interpessoal pobre (Hetherington, 1989; Loeber & Tengs, 1986; Patterson, 1982; Stormshak, Bellanti & Bierman, 1996), continuidade do comportamento agressivo (Bank, Patterson & Reid, 1996), abuso de droga, bem como a sentimentos persistentes de desajustamento, falta de competências e hostilidade no jovem adulto (Bank *et al*., 1996; Dunn, Slomkowski, Beardsall & Rende, 1984). Os mesmos autores referem, ainda, que se tem verificado que o relacionamento positivo entre irmãos promove o desenvolvimento do comportamento pró-social (Patterson, 1984), as aptidões sociais, a competência escolar e, além disso, fornece um forte apoio emocional (Stormshak *et al*., 1996).

Fonseca & Simões (2002) fazem referência, igualmente, ao facto de que os irmãos podem modelar o comportamento um do outro, reforçar positivamente normas pró-sociais e/ou normas anti-sociais e organizar-se em torno de actividades mútuas pró-sociais e/ou desviantes.

Vários estudos empíricos indicam que os irmãos mais velhos podem influenciar a iniciação dos seus irmãos mais novos no consumo de drogas ou na delinquência (Brook *et al*., 1983; Conger & Rueter, 1996; Duncan, Duncan & Hops, 1996). Os irmãos podem partilhar uma história de coerção que originará uma trajectória que conduz a um trabalho escolar fraco e a relações desviantes entre os colegas. Talvez as crianças anti-sociais dentro de uma família funcionem como “treinadores” do comportamento anti-social dos irmãos mais novos.

Em jeito de conclusão, poderá afirmar-se que as dinâmicas da fratria são centrais para a socialização da criança, a partir da qual se adquirem as competências e os comportamentos que se vão exprimir em muitos outros aspectos do funcionamento, incluindo a relação entre os colegas, sendo, por isso, importante considerar-se o papel das relações entre irmãos no desenvolvimento dos problemas do comportamento (Fonseca & Simões, 2002).

Segundo Arnold *et al.* (1975), citados por Fonseca & Simões (2002), as relações positivas pais/filhos, as capacidades de resolução de problemas, bem como o controlo da

parte dos pais e a sua capacidade para impor limites ao comportamento da criança, conduzem a uma redução do comportamento anti-social dos filhos e a uma diminuição do comportamento anti-social dos seus irmãos.

4.1.2. Agentes culturais

Com os movimentos migratórios da sociedade actual, em que várias raças e etnias se juntam e convivem lado a lado, temos de considerar os factores culturais como impulsionadores dos desvios comportamentais.

Viver num país onde convivem pessoas oriundas de diferentes espaços e cujas origens étnicas são também diferentes tornou-se a experiência quotidiana da população portuguesa, sobretudo após 1974. As escolas, até então frequentadas por crianças e adolescentes pertencentes a uma maioria branca autóctone, começaram também elas a receber alunos com fisionomias e cor de pele diferentes, portadores de culturas próprias, modos de ser, de estar e de pensar igualmente diversos. Nalgumas, inclusive, a maioria tornou-se minoria, questionando os professores e outros agentes de ensino sobre as respostas mais adequadas a dar a estes alunos.

Assim, os desvios apresentados por estes alunos poderão ser "falsos desvios", uma vez que poderão ser apenas manifestações de uma cultura contrastante com a cultura dominante, podendo ser considerados desvios numa parte do mundo ou numa sociedade e não o ser, de todo, noutra parte ou noutra sociedade.

É necessário, pois, compreender estes públicos multiculturais, providenciar a sua inserção social e o seu sucesso escolar e profissional, reconhecendo o valor de uma escola e de uma sociedade multiculturais.

Para ilustrar a influência dos factores culturais nos desvios comportamentais (ou nos "falsos desvios") nada melhor do que recorrermos à etnia cigana, com a qual trabalhámos, tradicionalmente conotada com "desvio".

A criança de etnia cigana experimenta no contexto escolar certos conflitos, tais como (Sousa, 2001):

1. **conflitos de identidade** que se expressam no processo de interacção que estabelecem com os outros (não - Ciganos);
2. **conflitos de poder** relacionados com a sua socialização primária;
3. a indiferença e indolência são a expressão configuradora dos **conflitos de rendimento** que se manifestam em consequência do seu insucesso nas tarefas e/ou escola;
4. os **conflitos interpessoais** emergem das dificuldades sentidas na sua relação com os colegas não – Ciganos, com os professores e auxiliares de acção educativa, expressando-se através de agressividade verbal, física ou violência simbólica;

Os conflitos surgem devido ao facto de as rotinas escolares não serem percebidas pelas crianças ciganas, uma vez que são socializadas em contextos de liberdade, de espontaneidade e de improviso. Manifestam, ainda, dificuldade em ver o docente como figura de autoridade, pois só respeitam a hierarquia familiar.

Os exemplos acima apontados não pretendem centrar nas crianças ciganas a responsabilidade dos conflitos existentes na comunidade escolar, pelo contrário, pretendem demonstrar que é a não compreensão/aceitação da diferença que é geradora de conflituosidades difíceis de gerir. Citando Sousa (2001), o conflito não é um problema que se resolva com a criação de dispositivos disciplinares que visam reprimir as "incivilidades" que emergem das relações entre pessoas culturalmente diferentes. O conflito não é considerado como um elemento pernicioso que deverá ser combatido com todos os recursos ao dispor, mas como elemento natural nas relações interpessoais e, por isso, deverá ser integrado como um dispositivo propiciador de compreensão da diversidade, que permita descobrir no outro a alteridade e a semelhança em simultâneo.

As diferentes atitudes culturais perante a resolução do conflito levam a que se considere os ciganos como violentos e as crianças que vão à escola como agressivas e destemidas.

O conflito não pode negar a diferença, mas tem, sim, de ser percebido e tratado com respeito pelas diferenças, o que implica não só adaptar os conteúdos, mas também os tratamentos/ comportamentos com o que é diferente.

Como diz Sousa (2001), só é possível construir/melhorar as relações interpessoais com as crianças de etnia cigana através do reconhecimento da sua cultura, do combate a qualquer forma de discriminação e da prioridade que se deverá dar ao acto educativo sobre o acto de ensino. A escola como a conhecemos desenvolve relações conflituais e não de empatia com as crianças ciganas. O Outro é considerado como um intruso. Não é percebido, compreendido na sua diferença.

Os pais de etnia cigana desconfiam da escola, da sua função educativa que pode ser destrutiva da sua cultura. A cultura cigana é ágrafa, por isso, o saber é transmitido oralmente no contexto familiar, ao contrário da instituição escolar, em que o saber assenta fundamentalmente na transmissão escrita. Esta é uma das razões porque a criança cigana é, muitas vezes, considerada inadaptada e oferece resistências, no contexto de escolarização, à aprendizagem autoritária de um saber transmitido por uma pessoa estranha à família. Na instituição escolar, a criança cigana experimenta a conflitualidade com as outras crianças não – ciganas e com os professores. Experimenta viver numa cultura que não é a sua: a sua língua, os seus hábitos, costumes e tradições

são considerados marginais, são estigmatizados e nunca tomados em conta nas aprendizagens que realiza (Sousa, 2001).

Como afirmou Agostinho da Silva, para os ciganos " educar não é levar ninguém a ser isto ou aquilo, não é tentar influir de qualquer modo em sua orientação futura, mas dar meios de expressão à sua capacidade criativa e de comunicação, quer ela se exerça lendo e escrevendo quer manualmente num ofício, e sem que se separe uma actividade da outra; antes veria o ler e o escrever como uma necessidade de participar mais amplamente na vida; ensinar ou aprender a ler e a escrever por si próprios nada significam" (Agostinho.1990).

Sendo o objectivo da democracia a construção de uma sociedade inclusiva, terá de se manter aberta à aceitação de todos, qualquer que seja a diferença de raça, de cor ou de religião, sem se impor aos outros a uniformidade de uma cultura dominante. Deste modo, numa sociedade multicultural é necessário o reconhecimento do outro, da diferença e não o estabelecimento de um modelo de universalidade que arraste consigo a tendência para a aceitação do semelhante e para a recusa do diferente. Numa sociedade em que prevalecem os princípios da liberdade e da diferença, torna-se imperativo o respeito pelos direitos das minorias.

A riqueza existe na diferença e na multiplicidade e não na uniformidade e na unicidade.

4.1.3. Agentes ambientais

Para além dos agentes sócio-familiares e sócio-emocionais, os quais se encontram estreitamente relacionados, já referidos anteriormente, os agentes ambientais surgem como que a "moldura", o contexto em que o indivíduo se encontra inserido. Os vários agentes (sócio-familiares, sócio-emocionais, ambientais, cognitivos, culturais e psicopatológicos) encontram-se, pois, entrelaçados.

Com base na perspectiva de Dias (1995), citado por Castro (1998), os adolescentes com baixo nível económico estão em maior risco de desvio comportamental. De acordo com o mesmo autor, o delito, em contextos que denotam carência, pode assumir a forma de imitação, de reacção a situações de necessidade ou impulsionado por factores externos; são meios sociais onde os níveis afectivo e cultural básicos não são atingidos; são núcleos de aculturação que se constituem e onde prolifera e se produz a pobreza, o trabalho sem atractivos e mal remunerado, a habitação degradada, superlotada e por vezes desumana. Estes indivíduos crescem em famílias desde logo marginalizadas socialmente, o que não lhes deixa grande alternativa senão virarem-se uns para os outros, acabando eles próprios por se segregarem, criando pequenas subculturas nas quais a prática do delito poderá ser uma das expressões.

No entanto, um dos factores mais relevantes no aparecimento, na manutenção, aumento, diminuição ou evitamento dos comportamentos anti-sociais é a escola, pois é lá que os alunos passam uma parte significativa da vida, com o objectivo de aprenderem a ser autónomos e a preparar-se para viver em sociedade. É, na escola, portanto, que os comportamentos dos alunos se manifestam, havendo também aí oportunidade de lidar com eles e de moldá-los (Vieira *et al.*, 2005).

Assim, é importante referirmos as conclusões principais a que vários estudos recentes, a partir de 1995, chegaram, de acordo com Vieira *et al.* (2005), citando Herrenkohl *et al.* (2001): 1. O rendimento escolar baixo relaciona-se com a prevalência, o início, a frequência e a gravidade do comportamento anti-social; 2. o desempenho escolar fraco é um dos preditores mais fortes do comportamento anti-social; 3. Uma fraca ligação afectiva à escola, aspirações educativas baixas e uma fraca motivação para com a escola colocam as crianças e os jovens em risco de delinquência.

Existe, pois, com efeito, uma relação significativa entre o baixo desempenho escolar dos alunos e o comportamento anti-social (Fonseca & Simões, 2002).

Segundo os mesmos autores, estas conclusões são razão para co-responsabilizar as escolas para os objectivos para que foram criadas: ensinar/formar

todos os alunos, e com sucesso, não marginalizando ou criando condições para que alguns (ou muitos) a abandonem sem alcançarem sucesso, mas, pelo contrário, acolhendo, valorizando e orientando os que mais precisam.

Outras conclusões provenientes dos estudos e que relacionam a escola com o comportamento anti-social referem-se à organização da escola e do processo educativo.

Fonseca & Simões (2002), citando Herrenkohl *et al*. (2001), referem as constatações destes autores, nomeadamente: em escolas mal organizadas e onde as atitudes dos educadores são de indiferença ou de "deixar andar", os alunos desvalorizam a sua formação e são influenciados por colegas com comportamento anti-social; as escolas em que a cooperação entre professores é fraca e onde se dá pouca importância a regras e à sua observância, apresentam níveis elevados de "vitimização", fruto de actos delinquentes, quer por parte de professores quer de alunos; certas características da escola, como a baixa satisfação dos professores, a fraca cooperação entre estes e destes com os alunos, a inexistência ou uma má definição de normas, valores e expectativas, andam frequentemente ligadas ao comportamento anti-social por parte dos alunos.

Poder-se-á afirmar, ainda, segundo os mesmos autores, que as escolas, tanto pela sua organização e pelo processo de ensino, como pelas relações sociais que geram e, sobretudo, pelo sucesso ou insucesso educativo que obtêm, são elemento fundamental para o aparecimento ou a ausência de comportamento anti-social.

4.1.4. Agentes cognitivos

Relativamente aos agentes cognitivos, uma ideia que tem surgido amiúdes vezes é a de que o quociente intelectual (QI) pode estar relacionado com o comportamento anti-social e delinquente nos jovens (Binder, 1988). No entanto, esta perspectiva afigura-se polémica, como o ilustram diversos estudos referidos por Fonseca *et al*. (1995), citados por Castro (1998).

De acordo com esses estudos, muitos dos resultados conseguidos com os testes de QI, discutidos e analisados em diversas revisões da literatura (Hirschi e Hindelang, 1977; Menard e Morse, 1984; Quay, 1987), que envolvem jovens e adultos delinquentes, identificados a partir de registos criminais da polícia e de técnicas de auto-avaliação, parecem apontar, no geral, no sentido de existir uma associação entre baixos níveis intelectuais e delinquência. Segundo Castro (1998), os delinquentes teriam um QI que se situa oito pontos abaixo dos seus pares mais bem adaptados, sendo a diferença particularmente notória na avaliação da inteligência verbal.

Outros estudos (West e Farrington, 1973; Berger, Yule e Rutter, 1975), verificaram que, embora com uma diferença pequena, crianças, em idade escolar, que apresentavam problemas de comportamento, tinham em média um mais baixo QI do que os seus colegas sem esses problemas. Concluía-se, portanto, que os distúrbios do comportamento apareciam associados a um baixo QI, logo em idades muito baixas.

Ainda outro estudo (Beitchman *et al*., 1982), citados por Fonseca *et al*. (1995), refere uma correlação elevada entre comportamento anti-social e um QI baixo em crianças entre os 13 e os 15 anos. Um estudo realizado por Huesman (1984), com crianças na casa dos 8 anos, verificou que existe uma relação entre comportamentos agressivos e a existência de um QI menor do que o normal. Williams e Silva (1984) verificaram, também, numa amostra de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos, que as crianças agressivas e hiperactivas tinham um QI inferior ao dos seus colegas não agressivos.

Segundo Castro (1998) muitas têm sido as hipóteses formuladas numa tentativa de explicar o facto de um baixo QI poder levar a comportamentos desviantes, ou anti-sociais, a saber: Fonseca *et al*. (1995), referindo-se aos estudos de Hirschi e Hindelang (1977), avançaram a hipótese que os QIs baixos produzem insucesso escolar, o que, por sua vez, leva à baixa auto-estima e ao comportamento anti-social; outra hipótese, apresentada por Menard e Morse (1984) e McGee *et al*. (1988), defende que a escola reage de maneira negativa às crianças com baixos QI, sendo essa reacção diferenciada

da escola que conduz ao fraco rendimento escolar e, consequentemente, à delinquência juvenil; as diferenças de QI são, sobretudo, devidas a deficiências a nível verbal. Por um lado, o comportamento agressivo associado às deficiências a nível da medição verbal, por outro, a associação do QI verbal baixo aos níveis da "passagem ao acto" (*acting out*) (Camp, 1977; Richman e Lindgren, 1981); por fim, outra hipótese é aquela que afirma que o QI anda associado com défices ou atrasos cognitivos. Atrasos ao nível do desenvolvimento moral, da resolução de problemas interpessoais, da auto-regulação verbal, seriam responsáveis pelos distúrbios do comportamento ou pelos comportamentos anti-sociais (Quay, 1987).

Assim, segundo Fonseca *et al*. (1995), citados por Castro (1998), apesar de não ser possível definir claramente uma relação causal entre o nível intelectual (cognitivo) e o comportamento anti-social (desviante), as explicações atrás referidas não se anulam, antes fazem supor que a "inteligência funciona como um isolador ou elemento de protecção contra o comportamento anti-social", até porque, de acordo com outros estudos recentes, foi possível verificar que "a inteligência pode proteger os indivíduos contra os factores de risco de delinquência".

4.1.5. Agentes psicopatológicos

Os factores psicopatológicos estão estreitamente relacionados com os factores sócio-familiares referidos anteriormente, pois os efeitos das psicopatologias dos pais repercutem-se nos seus descendentes.

Segundo Lemma (1997), citado por Fonseca (2002), o termo "psicopatologia" tem sido utilizado para designar a presença de uma perturbação mental ou de uma perturbação de personalidade, que resulta num padrão de comportamento desajustado, interferindo com algum aspecto do funcionamento e adaptação dos indivíduos. Por distúrbio mental entende-se uma síndrome comportamental ou psicológica do indivíduo, que é clinicamente significativa e que está associada com o desconforto actual ou com um aumento de risco de sofrimento. Uma perturbação mental representa um desvio no nível normal de funcionamento do indivíduo. Entre as principais categorias do distúrbio mental no Manual de Diagnóstico e Estatística, 4ª edição (DSM-IV, *American Psychiatric Association*, 1994) incluem-se perturbações de humor, perturbações de ansiedade, perturbações psicóticas, distúrbios alimentares e distúrbios de abuso de álcool e droga (Fonseca, 2002). O distúrbio de personalidade é diagnosticado quando um adulto apresenta padrões anormais a nível do pensamento, do comportamento e do afecto. Estas características não reflectem a presença de um distúrbio mental e distinguem-se de qualquer outro processo comórbido (Tyrer, Casey & Fergusson, 1991).

De acordo com Hetherington (1989), citado por Fonseca (2002), a psicopatologia dos pais emergiu como um importante factor de risco para muitas das dificuldades na infância, incluindo distúrbios de humor, problemas de comportamento e dificuldades escolares.

Vários estudos científicos que vão sendo referenciados ao longo deste capítulo têm comprovado a existência de uma relação entre as perturbações mentais dos pais e o comportamento anti-social dos filhos. As perturbações mentais referidas consistem nomeadamente na depressão major, na perturbação bi-polar, nas perturbações de ansiedade dos pais, na psicose dos pais, nos distúrbios relacionados com o álcool e nas perturbações relacionadas com a droga. Foram ainda referidas relações entre os distúrbios de personalidade dos pais, particularmente o distúrbio de personalidade anti-social e outras perturbações da personalidade (não anti-social) e o comportamento anti-social.

Vários estudos (Loeber e Stouthamer-Loeber, 1986; Moffit, Caspi, Rutter *et al*., 2001) têm encontrado uma relação estreita entre "problemas mentais" dos pais e

características anti-sociais dos descendentes. Estes investigadores encontraram uma relação significativa entre "problemas de saúde mental da mãe" e características anti-sociais dos filhos durante a adolescência.

A presença de uma Depressão Major na mãe aparece associada com uma grande variedade de problemas de adaptação nos filhos, incluindo o comportamento anti-social (Beardslee, Bemporad, Keller *et al*., 1983; Foley, Pickles, Simonoff *et al*., 2001). Loeber e Stouthamer-Loeber (1986) verificaram, igualmente, que a depressão da mãe era um forte preditor do comportamento anti-social. Foley *et al*. (2001) verificaram que a depressão na mãe era um preditor significativo de distúrbios de comportamento e de distúrbios de oposição.

Embora sejam poucas as referências ao papel da perturbação afectiva bi-polar dos pais na adaptação das crianças, alguns investigadores têm referido uma relação significativa entre a depressão bi-polar dos pais e o comportamento anti-social dos filhos (Connors, Himmelhoch, Goyette *et al*., 1979; Hammen, Gordon, Burge *et al*., 1987).

Foley *et al*. (2001), citados por Fonseca (2002), examinaram a relação entre os distúrbios de ansiedade dos pais (isto é, fobia simples, distúrbio de ansiedade generalizada, fobia social e distúrbio de pânico/agorafobia) e a presença de perturbações de comportamento anti-social nos filhos (isto é, distúrbio de oposição e distúrbio de comportamento). Os mesmos investigadores verificaram uma associação significativa entre a fobia simples do pai e os sintomas de distúrbio de oposição. A presença de fobia social no pai aparecia também associada, de modo significativo, ao aumento dos sintomas de distúrbio de comportamento dos filhos. Interessante foi constatar que a ansiedade da mãe não estaria associada com distúrbio de oposição ou distúrbio de comportamento. Esta conclusão encontra-se associada a um estudo de Nigg e Hinshaw (1998), segundo o qual a história de distúrbio de ansiedade generalizada das mães poderia ser vista como um factor protector, já que estava associado a níveis reduzidos de comportamentos anti-sociais dos filhos.

Quanto à psicose dos pais, embora existam poucos dados a favor do papel da psicose parental nos comportamentos anti-sociais, durante a infância dos filhos, alguns investigadores verificaram que as perturbações psicóticas são responsáveis por se colocar a criança em risco de inadaptação (Scachnow, 1987; Downey & Coyne, 1994). Outros (Laundau, Harth, Othnay *et al*., 1972) encontraram um nível elevado de comportamento agressivo e de indisciplina nos descendentes dos filhos de pacientes esquizofrénicos. Rutter e Quinton (1984) incluíram as psicoses como um dos seus grupos

de psicopatologia dos pais e registaram um aumento de sintomas e distúrbios nos filhos deste grupo.

Alguns investigadores (Quinton, Rutter & Gulliver, 1990; Reich, Earls, Frankel *et al*., 1993; Robins, 1966; Robins, West & Herjanc, 1975; Steinhausen, 1995; Stewart, De Blois & Cummings, 1980) verificaram que os filhos de pais alcoólicos têm um risco acrescido de distúrbios de comportamento. Por sua vez, Foley *et al*. (2001) demonstraram que o alcoolismo da mãe estava associado a um aumento dos problemas do comportamento e a uma maior probabilidade de distúrbios de conduta. Neste mesmo estudo, demonstraram ainda que o alcoolismo do pai aparece associado com um aumento de distúrbio de oposição e de distúrbio de comportamento dos filhos. Num outro estudo (Lahey *et al*., 1987), verificou-se que os pais de crianças com distúrbios de comportamento tinham maior probabilidade de satisfazer os critérios de diagnóstico de abuso do álcool.

Neste mesmo estudo, os pais de crianças com problemas de comportamento anti-social tinham maior probabilidade de abuso de drogas.

Quanto aos distúrbios de personalidade dos pais e seu impacto no comportamento anti-social dos filhos, tem-se verificado que o distúrbio de personalidade anti-social da mãe aparece associado a um aumento substancial do distúrbio de oposição/desafio nos filhos (Foley *et al*., 2001). Existem, igualmente, dados claros de uma relação entre o distúrbio de comportamento na infância e o distúrbio de personalidade anti-social dos pais (Foley *et al*., 2001; Frick, Lahey, Loeber *et al*., 1992; Glueck & Glueck, 1950; Jary & Stewart, 1985; Lahey *et al*., 1987; Robins, West & Herjanc, 1975).

Rutter e Quinton (1984) examinaram os efeitos do distúrbio de personalidade "não-anti-social" dos pais, entendido como "funcionamento social e relações inter-pessoais constantemente perturbadas, mas sem actividades delinquentes ou violência significativa" no comportamento dos filhos. A sua conclusão foi a de que "as perturbações de comportamento nas crianças apareciam mais associadas a um funcionamento social deficitário/perturbado dos pais, do que ao próprio comportamento anti-social".

Pode, assim, concluir-se que a depressão, a perturbação de abuso de álcool e de substâncias, a psicose e o distúrbio de personalidade anti-social nos pais estão associados ao comportamento anti-social dos filhos.

Iremos, de seguida, ocupar-nos da transmissão dos efeitos da psicopatologia dos pais no comportamento anti-social dos filhos.

De acordo com Fonseca (2002), a exposição ao comportamento hostil e agressivo tem sido vista como a causa principal dos problemas de adaptação dos filhos de pais com diversas formas de psicopatologia.

Rutter e Quinton (1984), citados por Fonseca (2002), referem que "apesar de a doença dos pais constituir um indicador importante de risco psiquiátrico para os filhos, o padrão geral dos resultados demonstrou que, na maior parte dos casos, o principal risco não vem da própria doença. Ele resulta antes das perturbações psicossociais associadas que existem na família… a hostilidade, a irritabilidade, a agressão e a violência dos pais eram mais importantes do que os sintomas afectivos ou do que as manifestações psicóticas. Tanto os conflitos entre os pais como a hostilidade em relação à criança eram factores determinantes".

As fontes de hostilidade e agressão características do contexto familiar dos jovens anti-sociais são: o estilo coercivo de educação parental; os estudos acerca das interacções entre pais e filhos mostram que o estilo parental coercivo, duro e punitivo emerge como um preditor poderoso e robusto do comportamento anti-social (Farrington, 1978; Forgatch, 1991; Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986; McCord, 1979; Patterson, 1986; Patterson & Bank, 1989; Rothbaum & Weisz, 1994; Vuchinich, Hetherington, Vuchinich *et al.*, 1991). Os comportamentos anti-sociais nas crianças reflectem frequentemente uma falha no processo de socialização, de que os pregenitores são os principais agentes (Maccoby, 1992); **a negligência e abuso infantil**, de acordo com vários estudos referidos por Fonseca (2002), as experiências de abuso e negligência durante a infância são factores de risco bem estabelecidos de comportamento anti-social (Kendall-Tackett, Meyer Williams & Finkelhor, 1993; Marshall & Cooke, 1999; Widom, 1989, 1997). Rutter, Giller e Hagell (1998) referem dois grandes conjuntos de dados que confirmam a associação entre o abuso infantil e o comportamento anti-social. O primeiro refere que os adolescentes delinquentes e os criminosos adultos relatam frequentemente experiências de abuso. O segundo mostra um aumento substancial dos problemas emocionais, sociais e de comportamento, em crianças que experienciaram abuso físico ou sexual grave, bem como negligência por parte dos pais.

Segundo alguns estudos (Black, Heyman & Smith, 2001; Schumacher, Smith Slep & Heyman, 2001), citados por Fonseca (2002), certas formas de psicopatologia dos pais, incluindo depressão, abuso de substâncias e distúrbio de personalidade anti-social, são factores de risco importantes para o abuso dos filhos, quer se trate de abuso físico, sexual ou psicológico;

Conflitos no casal e violência doméstica; segundo vários estudos referidos por Fonseca (2002), os conflitos conjugais e a violência doméstica estão fortemente relacionados com problemas de comportamento anti-social em crianças (Emery, 1982; Fendrich, Warner & Weissman, 1990; Hetherington, Cox & Cox, 1982). E por sua vez, as relações perturbadas entre os pais podem andar associadas a diversas formas de psicopatologia adulta, incluindo a depressão (Downey & Coyne, 1994), abuso de álcool e de substâncias (Saunders, 1993; Tolman & Bennett, 1990), sintomas actuais psicóticos e/ou maníacos (Gondolf, 1998; Magdol, Moffitt, Caspi *et al*., 1997) e vários tipos de distúrbios de personalidade (psicopática/anti-social; *borderline*, narcisista ou histriónica) (Magdol *et al*., 1997; Dutton, Bodnarchuk, Kropp *et al*., 1997).

Com base nos resultados dos estudos apresentados anteriormente, podemos concluir que a psicopatologia parental está associada a um estilo parental coercivo, ao abuso infantil, aos conflitos conjugais e violência doméstica, variáveis estas preditoras do comportamento anti-social nas crianças.

Maughan (2001), citado por Fonseca (2002), sugere que há três processos psicológicos que podem estar por trás da relação entre a hostilidade/agressão na família e o comportamento anti-social nas crianças. Esses processos abrangeriam uma perturbação da vinculação (DeKlyen & Speltz, 2001; Emery, 1982), processos de aprendizagem social (Kiesner, Dishion & Poulin, 2001; Emery, 1982) e o desenvolvimento de sistemas distorcidos de processamento de informação (Pettit, Polaha & Mize, 2001) como se pode constactar na Figura 9.

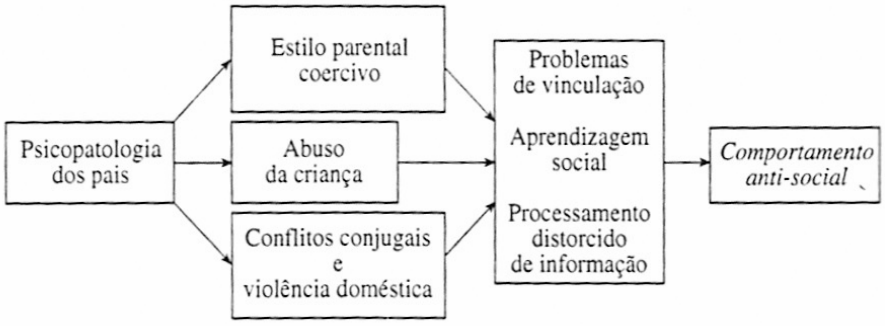


Figura 9: Modelo conceptual da relação entre a psicopatologia parental, hostilidade, agressão e comportamento anti-social da criança (Fonseca & Simões, 2002).

Fonseca & Simões (2002) referem a teoria da vinculação, a qual defende que há vários processos específicos subjacentes ao desenvolvimento ou à manutenção do comportamento anti-social das crianças: muitos dos comportamentos disruptivos precoces (birras, agressão e desobediência) funcionam como estratégias orientadas para a vinculação, que a criança exibe numa tentativa de ganhar atenção e/ou proximidade do adulto que cuida dela; nas interacções entre pais e filhos, caracterizadas por hostilidade e agressão, a criança desenvolve modelos de relação cognitivo-afectivos, que assentam na incerteza, raiva, ansiedade e medo; a vinculação afecta os processos motivacionais envolvidos nas interacções sociais, sendo que as interacções calorosas entre pais e filhos e "responsividade" da mãe promovem um contexto positivo de educação. Por sua vez, os factores contextuais positivos aumentam a probabilidade de ocorrerem comportamentos de obediência por parte da criança e promovem o desenvolvimento do controlo interno da criança (Maccoby & Martin, 1983); o impacto dos problemas de vinculação na capacidade da criança para regular o seu nível de activação emocional; uma vinculação segura entre pais e filhos aumenta as capacidades da criança de conhecer os seus estados mentais e o dos outros e a sua capacidade de reflexão, as quais por sua vez facilitam relações interpessoais positivas, prevenindo o comportamento anti-social, graças ao conhecimento que o indivíduo tem do impacto do seu comportamento nos outros. As crianças com um conhecimento deficiente dos seus estados mentais podem estar menos aptas a reconhecer e utilizar a perspectiva dos outros, aumentando esta falta de empatia a probabilidade da criança violar os direitos de outros e, assim, aumentar o risco de se envolver em comportamentos anti-sociais (Wootton, Frick, Shelton *et al*., 1997).

Quanto à aprendizagem social referida no modelo conceptual acima, Fonseca & Simões (2002) referem que a modelação e o reforço são considerados o mecanismo etiológico mais importante através do qual se pensa que a expressão da hostilidade e agressão leve ao comportamento anti-social. De acordo com o modelo de Patterson, Chamberlain & Reid (1982), o comportamento anti-social é aprendido, praticado e reforçado no meio social da criança. A exposição crónica à violência, hostilidade e estilos coercivos de interacção pode aumentar e promover uma aceitação destas formas de comportamento, num meio ou numa sociedade onde eles são vistos como normais e apropriados.

Relativamente às distorções no processamento da informação, Pettit, Polaha e Mize (2001) mostraram que as crianças anti-sociais podem considerar o uso da agressão de forma mais positiva do que as outras crianças. Crianças com comportamento anti-

social apresentam habitualmente um desvio atribucional caracterizado pela hostilidade, e comportam-se de acordo com ele. As crianças podem, de forma crónica, perceber erradamente hostilidade da parte dos outros, em particular quando vivem numa família na qual a culpa é, usualmente, dirigida a outros.

Em resumo, a psicopatologia dos pais parece aumentar o risco da exposição da criança à hostilidade e agressão, que, por sua vez, se traduzem em comportamento anti-social, graças à perturbação causada em processos psicológicos tão fundamentais como a vinculação, a aprendizagem social e o processamento da informação social (Fonseca & Simões, 2002).

5. Factores protectores de comportamentos desviantes

5.1. Competências pessoais e sociais (a auto-estima, a auto-realização, a resiliência, etc.)

Por competência entende-se a capacidade para operacionalizar um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades numa situação concreta, de modo a ser bem sucedido (Jardim & Pereira, 2006), o que poderá "proteger" o indivíduo dos desvios comportamentais.

As competências sociais acima referidas constituem factores protectores de saúde e bem-estar no indivíduo, sendo a saúde um estado de completo bem-estar social, mental e físico e não meramente a ausência de doença ou enfermidade (Jardim & Pereira, 2006).

De acordo com os mesmos autores, a competência da auto-estima consiste em ser capaz de conseguir fazer uma avaliação valorativa e afectiva de si mesmo, em termos de acontecimentos passados, capacidades actuais e perspectivas de futuro. Ter uma boa consideração por si mesmo acarreta muitos benefícios, nomeadamente ao nível do sistema imunitário, do bem-estar subjectivo, da capacidade de estabelecer objectivos, da focalização nos sucessos e da procura do desenvolvimento pessoal.

A competência da auto-realização consiste na capacidade de operacionalizar a tendência humana para expandir, desenvolver e realizar, de modo autónomo, as potencialidades pessoais, sociais e profissionais (Jardim & Pereira, 2006), podendo, assim, desenvolver as potencialidades individuais, aos níveis físico e cognitivo, bem como afectivo e volitivo; aceitar a história pessoal e as circunstâncias existenciais, pois são, inúmeras vezes, factores desencadeadores de desvios comportamentais. Estas duas competências (auto-estima e auto-realização) poderão "proteger" o indivíduo dos factores que originam os desvios comportamentais, mas a competência da "Resiliência" assumirá um papel imprescindível nessa protecção, razão pela qual nos iremos debruçar sobre ela em particular.

5.2. A Resiliência como agente de protecção

Hoje, todo o ser humano experiencia o efeito negativo de situações adversas, o que o leva, inúmeras vezes, a desvios comportamentais.

A resiliência é um tema actual e a ser considerado na educação como veículo de mudança para a resolução de problemas sociais e promotora da boa qualidade humana.

A resiliência é centrar-se em cada indivíduo como alguém único, enfatizando as capacidades e os recursos pessoais que permitem enfrentar situações adversas e sair fortalecido apesar de estar exposto a factores de risco (Grotberg, 1997). Assim, o tema surge com uma grande pertinência na sociedade actual, pois consiste numa competência que nos permite minimizar ou superar os efeitos nocivos das adversidades, que nos dias que correm abrangem vários domínios: económico, social, psicológico e até das relações interpessoais, tendo, pois, a ver com a capacidade de um indivíduo para ultrapassar os traumatismos e construir-se apesar das feridas.

Assim, trataremos, de seguida, o tema da Resiliência mais aprofundadamente, fazendo referência ao conceito, factores de risco e factores de protecção, estratégias de activação e estratégias de avaliação da resiliência.

O Conceito de Resiliência

A palavra "resiliência" provém do termo latino "Resílio" que significa "retornar a um estado anterior", "retirar-se sobre si mesmo".

"Resiliência", com este significado central, é utilizada em diferentes áreas. No entanto, há quem considere que este termo foi importado da Física para as Ciências Humanas.

Na Física, resiliência é "a qualidade de resistir de forma elástica e sem danos às pressões externas ou a qualidade de um material que o torna capaz de, diante do choque, da tensão, da pressão, expandir e depois voltar à sua forma ou posição inicial" (Institute of Child Resilience and Family).

Na Medicina, resiliência é a "Capacidade que o indivíduo tem de resistir a si próprio ou por medicamentos, a uma doença, intervenção ou infecção".

Na Biologia, resiliência é a "Capacidade (força, flexibilidade) que a natureza tem de se reorganizar, após uma situação de devastação: por exemplo uma floresta que é dizimada pelo fogo, pode-se reorganizar, ainda que exija séculos".

Nas Ciências Humanas, o conceito é considerado oriundo de sobreviventes de campos de concentração nazistas que reconstruíram suas vidas, enquanto outros não conseguiram ultrapassar o trauma pelo qual passaram.

Na Psicologia, o conceito foi introduzido nos anos 60, com Emmy Werner.

Nas Ciências Sociais, resiliência é a "qualidade de resistência e perseverança do ser humano face às dificuldades que encontra" ou "a habilidade para ressurgir da adversidade, adaptar-se, recuperar-se e participar de uma vida activa e significativa" (Institute of Child Resilience and Family).

Segundo Grotberg (1996), a resiliência consiste na "capacidade do ser humano para fazer frente às adversidades da vida, superá-las e, inclusivé, ser transformado por elas (…)", bem como a "capacidade de pessoas, grupos ou comunidades minimizar ou superar os efeitos nocivos das situações difíceis e das adversidades".

5.3. Risco e Protecção de comportamentos desviantes

Associado ao conceito de Resiliência surgem os denominados factores de risco e de protecção que contribuem significativamente para uma melhor compreensão do fenómeno resiliência.

Antes de referirmos os factores de risco, urge delimitar o conceito de Risco.

O conceito de risco tem as suas origens no campo do comércio em vias marítimas de séculos atrás (Yunes e Szymanski, 2001). Segundo as mesmas autoras, os mercadores, em virtude de constantes desastres e perda de suas cargas, viram necessidade de estimar o risco de perda de mercadorias para assegurar-se financeiramente. Assim, a noção de risco surge aliada a aspectos negativos/de perda que se continuaram a observar com as pesquisas científicas, no campo da medicina.

De acordo com as referidas autoras, factores de risco relacionam-se com toda a sorte de eventos negativos da vida, e que, quando presentes, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais.

Alguns exemplos desses acontecimentos negativos no desenvolvimento das crianças e presentes em vários estudos são, segundo as mesmas autoras, o divórcio dos pais (Emery e Forehand, 1996), abuso sexual/físico contra a criança (Egeland e Brunnquell, 1979), pobreza (Rutter e Madge, 1976; Luthar e Zigler, 1991), holocausto (Moskovitz, 1983), desastres e catástrofes naturais (Yule, 1994), guerras e outras formas de trauma (Goodyer, 1990; Garmezy e Rutter, 1985).

O conceito de risco, no entanto, quando se trata de riscos psicológicos, pressupõe que se identifiquem o que liga o risco à consequência em um determinado ponto da história do indivíduo (Yunes e Szymanski, 2001).

Rutter (1996), citado pelas autoras, enfatiza a importância de se focar ao longo do tempo os mecanismos mediadores presentes quando há indicações de risco e que envolvem uma rede complexa de acontecimentos anteriores e posteriores ao evento-chave. Deste modo, o conceito de risco é dinâmico, revelando plasticidade, pois não se deverá incorrer no perigo de considerar eventos isolados como factores de risco, atribuindo-lhe a condição de adversidade, mas dever-se-á ter em conta os processos ou mecanismos de risco.

De acordo com Yunes e Szymanski (2001), risco implica uma lata probabilidade de consequências “negativas”, enquanto resiliência seria o resultado “positivo” (frequentemente definida como superação de adversidades).

Segundo Anaut (2005), a noção de risco implica sofrer um dano ou uma perda, a possibilidade de ser submetido a um perigo, de ser exposto a uma ferida.

Marcelli (1996), citado por Anaut (2005), considera como factores de risco todas as condições existenciais na criança ou no seu meio ambiente que envolvem um risco de morbilidade superior à que se observa na população em geral através dos inquéritos epidemiológicos. É, pois, importante detectar esses factores de risco a fim de contribuir para o tratamento dos problemas e prevê-los. Os factores de risco, de acordo com Anaut (2005), compreendem diferentes dimensões: biológicas, relacionais e sociais e podem dizer respeito tanto à própria criança como à família e ao meio socioeconómico e cultural a que pertence.

Garmezy (1996), citado por Anaut (2005), refere que um factor de risco poderá ser "um acontecimento ou uma condição orgânica ou ambiental que aumenta a probabilidade da criança de desenvolver problemas emotivos ou de comportamento".

Os principais factores de risco podem ser agrupados segundo três categorias (Anaut, 2005): os factores centrados na criança; os factores ligados à configuração familiar e os factores socio-ambientais.

Os principais **factores de risco** referenciados com base nos trabalhos de Anthony e Chiland (1980), de Garmezy e col. (1996), citados por Anaut (2005), são:

- **Factores centrados na criança**, tais como a prematuridade, o sofrimento neonatal, a gemelaridade, a patologia somática precoce (baixo peso à nascença, danos cerebrais, *handicaps* …), os défices cognitivos, as separações maternas precoces.

- Factores ligados à configuração familiar: a separação dos pais, o desentendimento crónico, a violência, o alcoolismo, a doença crónica de um dos pais (somática ou psíquica), o casal incompleto (mãe solteira), a mãe adolescente e/ou imatura, o falecimento de um familiar.

- Factores socioambientais: a pobreza e a fragilidade socioeconómica, o desemprego, a habitação sobrelotada, a situação de migração, o isolamento relacional, o internamento da criança numa instituição…

A natureza dos riscos pode ser distal, pois não actuam directamente sobre a criança ou só a afectam indirectamente (o divórcio dos pais, um nível socioeconómico baixo e psicopatologia parental) ou proximal (com acção directa sobre a criança).

Garmezy (1991) é de opinião que o risco de vulnerabilização aumenta com a acumulação dos factores de risco e que é a constelação desses factores que pode tornar-se fonte de risco e não um dos riscos por si só.

A avaliação dos factores de risco e, consequentemente, de comportamentos inadaptados com base em escalas, tem sido alvo de inúmeras controvérsias. Assim, segundo Anaut (2005), a utilização de escalas de avaliação com base nos factores de risco equivale a considerar tacitamente o indivíduo como estando submetido e dependente do suposto número e intensidade dos factores de risco, negligenciando as possibilidades de acção do sujeito e a mobilização de procedimentos defensivos e de factores de protecção. Ainda, segundo a mesma autora, as investigações mostram que a expressão das perturbações da criança resulta da interacção entre os factores de risco individuais e ambientais e os elementos de protecção. Deste modo, a influência dos factores de risco sobre o devir dos sujeitos tem de ser entendida numa dimensão probabilística e não determinista.

Resta-nos, pois, fazer referência aos factores de protecção, começando por defini-los no quadro da resiliência. Assim, de acordo com Rutter (1990), citado por Anaut (2005), os factores de protecção modificam a reacção à situação que apresenta o risco, ao reduzir o efeito do risco e as reacções negativas em cadeia.

Segundo Rutter, citado por Yunes e Szymanski (2001), "factores de protecção referem-se a influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação".

Garmezy (1991), citado pela mesma autora, conclui, a partir da observação de famílias desfavorecidas, que a resiliência assenta em **três tipos de factores de protecção**:

- **factores individuais**: o temperamento, a reflexão e as capacidades cognitivas;
- **factores familiares**: o calor humano, a coesão e atenção por parte dos pais ou do principal prestador de cuidados;
- **factores de suporte**: o professor atento, o técnico de serviço social ou o organismo de serviços sociais;

Segundo Rutter, estes três pólos de protecção favorecem a resiliência porque melhoram a auto-estima e a auto-eficácia e abrem novas possibilidades para o sujeito.

De acordo com Masten e Garmezy (1991), existem três níveis de variáveis (o individual, o familiar e o extrafamiliar) que favorecem a protecção de sujeitos resilientes.

Rutter (1987), no entanto, apesar de referir variáveis, já introduz termos como "processos" ou "mecanismos de protecção", tal como acontecia no estudo do conceito de risco. Não se pretende, assim, identificar quais os factores que propiciam bem-estar às pessoas, mas sim quais os processos que as protegem dos mecanismos de risco.

Assim, os **factores de protecção individuais** são:

- Temperamento activo, afável, bom carácter (amabilidade);
- Género: ser rapariga, antes da adolescência, ou rapaz, durante a adolescência;
- Idade (juventude);
- QI elevado, ou bom nível de capacidades cognitivas;
- Sentimento de auto-eficácia e de auto-estima;
- Competências sociais;
- Consciência das relações interpessoais (próximo da inteligência social);
- Sentimentos de empatia;
- Locus de controlo interno;
- Humor;
- Atraente para os outros (charme, carisma);

Factores de protecção familiares:

- Pais calorosos e apoio paterno;
- Boas relações pais/filhos;
- Harmonia parental (compreensão);

Factores extrafamiliares:

- Rede de apoio social (avós, pares…);
- Experiências de êxito escolar;

Estas variáveis de protecção são relativas, uma vez que, como diz Anaut (2005), a mesma característica, consoante os contextos, as circunstâncias, a idade do sujeito e também consoante a sua intensidade, pode tornar-se um factor de protecção, ou, pelo contrário, um factor de risco. Como exemplo, surge-nos a auto-estima, que é citada, muitas vezes, como factor de protecção que contribui para a resiliência. No entanto, se essa característica for sobredesenvolvida poderá fazer de uma pessoa um indivíduo

arrogante e pouco simpático, o que irá prejudicar a sua adaptação social, tornando-se mesmo um factor de risco e podendo contrariar o funcionamento resiliente como diz Anaut (2005), citando Manciaux (2001).

A resiliência deve ser compreendida como um constructo multidimensional, segundo Fortin e Bigras (2000), citados por Anaut (2005), que resulta de um estado de equilíbrio entre os factores de risco e os factores de protecção perante os acontecimentos stressantes e/ou traumatizantes.

5.4. Estratégias de Activação da Resiliência

Consistindo a competência da resiliência na capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades, no sentido de prevenir, minimizar ou superar os efeitos nocivos de crises e de adversidades (Jardim & Pereira, 2006), um dos primeiros passos a dar para activação da competência da Resiliência será o de divulgar o próprio conceito, pois é reduzido o número de pessoas que conhece o termo e que reflecte sobre esta questão, de importância primordial na promoção da saúde e do bem-estar nos dias que correm, quer a nível pessoal, profissional ou escolar.

Os instrumentos que irão ser apresentados, poderão servir para a avaliação da resiliência, mas poderão também ser bons promotores da referida competência. Os destinatários, começarão a habituar-se a usar expressões como: "eu tenho", "eu sou", "eu estou", "eu posso", pois os alunos poderão repetir, frequentemente, as expressões, levando-os a uma maior consciencialização do que têm, do que são, do que estão dispostos e são capazes de fazer. Somos, igualmente, de opinião que a propagação das catorze expressões indicadas na Escala serão, seguramente, um meio de promover a Resiliência, removendo, de certa forma, a tendência para fazer uso de expressões negativas acerca da própria pessoa.

A resiliência pode ser trabalhada, estimulada e desenvolvida através de intervenções educativas, o que acontece com o difundir do próprio conceito, conduzindo à consciencialização de que todas as pessoas possuem esta capacidade, mas que somente da pessoa depende o seu desenvolvimento.

No entanto, trabalhar a resiliência significa atingir todos os aspectos do quotidiano, tais como a família, a escola e o centro de saúde. As pessoas envolvidas deverão também ser muitas: professores/educadores, os pais e os agentes de saúde.

Para além da família, note-se que a **escola** é um dos lugares privilegiados para implementar a resiliência, começando pela acção dos docentes que deverão implementar actividades e comportamentos específicos, tais como referem Jardim & Pereira (2006):

- Promover os laços sociais na escola: estimular a comunicação e o entendimento entre colegas-colegas, alunos-alunos, professores-alunos, adapta-se positivamente às situações e não permanece no conflito após ter sido encontrada uma solução para o mesmo;
- Estabelecer limites claros e partilhados: tem grande consideração pela opinião dos outros; não ataca se não está de acordo; está aberto a novas ideias e novas situações, não confundindo firmeza com rigidez;

- Ensinar habilidades para a vida: deixa-se surpreender; é curioso; contagia interesse e motivação; procura aprender continuamente;
- Dar apoio e afecto: sente-se como alguém digno de valor e aprecia também o próprio trabalho; estimula e procura estímulo, desenvolve e reconhece as suas capacidades e também as dos outros; não se lamenta nem desqualifica os demais;
- Estabelecer e transmitir expectativas elevadas: não valoriza em demasia a quantidade mas aprecia sobretudo a qualidade; promove a aprendizagem significativa; tem em conta os processos centrados no esforço; exercita constantemente o pensamento crítico e criativo;
- Apreciar e promover oportunidades de participação: participa com entusiasmo porque sabe que a sua colaboração é valiosa; tolera os desentendimentos; não interpreta o desacordo como algo pessoal mas simplesmente como outra perspectiva face à mesma situação;

Importa referir que, segundo Jardim & Pereira (2006), através das intervenções psicossociais, é possível promover os "recursos" que habilitam o indivíduo e o grupo a ser resiliente, nomeadamente as capacidades pessoais (como o auto-conhecimento, a auto-estima e a auto-realização), as capacidades sociais (como a empatia, a assertividade e o suporte social) e as capacidades profissionais (como a criatividade, a cooperação e a liderança).

Ainda segundo os mesmos autores, alguns indicadores podem ajudar a verificar se um profissional é mais ou menos resiliente, estando todos eles ligados ao seu modo de pensar, de comunicar e de se comportar diante de uma adversidade.

Os profissionais resilientes têm as seguintes características: são autoconfiantes (acreditam em si e naquilo que são capazes de fazer), apreciam e aceitam as mudanças (encaram as situações de stresse e adversidade como um desafio a ser superado); têm um nível baixo de ansiedade perante novas experiências e novas formas de fazer as coisas, têm um auto-conceito e uma auto-estima positivas; são emocionalmente inteligentes (conhecem as suas emoções, sabem administrá-las, sabem automotivar-se, reconhecem emoções nas outras pessoas e sabem relacionar-se); são altamente criativos e inovadores nas suas funções; respondem eficazmente diante de situações adversas (mantêm altos níveis de clareza, concentração, calma e orientação).

Existem, igualmente, Programas para o desenvolvimento da competência da Resiliência**,** mas para que sejam eficazes convém que, na sua planificação, sejam integrados com outros programas, por exemplo da área da promoção da saúde, da prevenção de comportamentos de risco e do desenvolvimento de habilidades de vida.

Trabalhar a Resiliência significa atingir todos os aspectos do quotidiano, daí que os âmbitos de referência sejam muito variados, como a família, a escola e o centro de saúde, convém também que as pessoas envolvidas sejam muitas, como os professores/educadores, os pais, os amigos e os agentes de saúde. Os métodos e as actividades implementados numa intervenção deste género deverão ser suficientemente motivadores, de modo a conseguir que os beneficiários do programa participem activamente. As simulações, os *role-playings*, os jogos, a troca de experiências, as histórias narradas (tanto as vividas como as pedagógicas) são alguns dos meios para favorecer o envolvimento de todos na consecução dos objectivos predeterminados (Jardim & Pereira, 2006).

De acordo com Tavares *et al*. (2001), o desenvolvimento de capacidades de resiliência nos sujeitos passa através da mobilização e activação das suas capacidades de ser, de estar, de ter, de poder e de querer, ou seja, pela sua capacidade de auto-regulação e auto-estima como rasgo essencial da pessoalidade. Os atributos da qualidade da resiliência têm muito a ver com elasticidade, flexibilidade, abertura, disponibilidade, naturalidade, vida, espírito, lucidez, inteligência, sentimento, emoção, liberdade, autonomia, responsabilidade. No entanto, o desenvolvimento da capacidade de resiliência (invulnerabilidade) não se deverá sentir a nível do aumento de carapaças, de muros de grades, de mecanismos de defesa que a tornem insensível, passiva, conformada. Antes, deve ir no sentido de a tornar mais forte, mais equilibrada, para poder intervir na sociedade.

Outro dos meios de desenvolver a resiliência é também recorrer a uma actividade bastante simples como ouvir uma música, por exemplo “Fita o espelho, observa-te!” ou recorrer à narração descritiva da história “As rãs no leite” (Jardim & Pereira, 2006) - ANEXO A (Áudio).

5.5. A Resiliência e seu processo de avaliação

De acordo com Jardim e Pereira (2006), para avaliar a Resiliência e para determinar os critérios do funcionamento resiliente foram criadas e construídas algumas escalas. Anaut (2005) identifica escalas que podem avaliar: o nível de ansiedade e de depressão; o nível de competência social; o êxito escolar e intelectual e a sintomatologia clínica. Quanto à metodologia, Jardim e Pereira (2006) referem que a investigação da resiliência pode compreender avaliações comportamentais e/ou cognitivas, avaliações centradas nos traços de personalidade e/ou perturbações psicológicas. A metodologia poderá ser aplicada aos sujeitos examinados ou aos que os rodeiam (familiares, educadores e colegas). A avaliação da resiliência poderá também ser realizada através da observação directa, em situações profissionais, educativas ou clínicas.

Assim, com base na proposta de Grotberg (2003), Jardim & Pereira (2006) criaram a **Escala de Avaliação do Eu Resiliente (EAER) –** (ANEXO V), que mede a competência da resiliência em quatro dimensões e através de catorze expressões, as quais poderão ser mais ou menos usadas por uma determinada pessoa. Os mesmos autores referem, ainda, que a mesma Escala proporciona a análise dos factores de suporte externo (o que eu tenho), as forças pessoais internas (o que eu sou), as habilidades sociais (o que eu posso) e o que a pessoa está disposta a fazer (o que eu estou). Esta Escala irá, igualmente, ser usada no nosso estudo.

Para avaliar a competência na área da resiliência, Jardim e Pereira (2006) criaram, igualmente, a **Escala de Avaliação Global da Resiliência (EAGR),** a qual fornece dados sobre a capacidade que cada um tem para lidar com as adversidades, crises e dificuldades.

6. Comportamentos emocionais nas aprendizagens

A verdadeira educação
consiste em evidenciar
o melhor em nós mesmos.

Mahatma Gandhi

Emoção, Comportamento e Aprendizagem constituem uma teia bem construída, em que os três aspectos são interdependentes, pois, como diz Fernandes (2006), sujeitos com emoções positivas, não só possuem mentes saudáveis, mas também espíritos equilibrados, comportamentos eficientes e aprendizagens rentáveis. Os comportamentos humanos, unos e singulares, emergem do si-mesmo dos indivíduos, da influência dos outros, dos meios, dos ambientes, das culturas, das aprendizagens e das civilizações.

De acordo com Fernandes (2006), os comportamentos emergem não só do organismo do indivíduo, mas também dos seus sentimentos e emoções, do seu psiquismo e mente, da sua alma. Por sua vez, de acordo com o mesmo autor, 98% das dificuldades de aprendizagem ou de insuficiências cognitivas têm suas razões causais nos processos e dinamismos das emoções, dos afectos e dos sentimentos dos indivíduos.

A vida emocional, ao contrário do que se supunha até ao século XX, tem o seu começo antes da própria concepção, estando assente nas experiências de vida afectiva dos seus pais e nas expectativas que ambos projectam para um futuro filho, como refere Strecht (2003). Assim, de acordo com o mesmo autor, cada ser que nasce tem um património genético, que é herdado em partes iguais dos seus pais, mas é das interacções com o meio que o seu desenvolvimento vai depender. A mesma ideia é reiterada por Fernandes (2002), que refere o hereditário como a "raiz da árvore", mas os seus rebentos, isto é, os seus crescimentos, desenvolvimentos, expansões, vivificações e ramificações interdependerão, sobretudo, do emocional, do afectivo, do social e do cultural.

Uma criança rejeitada desde a concepção, no desenvolvimento embrionário e fetal terá um desenvolvimento emocional, afectivo e comportamental diferente da criança que foi concebida porque os pais a desejaram e quiseram que ela fosse ela própria, isto é, pessoa autêntica, real e verdadeira (Fernandes, 2003).

Existem, pois, recíprocas interacções entre o cognitivo e o emocional, havendo necessidade de, em qualquer programa de modificabilidade cognitiva, modificar o emocional de um indivíduo, pois, como diz Fernandes (2003), é através do seu sistema

emocional que o indivíduo atribui este ou aquele significado a uma situação ou evento, se liberta ou reprime, se inibe ou desinibe, se alegra ou encoleriza, se solta ou contrai, significando isto que modificar o emocional é modificar o cognitivo, pois o primeiro integra o segundo.

No entanto, nas nossas escolas, ainda não se verifica a valorização do emocional, não havendo qualquer referência explícita à adopção de medidas para desenvolver o bem-estar emocional, insistindo-se apenas nas medidas de carácter cognitivo para promover o sucesso educativo. Segundo Strecht (2008), nas nossas escolas continua a predominar um modelo quase exclusivamente punitivo e retaliador, por oposição a uma forma de intervir compreensiva e reparadora: dito de uma forma simples, para muitos adultos o que existe são comportamentos de alunos ou filhos que é necessário reprimir ou punir, mas sem qualquer ligação ao que eles podem realmente traduzir. É também isto que explica que tantas vezes exista uma quase exclusiva preocupação sobre castigos a dar, por parte das famílias e das escolas, que pouco adiantam num efeito final, transformador, que poderiam vir a produzir, ou ainda o que se observa quando, perante certas dificuldades de aprendizagem, se insiste apenas em apoios ou explicações múltiplas, negando dessa maneira outras origens reais dos problemas.

Um exemplo de apoio pedagógico apresentado para um dos casos da nossa amostra consiste no reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das actividades; no estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; na antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma; no reforço e desenvolvimento de competências específicas. As medidas apresentadas parecem-nos demasiado vagas e apenas relacionadas com a parte cognitiva, descurando a parte emocional. Desvaloriza-se, por completo, a importância do recreio e do brincar, onde se podem desenvolver relações interpessoais, bem como desenrolar emoções no palco do corpo. De acordo com Strecht (2008), as experiências emocionais condicionam todas as actividades do pensamento, ampliando-o, inibindo-o ou paralisando-o. Assim, a experiência do aprender liga-se sempre à experiência de interagir, em que tão importante como a mensagem explícita (por exemplo, o conteúdo curricular) é fundamental a mensagem implícita contida na relação de quem aprende com quem ensina, constatando-se, mais uma vez, como desenvolvimento intelectual e afectivo são indissociáveis.

Segundo Strecht (2008), é absolutamente indispensável olhar para uma criança ou adolescente em meio escolar como um todo, nas suas múltiplas ligações entre

desempenho cognitivo e emocional, tal e qual como na continuidade e inter-relação entre a vida familiar, a escolar e a social em toda a perspectiva temporal de ligação entre passado, presente e futuro. Numa escola, não se aprende apenas, também se vive! Só é integrada na experiência de vida a aprendizagem ligada ao mundo dos afectos, pois só assim ganha um significado, tem uso prático e permanece na referência do conhecimento. Para ser significativa, a aprendizagem escolar só faz sentido quando é usada para e como reforço da estrutura psíquica de uma criança ou adolescente; essa é uma explicação muito forte para o facto de um aluno em dificuldade escolar ser sempre alguém que luta activamente por uma coesão interna (pagando, aliás bastante para diminuir os movimentos de ansiedade ou depressão a isso ligados) e por um esforço de ligação a quem o cerca.

Viver a escola de uma forma saudável é um bem de valor inestimável. Aprender a viver para viver a aprender é um mote tão importante que deve ser constantemente relembrado no dia-a-dia de quem educa e cuida dos mais novos. Porque nada acontece por acaso e é na escola que as crianças e os adolescentes passam uma quantidade de tempo extremamente significativa em toda a sua formação e integração individual e social. Para eles, a escola é uma parte do seu mundo.

Assim, assiste-se muito pouco a uma forma de lidar com estes problemas que seja sintónica com o que se passa no mundo emocional dos mais novos e, por isso mesmo, muitas experiências de escola, más ou boas, passam profundamente ao lado de ligações afectivas que, acima de tudo, as poderiam conter ou desenvolver. Talvez seja essa a causa de a escola dizer muito pouco a tantos rapazes e raparigas que progressivamente se afastam dela, ou que significativamente respondem em inquéritos nacionais que “gostam de ir à escola, não gostam é de ir às aulas”, explicando claramente a distância que nesse espaço existe entre o que nele se vive e o que nele se aprende. Enquanto estes dois campos permanecerem assim tão clivados, muitos alunos não poderão usufruir da plenitude da experiência de aprender a viver para viver a aprender (Strecht, 2008).

.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1. Problemática e Objectivos do presente estudo empírico

Todos dizem que o rio é violento
Mas ninguém culpa as margens
Que o comprimem.
(Brecht)

Através da metodologia estudam, descrevem e explicam-se os métodos que se vão utilizar ao longo do trabalho, sendo a metodologia um processo racional para chegar ao conhecimento ou à demonstração da verdade, onde a sua ordem de assuntos tenham uma sequência lógica (Gil, 1989).

De acordo com Barros e Lehfeld (1986), a metodologia não procura soluções mas escolhe a maneira de encontrá-las, integrando os conhecimentos a respeito dos métodos em vigor nas diferentes disciplinas científicas e filosóficas.

Assim, na Parte I do presente trabalho, fizemos o enquadramento teórico que nos permitiu confrontar o resultado das investigações dos diversos autores. Nesta segunda parte, iremos definir toda a metodologia que nos irá possibilitar dar resposta às questões já apresentadas na introdução.

A problemática apresentada por este estudo empírico consiste em determinar os efeitos que as emoções produzidas por alguns factores sócio-familiares, psicopatológicos, culturais, ambientais e cognitivos podem causar nos comportamentos e na aprendizagem, dando especial relevo aos desvios comportamentais e ao insucesso escolar.

Neste sentido, consideramos que o objectivo principal do presente estudo é a procura de relações entre a acção das emoções e a sua repercussão no comportamento e na aprendizagem.

4. Enquadramento da investigação

4.1. Análise Casuística

Grava isto no teu coração:
Não há ninguém que não ames
depois de ouvires e compreenderes
a sua história.

Mary Lou Lownacki

4.1.1. Estudo de Caso:

De acordo com Yin (1990), o estudo de caso requer um plano ou projecto de pesquisa. Um projecto de pesquisa é um plano de acção para obter daqui para lá, onde "aqui" pode ser definido como um conjunto inicial de questões a serem respondidas, e "lá" são algumas conclusões (respostas) destas questões.

Assim, a opção neste trabalho pelo Estudo de Caso 'encaixa-se' perfeitamente nos objectivos visados pelo mesmo e referidos, já, na introdução. Veja-se, por exemplo, o projecto de pesquisa deste trabalho em que existe um conjunto inicial de questões a serem respondidas (o "aqui") relacionadas com alunos com desvios comportamentais. Pretendemos, igualmente, com este trabalho, chegar ao "lá", tentando responder a algumas questões suscitadas pelos casos descritos.

Segundo Babbie (1989), a pesquisa é de carácter descritivo, onde o pesquisador observa e então descreve o que observou, medindo e relatando as características de uma população ou fenómeno em estudo. Sendo assim, descrevemos as observações acerca dos comportamentos dos alunos e relatámos as características que advieram desse estudo.

O método do Estudo de Caso é considerado um tipo de análise qualitativa (Goode, 1969). Segundo Bonoma (1985), este método (e os outros métodos qualitativos) é útil quando um fenómeno é amplo e complexo, onde o corpo de conhecimentos existente é insuficiente para permitir a proposição de questões causais e quando um fenómeno não pode ser estudado fora do contexto no qual ele naturalmente ocorre. De acordo com o mesmo autor, ao tratar dos objectivos da colecta de dados, coloca como objectivos do Método do Estudo de Caso não a quantificação ou a enumeração,"… mas,

ao invés disto descrição, classificação (desenvolvimento de tipologia), desenvolvimento teórico e o teste limitado da teoria. Em uma palavra, o objectivo é compreensão".

Como foi, já, previamente referido, o método do Estudo de Caso insere-se no tipo de metodologias qualitativas, tendo conceitos - chave associados, tais como significado, compreensão, processo, construção social, vida quotidiana, etc., tendo como objectivos descrever conceitos sensíveis, realidades múltiplas, compreensão e sendo um plano de investigação progressivo, flexível, aberto, plano ou esboço muito geral. As metodologias qualitativas caracterizam-se por propostas de investigação breves, especulativas que surgem após a recolha de dados, sendo as amostras pequenas e não representativas; os dados, por sua vez, são descritivos, documentos pessoais, notas de campo, fotografias, etc. A relação com os sujeitos é próxima, de empatia, colocando-se a ênfase na confiança, igualdade e contacto intenso.

Desta forma, o uso de uma metodologia qualitativa seria a indicada para dar resposta aos intentos lançados pelo presente trabalho, pois tem conceitos - chave associados relacionados com compreensão, construção social e vida quotidiana (de alunos com desvios comportamentais resultantes, sobretudo, do factor emocional), tendo como objectivos descrever conceitos sensíveis e realidades múltiplas como os desvios aliados ao aspecto emocional e sendo um plano de investigação progressivo, flexível e aberto, pois foram recolhidos dados ao longo de um ano lectivo, sob diversas formas, que irão ser descritas no capítulo "Instrumentos".

A estrutura tradicional de um Estudo de Caso consiste nas seguintes componentes: Questões de Estudo; Revisão da Literatura; Metodologia da pesquisa aplicada; Definição dos envolvidos no processo; Instrumentos de Recolha de Dados; escolha do Local e Objecto da Pesquisa; Definição da População; Estratégia Analítica Aplicada; Desafios Inerentes ao Planeamento do Estudo; Desafios Inerentes à Operacionalização do Estudo.

Existem, no entanto, certos preconceitos e críticas em relação ao Estudo de Caso, nomeadamente como dizem Tull e Hawkins (1976) o "… pequeno tamanho da amostra, a selecção não randômica, onde a falta de similaridade em alguns aspectos da situação problema e a natureza subjectiva do processo de medida se combinam para limitar a acuracidade de uns poucos casos". Segundo Yin (1989), existe falta de rigor nas pesquisas de Estudo de Caso, uma vez que, "… muitas vezes, o investigador de estudo de caso tem sido descuidado e tem admitido evidências equivocadas ou enviesadas para influenciar a direcção das descobertas e das conclusões". Um outro aspecto referido por Goode e Hatt (1967) é que o "… perigo básico no seu uso é a resposta do pesquisador…

que chega a ter a sensação de certeza sobre as suas próprias conclusões", sendo que o "resultado, naturalmente, é uma grande tentação de extrapolar, sem garantia". Para além deste facto, Yin (1989) refere que este método fornece pequena base para generalizações científicas uma vez que, por estudar um ou alguns casos não se constitui em amostra da população e, por isto, torna-se sem significado qualquer tentativa de generalização para populações. Mais adianta, que este tipo de metodologias "…tomam muito tempo e resultam em um documento volumoso e de difícil leitura, pelo que dificulta o entendimento e a compreensão".

Com o intuito de contornar os "problemas" previamente apontados na metodologia do Estudo de Caso, seguimos a estrutura: Introdução, em que se refere o campo de questionamento (a influência dos factores emocionais nos desvios comportamentais); procedemos, seguidamente, ao enquadramento teórico, fazendo referência às emoções e aos desvios comportamentais; a metodologia adoptada como referimos, já, anteriormente, baseou-se no Estudo de Caso, tendo-se procedido à caracterização psicológica, escolar e familiar dos alunos, referindo-se os instrumentos adoptados (questionários, escalas, entrevistas etc.), seguindo-se a apresentação, análise e discussão de dados recolhidos através dos instrumentos acima mencionados; desenvolvemos um plano de pesquisa tendo em conta os "perigos" e "críticas" apontados anteriormente, tendo-se recorrido a um padrão de amostra apropriado, pois sendo a amostra boa, tem-se uma base racional para fazer estimativas sobre o universo do qual ela é retirada (Goode e Hatt, 1989); iremos, igualmente, evitar as generalizações relativas a populações ou universos (Yin, 1989); utilizaremos a "técnica do código qualitativo para traços e factores individuais que são passíveis de tais classificações…" (Goode e Hatt, 1969); recorremos, frequentemente, ao uso de tópicos ao longo deste trabalho, uma vez que segundo Yin (1989) e Goode e Hatt (1967) "narrações longas e relatórios extensos desencorajam a leitura e a análise do estudo do caso", o que não pretendemos, de todo, com este trabalho, pois a situação é deveras digna de estudo e divulgação, já que os aspectos emocionais têm sido constantemente desvalorizados ao longo do tempo, sendo objecto de investigação com este trabalho, interseccionados com os desvios comportamentais.

A descridibilidade relativamente ao estudo de caso foi contornada, também, pela selecção criteriosa da investigadora, uma vez que é professora de alguns alunos que fazem parte da amostra e na escola frequentada pelos alunos, com os quais mantém contacto, possuindo informações pormenorizadas acerca dos alunos quer através do contacto com outros professores que mais de perto lidam com eles, quer através do

contacto com os mesmos, em contexto de aula ou no mesmo espaço institucional (a Escola), com o seu contexto familiar, contactando com a família dos mesmos, com os professores do Conselho de Turma, com a professora do Apoio Educativo, com os restantes alunos e com toda a comunidade educativa.

Ainda com o intuito de fazer face às limitações do estudo de caso, utilizámos também instrumentos que se enquadram no método quantitativo (como as Escalas), pois, de acordo com Richardson (1989), o mesmo representa a "intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação possibilitando, consequentemente, uma margem de segurança quanto às interferências".

4.2. Amostra para análise

Circunscrevemos o nosso estudo a uma Escola Básica Integrada localizada no concelho de Pombal.

A Amostra deste estudo é constituída por quatro alunos que frequentam o 3º ciclo do ensino básico da referida escola (7º, 8º e 9º anos). Foi mantido o seu anonimato, tendo-lhes sido atribuídos nomes fictícios.

As razões da escolha desta escola prenderam-se com o conhecimento que possuímos daquela comunidade educativa, onde exercemos funções, o que nos permitiu realizar um trabalho mais preciso e direccionado para os nossos intentos, pois a escolha dos casos foi intencional, sendo representativa de desvios comportamentais resultantes de factores afectivo-emocionais.

Fizemos, ainda, uma abordagem aos Directores de Turma, ao Conselho Executivo e às docentes do Ensino Especial, no sentido de seleccionar os casos mais interessantes, porque mais representativos, do tema do nosso estudo.

4. 3. Instrumentos de recolha de dados

Qualquer instrumento de pesquisa deve permitir recolher a informação válida e pertinente à realização do trabalho de investigação (Polit e Hungler, 1994).

Assim, face ao tipo de estudo que pretendemos realizar, utilizámos instrumentos variados como o desenho, os questionários, as entrevistas e as escalas, que achámos mais adequados à consecução do mesmo e que iremos, de seguida, descrever.

4.3.1. Desenho da Família

O desenho da família é, segundo Lluís-Font (2006), uma das técnicas de exploração da afectividade infantil, dando-nos informação sobre a vivência das relações familiares da criança.

As características gerais visualizadas no referido desenho, tais como o tamanho global, a localização na folha, o sombreado, as rasuras e a distância entre as personagens indiciam-nos as relações familiares da criança.

Os desenhos indicam-nos, também, a valorização ou desvalorização das personagens (Lluís-Font, 2006).

Quanto ao **tamanho dos desenhos**, este evidencia uma ampla gama de diferenças individuais nos sujeitos. Os tamanhos grandes, normais e pequenos poderão evidenciar os níveis sócio-culturais de procedência dos sujeitos, bem como a realidade familiar do número de irmãos que integram a família e a sua posição dentro da mesma. Assim, o tamanho global dos desenhos projecta as características psico-afectivas das crianças.

Serão classificados de “grandes” todos os desenhos que ultrapassem os dois terços do espaço disponível, como “pequenos” quando não ocupam uma quarta parte do mesmo, de “normais” todos os que não se enquadram na categoria de “grandes” ou “pequenos”.

Segundo o mesmo autor, a relação entre os desenhos e o espaço disponível, projecta a vivência da relação dinâmica entre o indivíduo e o ambiente e, mais concretamente, entre o indivíduo e as figuras parentais. A forma de responder às pressões ambientais e o sentimento de auto-estima reflectem-se, igualmente, nesta variável.

Os desenhos grandes correspondem a pessoas que reagiam habitualmente às pressões ambientais com atitudes agressivas e expansivas. Se são demasiado grandes,

estendendo-se até às bordas da página, denotam orgulho ou vaidade, desejo de superar os sentimentos de inferioridade, a necessidade de demonstrar algo, etc.

Os desenhos pequenos, pelo contrário, associam-se a uma auto-imagem negativa, a sentimentos de inferioridade, a formas autocontroladas de responder às pressões ambientais e a um retraimento.

De acordo com a análise efectuada por Lluís-Font (2006), o tamanho grande é mais frequente na classe alta do que na classe média baixa; as crianças procedentes de níveis sócio-culturais elevados tendem a reagir com maior frequência de forma expansiva e agressiva, têm uma auto-imagem mais positiva, aceitam as frustrações com mais dificuldade e defendem os seus interesses com maior afinco.

Os desenhos pequenos aparecem com maior frequência nos sujeitos pertencentes às classes média e baixa, levando-nos a pensar que os sujeitos possuem uma auto-imagem mais débil, que reagem às pressões ambientais com maior auto-controlo, com maior retraimento e com menos espírito de luta (Lluís-Font, 2006).

A **localização dos desenhos na folha** ("Emplazamiento"), segundo o mesmo autor, revelam algumas características psicológicas dos sujeitos que os realizam. Assim, os desenhos situados acima representam o mundo das ideias, a fantasia e o espiritual; os desenhos situados abaixo representam o sólido, o firme e o concreto, sendo o centro a zona do coração, dos afectos e da sensibilidade.

Segundo trabalhos publicados sobre técnicas projectivas dos autores Kock, Buck, Wolff, Noller, Hammer, Corman, Caligor, etc, citados por LLuís Font (2006), quanto mais acima se situarem os desenhos, maior probabilidade haverá de que os sujeitos fujam da realidade, procurando satisfação na fantasia. Pelo contrário, os desenhos situados na zona inferior parecem revelar um maior contacto com a realidade. Desta forma, os desenhos que se situam na parte inferior do papel corresponderiam a sujeitos mais maduros. Contudo, se os desenhos atingem a borda final da página, parece que reflectem tendências repressivas, insegurança, necessidade de apoio e dependência exagerada.

O **sombreado**, nos testes projectivos gráficos, é considerado como um dos indicadores mais importantes de conflitos emocionais (LLuís-Font, 2006).

Quanto ao significado psicológico desta variável, o mesmo autor refere que a presença de sombreado em certa extensão e intensidade alerta eficazmente para a existência de conflitos emocionais: angústia, ansiedade, etc., mas dá-nos uma informação escassa sobre os conteúdos dessas tensões emocionais. As hipóteses mais viáveis pressupõem que o sombreado com qualquer tipo de intensidade representa um

índice de ansiedade, que, sendo intenso (neste caso vem acompanhado de um traço vigoroso e intenso), reflecte uma descarga da agressividade.

As **rasuras** ("borraduras", como lhe chama o autor referido anteriormente) parecem ser indicadores importantes de conflitos emocionais.

A **distância entre as personagens,** ou seja, a sua representação em diferentes planos reflecte falta de comunicação e distância emocional entre os mesmos ("incomunicación"), encontrando-se os elementos da família separados, sem qualquer tipo de interacção ou diálogo.

Outra das características importantes referidas prende-se com a **valorização ou desvalorização** das personagens, ou seja, a ordem pela qual as personagens são desenhadas. De acordo com LLuís-Font (2006), um dos indícios mais claros de valorização de uma personagem consiste em desenhá-la em primeiro lugar, geralmente à esquerda da página. A criança desenha primeiro a personagem que considera mais importante, a que mais admira ou teme, o que indica, também, algum tipo de identificação consciente ou inconsciente. No entanto, a maior frequência do desenho do pai em primeiro lugar não indica uma maior identificação positiva com ele, mas sim a existência de um maior número de identificações por temor.

A mãe desenhada em primeiro lugar reflecte algum tipo de valorização, de identificação ou de dependência. O faço de desenhar a mãe em primeiro lugar não deve considerar-se necessariamente como conflito ou tensão, podendo, porém, projectar os conflitos edipianos das crianças e parece ser um indício de conflitos emocionais.

O desenho de um irmão em primeiro lugar parece ser um indicador de conflitos emocionais de certa importância, pois o sujeito pensa em primeiro lugar no irmão do que nos pais. Provavelmente, o irmão é admirado e invejado, podendo ser a causa principal das tensões emocionais do sujeito que realiza este tipo de desenhos. Por outro lado, começar a representação da própria família desenhando um irmão pode projectar também uma certa desvinculação afectiva dos pais, que, em muitos casos, aparecem desvalorizados e separados entre si.

A supressão de algum elemento da família é um mecanismo de defesa para negar uma realidade que produz angústia. Ante o sentimento de incapacidade de adaptar-se a essa realidade, o sujeito reage negando a sua existência. No entanto, ele não deseja a sua eliminação, sendo os sentimentos do sujeito em tais casos ambivalentes, podendo observar-se frequentemente a coexistência de amor e ódio (Lluís-Font, 2006). Assim, eliminar um elemento da família é a expressão máxima de

desvalorização e indicará sempre problemas relacionais importantes, sendo uma reacção agressiva do sujeito para com a personagem desvalorizada.

A supressão das expressões faciais nas personagens que representam a própria família é um indicativo da desvalorização dos mesmos, podendo representar também algum tipo de perturbação nas relações interpessoais (Lluís-Font, 2006). Por vezes, surge que aos elementos da família mais próxima são adicionados outros elementos como avós, primos, tios, animais ou paisagens. A presença de primos ou de tios é bastante excepcional, sendo os desenhos que os incluem bastante conflituosos, devido ao facto de estas personagens interferirem nas relações afectivas das crianças com os pais, aparecendo com frequência no lugar destes.

4.3.2. Questionários

Utilizámos dois questionários no nosso estudo: um dirigido aos docentes (neste caso foram escolhidos os docentes que têm assento no Conselho Pedagógico, pois é o órgão máximo da escola) e o outro dirigido aos alunos seleccionados da nossa amostra.

Por questionário entende-se uma "sequência de proposições que têm uma forma determinada e distribuídas numa certa ordem, para as quais se solicita a opinião, o julgamento ou a avaliação do sujeito que se interroga" (Mucchielli, 1979); um "conjunto de questões, ou seja, de itens, que, por qualquer razão, se decidiu apresentar associados numa mesma folha ou caderno" (Moreira, 2004).

Os questionários aplicados são constituídos por questões abertas, as quais permitem aos inquiridos expressarem-se através das suas próprias palavras, não sugerindo respostas, indicando, sim, o nível de informação de que os inquiridos dispõem, o que é mais relevante no espírito dos inquiridos, bem como a intensidade dos seus sentimentos; evitam, ainda, efeitos de formato; são um requisito indispensável à adequada formulação de conjuntos de opções de resposta para as questões fechadas; produzem respostas mais facilmente analisáveis, codificáveis e informatizáveis; permitem identificar complexos quadros de referência e influências motivacionais e auxiliam a interpretação de respostas desviantes a perguntas fechadas.

O **questionário dirigido aos docentes** (**ANEXO I**) consistiu em cinco questões, duas das quais visando as representações dos docentes sobre "Emoções" e sobre "Desvios comportamentais", visando as restantes obter a opinião dos mesmos sobre os factores que originam os "desvios comportamentais", bem como as estratégias que sugerem para colmatar as carências emocionais e os desvios comportamentais de alguns alunos.

Uma vez que pretendemos averiguar as representações dos docentes sobre "Emoções" e sobre "Desvios comportamentais", urge-nos fazer uma abordagem às Representações Sociais.

De acordo com Jodelet (1989), citado por Vala (2004), a representação social pode definir-se como "uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Assim, as representações sociais respondem a um fenómeno comum a todas as sociedades, ou seja, a produção de sentido. Moscovici (1981), citado por Vala (2004), define as representações sociais como " um conjunto de conceitos, preposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da

comunicação inter-individual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum".

As representações podem ser estudadas ou entendidas com base em duas perspectivas. Numa primeira perspectiva, elas serão "o reflexo interno de uma realidade externa, reprodução conforme no espírito do que se encontra fora do espírito". Numa outra perspectiva, entende-se que "não há corte entre o universo interior e o universo exterior do indivíduo, que o sujeito e o objecto não são essencialmente distintos".

Podemos então concluir que, enquanto a primeira perspectiva remete as representações para reproduções mentais do mundo, a segunda perspectiva remete para a construção. É a partir desta segunda acepção que Moscovici vai desenvolver o conceito de representação social. Para o mesmo autor, as representações são factores produtores de realidade, influenciando a forma como interpretamos o que nos acontece e acontece à nossa volta, bem como sobre as respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido. Para definir uma representação como sendo social, podemos utilizar três critérios: quantitativo, genético e de funcionalidade.

De acordo com o critério quantitativo, diz-se que uma representação é social quando é partilhada por um conjunto de indivíduos. Utilizando um critério genético, entende-se que uma representação é social no sentido em que é colectivamente produzida, sendo um produto das interacções e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo social.

Finalmente, de acordo com o critério da funcionalidade, as representações são sociais quando contribuem para os processos formadores e para os processos de orientação das comunicações e dos comportamentos. Ou seja, serão teorias sociais práticas. Moscovici distingue as representações sociais hegemónicas ou colectivas, as representações sociais emancipadas e as representações sociais polémicas. As representações sociais hegemónicas designam formas de entendimento e significados largamente partilhados por um grupo fortemente estruturado (uma nação; um partido; uma igreja). As representações sociais emancipadas reflectem a cooperação entre grupos, resultam da troca de significados diferentes sobre um mesmo objecto (representação da doença mental). Relativamente às representações sociais polémicas, estas são geradas no decurso dos conflitos sociais, sendo determinadas pelas relações antagonistas ou de diferenciação entre grupos sociais, reflectindo pontos de vista exclusivos sobre um mesmo objecto (representação sobre as propinas no ensino superior). Estas distinções realçam o contraste entre diferentes tipos de relações sociais

e a sua consequência no pensamento social será mais pertinente do que o contraste entre o pensamento individual e o pensamento colectivo.

Importa, agora, abordar a formação das representações sociais. Moscovici explicita dois processos maiores: a objectivação e a ancoragem. Trata-se de processos sócio-cognitivos, uma vez que são processos cognitivos socialmente regulados e que se referem a regulações normativas que verificam as operações cognitivas.

Assim, a objectivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade, tornando-se expressões de uma realidade pensada como natural. Este processo desenvolve-se envolvendo três momentos: construção selectiva, esquematização e naturalização. A construção selectiva diz respeito ao momento em que as informações, crenças e ideias acerca do objecto da representação sofrem um processo de selecção e descontextualização. A segunda parte da objectivação corresponde à esquematização, ou seja, à organização dos elementos, à sua esquematização estruturante. Finalmente, o terceiro momento, naturalização, é a etapa em que os conceitos retidos no esquema figurativo e as respectivas relações se constituem como categorias, naturais e adquirem materialidade.

Outro processo maior referido, a ancoragem, é enunciado por Moscovici como uma segunda categoria de processos associados à formação das representações sociais: os processos através dos quais o não-familiar se torna familiar, e os processos através dos quais uma representação, uma vez constituída, se torna um organizador das relações sociais. A ancoragem refere-se ao facto de qualquer construção ou tratamento de informação exigir pontos de referência. Assim, dir-se-á que a ancoragem precede a objectivação, por um lado, e que, por outro, se situa na sequência da mesma. Podemos considerar três grandes tipos de ancoragem das representações sociais: psicológicas, sociológicas e psicossociológicas. As ancoragens psicológicas referem-se às modelações de uma representação que decorrem do nível de análise individual ou inter-individual.

Numa perspectiva sociológica, o estudo da ancoragem, analisa a relação entre as pertenças sociais e os conteúdos de uma representação, a partir da hipótese de que as experiências comuns aos membros de um mesmo grupo, decorrentes de uma mesma inserção no campo das relações sociais, suscitam representações semelhantes. A análise psicossociológica da ancoragem inscreve os conteúdos das representações sociais na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente relativamente às relações sociais e às divisões posicionais e categorias de um dado campo social.

Importa referir que as representações sociais desempenham importantes funções, das quais se destacam as de atribuição de significados à realidade (explicação dos acontecimentos sociais); a de originar ou moldar determinadas condutas sociais (justificação dos comportamentos) e a de integração e diferenciação social (diferenciação e identidade social). Em jeito de conclusão, podemos afirmar que o conceito de representação social e a sua progressiva teorização, contribui para novos entendimentos acerca da actividade cognitiva e simbólica dos indivíduos nas suas interacções. Ao mesmo tempo que se verificam pressões para a hegemonia e a homogeneização de algumas representações, observa-se que, muitas delas, se revestem, cada vez mais, dum carácter de transitoriedade, discutibilidade e polémica.

O **questionário dirigido aos alunos seleccionados da nossa amostra (ANEXO II)** consiste em completar frases sobre os seus pais e sobre eles próprios, com o intuito de obtermos mais informações acerca das relações afectivas vivenciadas pelo jovem no seio da família, bem como acerca do seu estado emocional.

De acordo com Strecht (2008), criança, família e escola estão sempre em interligação: por vezes, quando se observam resultados de provas projectivas para avaliação da estrutura de personalidade realizadas a crianças e adolescentes por psicólogos (como o questionário Zelazowska) podem-se obter resultados explícitos da profundidade dessas ligações. Foi o que pretendemos concluir com a aplicação deste questionário.

4.3.3. Entrevistas

Segundo Morgan (1988), citado por Bogdan & Biklen (1994), "Uma entrevista consiste numa conversa intencional geralmente entre duas pessoas, embora, por vezes, possa envolver mais pessoas".

A entrevista, segundo Bogdan e Biklen (1994) "é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo". De acordo com Martins (2004), assim, é possível obter informações não só sobre as percepções do sujeito, mas também sobre os seus estados afectivos, juízos de valor e opiniões, tendo por base o seu quadro conceptual, espelhando, deste modo, contradições, tensões e conflitos inerentes às vivências do sujeito.

Ghiglione & Matalon (1993) distinguem três tipos de entrevista, que, de acordo com o seu grau de estruturação, podem ir da menos estruturada (não directiva) à mais estruturada (directiva). Entre estes dois pólos situa-se a entrevista semi-estruturada (semi-directiva) segundo a qual, a partir de um esquema prévio, o entrevistador propõe ao entrevistado determinados temas cuja ordem é livre. Assim, as questões poderão não ser colocadas pela ordem anotada e sob a formulação prevista. "Tanto quanto possível, "deixará andar" o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que deseja e pela ordem que lhe convier" (Quivy & Campenhoudt, 1998). O papel do investigador será apenas reencaminhar a entrevista, sempre que o entrevistado se afastar dos objectivos e questioná-lo, de modo tão natural quanto possível, relativamente a aspectos sobre os quais não opinou.

No nosso estudo privilegiámos a entrevista semi-directiva, devido ao facto de os entrevistados serem adolescentes e daí a necessidade de haver um guião para os orientar, tendo-lhe sido dada, simultaneamente, alguma liberdade na ordem das respostas. As referidas entrevistas apresentam, ainda, duas grandes vantagens:

"- as informações que se pretende recolher reflectem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir; as informações que se deseja recolher são-no num tempo muito mais curto do que numa entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes" (Ketele & Roegiers, 1999).

Assim, foi elaborado um guião geral da entrevista, com adaptações a cada caso particular, destinado aos alunos, estruturado nos seguintes blocos temáticos **(ANEXO III)**:

- Idade
- Vida na escola
- Relações interpessoais na escola
- Vida familiar
- Relações interpessoais na família
- Grau de felicidade actual

A análise dos dados das entrevistas será realizada recorrendo à Análise de Conteúdo, pois como a define Krippendorf (1980) é uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados em determinado contexto. Assim, mediante os instrumentos a utilizar, já referidos anteriormente na parte da "Metodologia" e, de acordo com o autor acima, este tipo de análise aceita material não estruturado, sendo os domínios muito diversificados, desde o linguístico (escrito, falado), passando pelo icónico (imagens, filmes, grafismos) e outros códigos semióticos (comportamentos, música, vestuário), sendo sensível ao contexto.

A Análise de Conteúdo organiza-se segundo três fases: a pré-análise (formulação dos objectivos e hipóteses, escolha dos documentos para análise e leitura flutuante); a exploração do material (codificação e categorização). Relativamente a esta segunda fase, procede-se à codificação (transformação dos dados brutos do texto em unidades de registo) adopta-se o método do recorte, agregação e enumeração. De seguida, será realizada a categorização (classificação e agregação em categorias), seguindo as seguintes fases: o inventário dos elementos e o repartir os elementos em categorias, impondo uma certa organização à mensagem e por fim, o tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

4.3.4. Escala Emocional (Adaptação da Escala Emocional do Professor Doutor Evaristo Fernandes);

A Escala Emocional (**ANEXO IV**) que utilizámos no nosso estudo consiste numa adaptação, realizada por nós, da escala do Professor Doutor Evaristo Vicente Fernandes, sendo composta por vários domínios: 1. domínio afectivo (relação aluno/aluno e aluno/professor); 2. domínio motivacional (na Escola: participação na aula, trabalho individual, participação no trabalho de grupo, capacidade de aprendizagem, aquisição de conhecimentos, concentração e reacção a situações novas; no quotidiano escolar: pontualidade, disciplina, ordem, habilidade, colaboração, dispersão e higiene), 3. domínio psicológico (nível de compreensão, nível de aquisição, nível de aplicação e nível de atenção); 4. domínio verbal (nível de compreensão, nível de articulação de palavras, nível de estruturação das frases, riqueza de vocabulário, aquisição de vocabulário, nível criativo global, criatividade de ideias, originalidade, leitura, nível de expressão escrita); 5. domínio intelectual (capacidade de compreensão, capacidade de assimilação, capacidade de resolução de situações novas, capacidade de adaptação a situações novas, capacidade de atenção, capacidade de raciocínio, capacidade de memorização, capacidade de realização de operações concretas, capacidade de realização de operações formais); 6. domínio social (atitudes individuais: timidez, inibição, isolamento, oposição, passividade, autonomia, simulação, individualismo, mentira, fuga e furto; atitudes gerais: aceitação dos colegas, rejeição dos colegas, liderança e submissão).

As opções de resposta para os domínios um, dois, cinco e seis são “Nunca, raramente, algumas vezes, frequentemente e quase sempre”; as opções de resposta para os domínios três e quatro são “Nulo, Insuficiente, Razoável, Bom e Muito Bom”.

Esta Escala Emocional pretende medir o estado emocional dos sujeitos em contexto escolar, através da observação da sua relação com os colegas e professores e do seu desempenho na aula.

4.3.5. Escala de Avaliação do Eu Resiliente (EAER) (Jardim & Pereira, 2006).

Com base na proposta de Grotberg (2003), Jardim & Pereira (2006) criaram a **Escala de Avaliação do Eu Resiliente (EAER) (ANEXO V),** que mede a competência da resiliência em quatro dimensões e através de catorze expressões, as quais poderão ser mais ou menos usadas por uma determinada pessoa. Os mesmos autores referem, ainda, que a mesma Escala proporciona a análise dos factores de suporte externo (o que eu tenho), as forças pessoais internas (o que eu sou), as habilidades sociais (o que eu posso) e o que a pessoa está disposta a fazer (o que eu estou). Iremos, pois, aplicar esta Escala aos alunos da nossa amostra, com o intuito de medir e, simultaneamente, promover a sua competência de resiliência.

4.3.6. Os documentos

Com o objectivo de complementarmos a informação recolhida através do desenho, dos questionários, das entrevistas e das escalas, recorremos à consulta de documentos oficiais, nomeadamente dos processos individuais dos alunos, onde constam relatórios médicos, bem como dados importantes acerca das vivências familiares e escolares dos alunos.

Ketele & Roegiers (1999) referem a importância da análise de documentos, dado que estes constituem uma fonte de informação ampla no tempo e no espaço e com sentido único indirecto. Assim, o recurso a documentos significativos poderá fornecer informações complementares preciosas.

Lakatos & Marconi (2001) referem, igualmente, as vantagens da análise documental, sendo elas: o uso de documentos oficiais revela-se uma fonte de dados considerada fidedigna; a acessibilidade permite economia de esforço e de tempo; poderão surgir novos problemas e hipóteses e orientar a pesquisa para outras fontes.

5. Procedimentos na recolha de dados

Quanto à recolha de dados, primeiramente entregámos uma cópia do nosso Projecto de Investigação ao Conselho Executivo da Escola para que o mesmo tomasse conhecimento dos aspectos gerais, bem como dos objectivos por nós propostos. Há a salientar o facto de o projecto ir ao encontro das áreas prioritárias de intervenção referidas no Projecto Educativo da Escola, nomeadamente "Promover o sucesso escolar" e "Combater o abandono escolar". Seguidamente, solicitámos autorização ao Conselho Executivo para levar a cabo o nosso Projecto (**Anexo VI**), o qual remeteu a decisão para o Conselho Pedagógico.

O Projecto foi aprovado, por unanimidade, em 14 de Janeiro de 2009, tendo sido ressaltado o facto de ser bastante importante a abordagem do tema proposto, na nossa escola.

Uma vez aprovado, abordámos o Conselho Executivo, os Directores de Turma e as Professoras do Ensino Especial, no sentido de recolhermos informações acerca dos alunos que constituem as várias turmas e que melhor representassem "desvios comportamentais" resultantes de factores afectivo-emocionais.

É de salientar a colaboração preciosa de uma das Professoras do Ensino Especial, pois os casos por nós seleccionados necessitam de apoio deste tipo de ensino.

Assim, depois de seleccionados os casos mais representativos, solicitámos a autorização dos Encarregados de Educação desses alunos para a recolha de dados sobre os mesmos, nomeadamente a consulta dos processos individuais dos mesmos, bem como a realização de entrevistas e questionários (**ANEXO VII**).

Procedemos, então, à consulta dos processos individuais dos alunos na sala de Directores de Turma.

O preenchimento da Escala de Avaliação do Eu Resiliente (EAER) de Jardim & Pereira (2006) foi realizado por nós, à medida que íamos lendo as frases/questões e explicando o sentido das mesmas para que não restassem dúvidas para os alunos.

A Escala Emocional (adaptação da escala emocional do Professor Doutor Evaristo Vicente Fernandes) foi preenchida por alguns professores que conheciam os alunos seleccionados da nossa amostra.

Solicitámos, ainda, aos alunos que desenhassem a sua família numa folha de papel A4 e que identificassem os respectivos membros. Os alunos colaboraram com interesse nas actividades realizadas.

Realizámos, também, uma entrevista aos alunos, tendo procedido à gravação da mesma em suporte digital, à excepção da do Gustavo (caso 1), uma vez que o aluno se encontrava suspenso por mau comportamento, tendo sido proibido de entrar na escola. No entanto, tínhamos, já, procedido a uma conversa informal anteriormente em que lhe colocámos as questões da entrevista.

As entrevistas foram objecto de transcrição, conservando ao máximo a informação recolhida tanto linguística como paralinguística, isto é, anotámos a totalidade dos significantes e anotámos silêncios, perturbações de palavra e de aspectos emocionais, tais como o riso ou o choro, hesitações, etc. (Bardin, 1979).

A recolha dos dados acerca dos alunos foi realizada nos intervalos dos tempos lectivos ou solicitando autorização às professoras, durante os tempos de aulas para proceder à referida recolha. O local para obtenção dos dados, era o disponível na altura (uma sala), sendo condição necessária a privacidade para que fosse garantida a confidencialidade dos dados fornecidos pelos alunos. É de salientar que algumas gravações das entrevistas revelam ruídos de fundo, pois, em alguns casos, os alunos encontravam-se no intervalo dos tempos lectivos.

O projecto por nós elaborado e apresentado em Conselho Pedagógico não foi totalmente levado a cabo, sobretudo a parte da intervenção, uma vez que o tempo escasseou, sendo, porém, nosso intento concretizá-la em futuros trabalhos.

6. Caracterização geral da amostra

A nossa amostra é constituída por quatro alunos que frequentam o 3º ciclo do Ensino Básico de uma escola do concelho de Pombal, com idades compreendidas entre os treze e os catorze anos.

Todos os alunos apresentam Necessidades Educativas Especiais, usufruindo de apoio de uma docente do Ensino Especial. Todos têm um Programa Educativo Individual, não seguindo, portanto, o currículo dos restantes alunos da turma.

Os alunos da amostra serão caracterizados pormenorizadamente no capítulo seguinte (Capítulo IV- Apresentação e discussão dos resultados).

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com a consulta dos documentos presentes nos processos individuais dos alunos, nomeadamente relatórios médicos e psicológicos, bem como Programas Educativos Individuais, passamos a caracterizar os alunos da nossa amostra, assim como a apresentar e a discutir os resultados obtidos nos vários instrumentos utilizados no nosso estudo.

Caracterização do aluno Gustavo (caso 1):

O aluno Gustavo tem 14 anos e frequenta, neste ano lectivo de 2008/2009, o 9º ano.

É um aluno portador de Transtorno de Hiperactividade com Défice de Atenção/concentração severos, filho de pais alcoólicos que durante catorze anos viveu no seio de uma família disfuncional e com problemas de ordem sócio-cultural graves. Não frequentou o ensino pré-escolar e desde o 1º ciclo evidenciou graves problemas de aprendizagem, comportamento e motivação.

Os pais do Gustavo têm tido problemas de alcoolismo e mostram-se incapazes de cuidar de si, assim como do Gustavo e da sua irmã mais nova, também ela portadora de Transtorno de Hiperactividade com Défice de Atenção e problemas cardíacos. O Gustavo não mostra qualquer respeito pela mãe, sendo também agressivo para com ela.

Em virtude dos problemas de aprendizagem, comportamento e motivação, o Gustavo foi referenciado pelo docente do 1º ciclo para a Equipa Coordenadora dos Apoios Educativos e para a consulta Externa do hospital Distrital de Pombal, onde é acompanhado de forma regular.

Os seus problemas comportamentais e as suas dificuldades de aprendizagem têm persistido ao longo dos anos, pelo que o aluno, após ter beneficiado de Condições Especiais de Avaliação, Adaptações Curriculares, Adequação na organização das turmas e Apoio Pedagógico Acrescido a Língua Portuguesa e Matemática (DL 319/91, de 23 de Agosto) em conjunto com a frequência de uma turma de Percursos Curriculares Alternativos, foi proposto para frequentar o Projecto dos Currículos Funcionais, criado no ano lectivo de 2007/2008 para alunos abrangidos pela alínea i) Currículo Alternativo (DL 319/91, de 23 de Agosto).

No ano lectivo de 2007/2008, o aluno foi viver para casa de uns tios, tendo melhorado o seu comportamento e os seus cuidados (higiene, alimentação e toma de medicação). Esta era uma situação temporária em que o aluno e a família aguardavam a decisão do Tribunal de Menores no que concerne à sua colocação familiar ou institucional.

O aluno foi viver para casa dos tios paternos até ao final do ano lectivo de 2007/2008. Em Julho de 2008, o Tribunal decretou que o Gustavo e a sua irmã mais nova iriam viver para casa dos tios maternos, por um período de seis meses.

Quanto ao perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF (Classificação Internacional de Funcionalidades), nomeadamente acerca das Funções do Corpo (problemas detectados ao nível das funções ou estruturas do corpo), de acordo com o relatório psicológico datado de 2004, o Gustavo não se consegue manter atento e sossegado provocando constantemente os professores com intenção de ser expulso das salas para não assistir às aulas. O Gustavo manifesta, ainda, uma fraca auto-estima e sentimento de culpa, não conseguindo controlar esses comportamentos. Apesar de ter consciência desses mesmos comportamentos, continua a tê-los, mostrando uma nítida dificuldade em cumprir regras. Considerou-se, também, que o trabalho a nível do comportamento será bastante complicado sem o apoio da medicação, uma vez que a mãe deixou de a comprar.

De acordo com os relatórios médicos da consulta de desenvolvimento do Hospital há a referir que os dados da avaliação apontam para atraso de crescimento, hiperactividade e défice de atenção, atraso da fala, dificuldades de aprendizagem e familiares, microcefalia, atraso de desenvolvimento associado a síndrome de Hiperactividade com Défice de Atenção, dificuldades escolares, alterações de comportamento que cumprem os critérios de síndrome de Hiperactividade com Défice de Atenção, com avaliação psico-cognitiva normal, dificuldades de aprendizagem associadas a alterações do comportamento, défice de atenção e hipercinésia severos, pré-adolescente inserido em família disfuncional e com dificuldades de ordem sócio-cultural. O último relatório datado de 2007 aponta para dificuldades de aprendizagem e de comportamento e problema social.

Quanto à aprendizagem e aplicação de conhecimentos, o aluno Gustavo apresenta graves dificuldades ao nível da compreensão e interpretação de diferentes tipos de textos escritos com o objectivo de adquirir conhecimentos gerais ou informações específicas (leitura).

Nas actividades relacionadas com a escrita (aplicação de conhecimentos e comunicação) como sendo a elaboração de respostas a um questionário/fichas de leitura ou a redacção de diferentes tipos de textos, o Gustavo, apesar de realizar actividades de expressão escrita simples, revela graves dificuldades, nomeadamente na utilização das competências e das estratégias genéricas do processo de escrita (palavras que exprimam um significado adequado, convenções/regras gramaticais ou da escrita, regras de pontuação e uso correcto dos tempos verbais) e no conhecimento explícito da língua materna, na medida em que dá muitos erros ortográficos e de sintaxe, tem um vocabulário reduzido e uma caligrafia algo irregular. Ao nível do cálculo, o Gustavo também revela grandes dificuldades em aplicar procedimentos e métodos matemáticos como efectuar cálculos complexos, interpretar enunciados escritos matemáticos e resolver problemas e outros que envolvam a necessidade de encontrar soluções, o desenvolvimento de opções, a avaliação de hipóteses e a execução de hipóteses (resolução de problemas).

O aluno Gustavo consegue compreender e exprimir mensagens orais, fala/conversa espontaneamente com os colegas e os adultos, apresentando, no entanto, dificuldades ao nível da discussão de um assunto, da apresentação de argumentos, do debate através da linguagem oral ou escrita, revelando pouca criatividade, alguma falta de rigor e algumas dificuldades em acompanhar algumas temáticas ou assuntos.

Estas dificuldades ao nível da aquisição e aplicação de conhecimentos (leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas) da comunicação (discussão, expressão escrita) são agravadas pela sua falta de atenção/concentração e pelos seus problemas de comportamento e de instabilidade emocional. O Gustavo é um aluno com períodos de atenção e concentração muito curtos, alheia-se facilmente das actividades, distrai-se e conversa com os colegas, perturba e provoca situações de conflito com colegas e com os adultos, deixa-se manipular pelas atitudes negativas dos colegas e nem sempre reconhece a autoridade dos adultos (professores, pais e funcionários). Reage de forma impulsiva, fala com alguma indelicadeza, agride física e verbalmente alguns colegas, revelando dificuldades em controlar emoções e impulsos e em interagir com os outros de maneira contextual e socialmente apropriada. Mostra muita dificuldade em cumprir regras. Trata-se de um aluno portador de transtorno de hiperactividade com défice de atenção/concentração severos que toma medicação para regular os seus comportamentos e, deste modo, participar nas actividades escolares e minimizar as suas dificuldades. Necessita de pulso forte, regras e de muita perseverança por parte do

adulto, assim como de orientação e ajuda para preparar, iniciar e executar as tarefas de forma independente (pouca autonomia).

Apresenta muitas dificuldades em executar a rotina do dia-a-dia, cumprindo as tarefas e obrigação básicas das aulas/escola (horários, normas, materiais, trabalhos) e diárias (tomar o pequeno almoço, almoçar), gerindo e adoptando o próprio tempo. Também evidencia muitas dificuldades em lidar com situações de stress e crise, que exijam o assumir de responsabilidades, a gestão de tempo e do espaço e a realização de acções coordenadas.

Os seus comportamentos e atitudes melhoraram desde que foi viver para casa dos seus tios, os quais lhe impõem regras e se preocupam com a sua vida pessoal e escolar, havendo a toma da medicação de forma controlada, factos que não aconteciam anteriormente quando o Gustavo se encontrava em casa dos seus pais. Estes revelavam atitudes negligentes e alguma falta de preocupação para com o Gustavo, que andava com a roupa suja e rota, revelava falta de higiene e de alimentação cuidadas e nunca tomava a medicação em contexto familiar (auto-cuidados). O próprio aluno também nunca se responsabilizou por efectuar a toma da medicação quer no ambiente familiar quer na escola, assim como sempre revelou alguma falta de respeito e agressividade para com a sua mãe e a sua irmã mais nova. Apresenta maior obediência para com o seu pai, a quem parece obedecer mais por medo do que por respeito. O Gustavo não apresenta qualquer respeito pela mãe, sendo mesmo agressivo para com ela.

Mediante tal caracterização do aluno, foram propostas as seguintes adequações no processo de ensino e de aprendizagem (medidas educativas a implementar):

- **Apoio Pedagógico personalizado** que consiste:

• no reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das actividades;

• no estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

• na antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

• no reforço e desenvolvimento de competências específicas;

Este tipo de apoio será prestado pelo professor da turma ou de disciplina e pelo professor de educação especial.

O apoio por parte do professor de educação especial deverá promover o reforço e desenvolvimento de competências específicas:

•Intelectuais/Cognitivas: aplicação de programas de desenvolvimento/promoção cognitiva;

• Memória: actividades de promoção de desenvolvimento da memória (auditiva, visual);

• Comunicação e Linguagem: actividades de promoção de diferentes tipos e formas de comunicação e linguagem;

• Cálculo: actividades de promoção do cálculo;

• Atenção/Concentração e Reflexividade;

• Desenvolvimento de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social;

• Desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas no contexto de vida;

• Desenvolvimento de tecnologias de apoio facilitadoras de aprendizagens e de melhoria da funcionalidade do aluno;

- Adequações no processo de avaliação:

• Tipo de prova;

• Instrumentos de avaliação e/ou de certificação;

• Formas e meios de comunicação;

• Periodicidade, local e duração da avaliação;

- Currículo Específico Individual:

• O Currículo Específico Individual prevê alterações significativas ao currículo comum, a introdução, substituição e eliminação de objectivos e conteúdos, privilegiando-se a inclusão de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno, a realização de actividades de cariz funcional, centradas nos contextos de vida, a comunicação e a linguagem e a aquisição de competências de transição para a vida activa e adulta (pós-escolar);

- Tecnologias de apoio:

• Manuais/livros/materiais impressos;

•Equipamento informático (computador), sempre que se justificar, nomeadamente nas aulas de Apoio Educativo e do projecto de Currículos Funcionais;

• *Software* didáctico;

• Calculadoras;

- Outros serviços não docentes propostos:

• Acompanhamento psicológico;

• Acompanhamento pelos Serviços de Consulta de Desenvolvimento do Hospital Distrital de P.;

• Acompanhamento pelos Serviços Sociais do Tribunal;

• Actividades Pré-profissionalizantes –Oficinas da CERCI;

• Actividades Pré-profissionalizantes –Oficina de Mecânica Automóvel;

• Actividades Ocupacionais/Aquáticas – Piscina da CERCI;

• Actividades de Enriquecimento Curricular – COJ (Centro Ocupação Jovens)

• Actividades Ocupacionais – COJ;

• Sala de Snoozeland da CERCI (Actividades de Relaxamento);

O aluno tem tido, porém, várias participações disciplinares de professores e funcionários, resultando, algumas delas, em suspensão da escola por alguns dias. Assim, os motivos presentes nessas participações têm sido os seguintes:

- "o aluno ameaçou outro com uma tesoura, dizendo que o matava";

- "deu murros na secretária com o objectivo de desligar o computador";

- "saiu da sala sem autorização";

- "partiu a tampa de cimento do balneário masculino deliberadamente e deu um pontapé forte no portão da entrada principal fazendo com que o mesmo se abrisse";

- "partiu um vidro da portaria da escola";

- "subiu ao telhado para apanhar bolas";

- "fugiu da escola atravessando as grades do portão de recreio";

- "disse asneiras na aula";

- "recusou-se a cumprir as ordens do professor";

- "aliciou alunos para fumar cigarros e vender tabaco (este ano lectivo de 2009)";

Apresentam-se, seguidamente, os resultados obtidos nos diversos instrumentos utilizados.

No desenho da família, o aluno Gustavo (caso 1) procedeu à identificação das pessoas que ele considera fazerem parte da sua família.

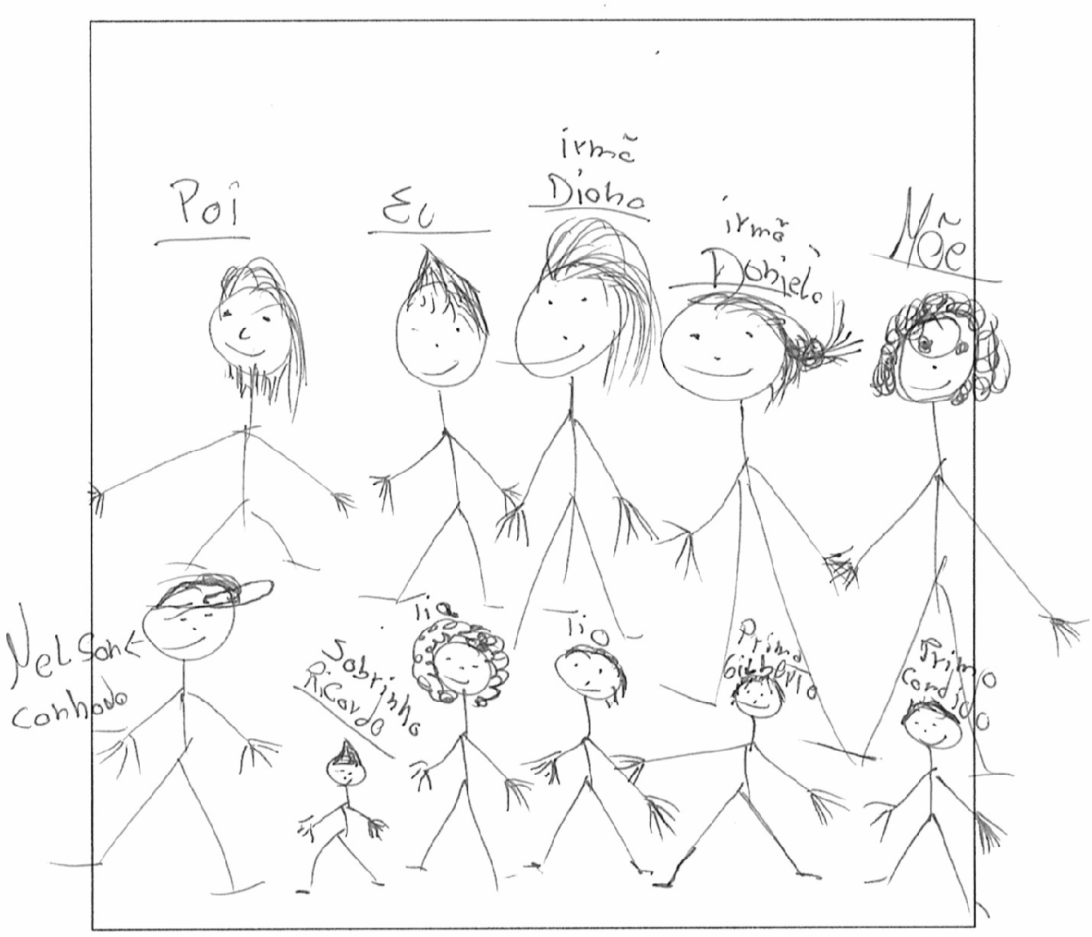


Figura 10: Desenho da família do aluno Gustavo (caso 1).

Referindo novamente Lluís-Font (2006), o desenho da família é uma das técnicas de exploração da afectividade infantil, dando-nos informação sobre a vivência das relações familiares da criança.

De acordo com o mesmo autor, o tamanho global dos desenhos projecta as características psico-afectivas das crianças, sendo classificados de “grandes” todos os desenhos que ultrapassem os dois terços do espaço disponível, o que acontece neste caso do Gustavo.

A relação entre os desenhos e o espaço disponível, projecta a vivência da relação dinâmica entre o indivíduo e o ambiente e, mais concretamente, entre o indivíduo e as figuras parentais. A forma de responder às pressões ambientais e o sentimento de

auto-estima reflectem-se, igualmente, nesta variável. O desenho grande corresponde, segundo Lluís-Font (2006), a pessoas que reagiam habitualmente às pressões ambientais com atitudes agressivas e expansivas, o que se verifica no caso do Gustavo, pois de acordo com o relatório psicológico datado de 2004, o Gustavo não se consegue manter atento e sossegado provocando constantemente os professores com intenção de ser expulso das salas para não assistir às aulas. O Gustavo manifesta, ainda, uma fraca auto-estima e sentimento de culpa, não conseguindo controlar esses comportamentos. Apesar de ter consciência desses mesmos comportamentos, continua a tê-los mostrando uma nítida dificuldade em cumprir regras.

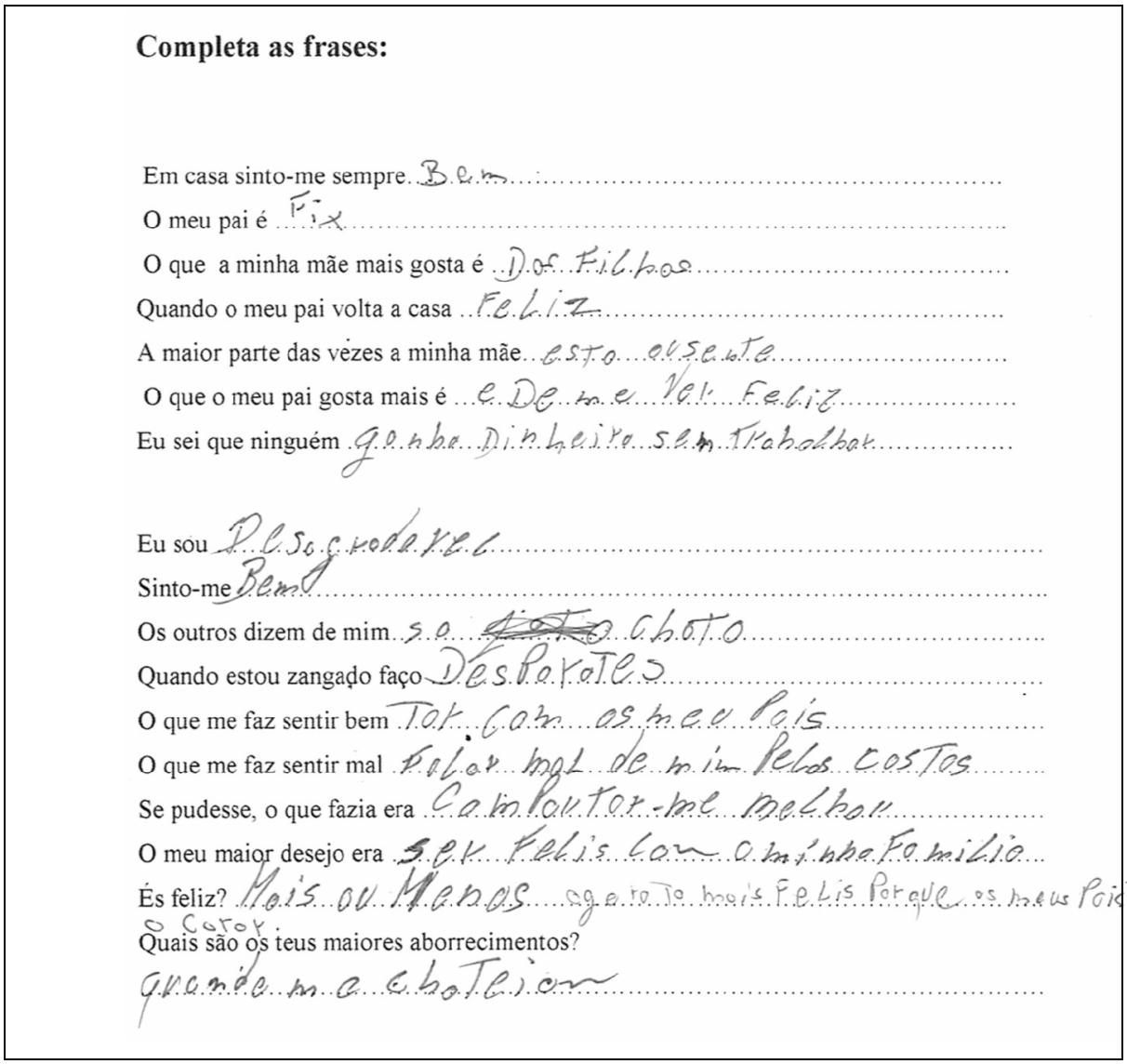
O Gustavo revela essas atitudes agressivas e expansivas reflectidas no tamanho dos desenhos, uma vez que perturba e provoca situações de conflito com colegas e com os adultos (Ex: ameaçou um colega com uma tesoura, dizendo que o matava; indiciou alunos para fumar cigarros e vender tabaco; deu murros na secretária; partiu a tampa de cimento do balneário masculino deliberadamente; partiu um vidro da portaria da escola; fugiu da escola atravessando as grades do portão de recreio; recusou-se a cumprir as ordens do professor;), deixa-se manipular pelas atitudes negativas dos colegas e nem sempre reconhece a autoridade dos adultos (professores, pais e funcionários), reage de forma impulsiva, fala com alguma indelicadeza, agride física e verbalmente alguns colegas, revelando dificuldades em controlar emoções e impulsos e em interagir com os outros de maneira contextual e socialmente apropriada.

As rasuras parecem ser indicadores importantes de conflitos emocionais (Lluís-Font, 2006), verificando-se uma **rasura no rosto da mãe**, o que indica um conflito emocional com a mesma, como é referido no Programa Educativo Individual do aluno: "O Gustavo não apresenta qualquer respeito pela mãe, sendo mesmo agressivo para com ela". O facto de ter distanciado a mãe do pai reflecte falta de comunicação e distância emocional, encontrando-se os dois elementos fulcrais da família separados.

Outra das características importantes referidas por Lluís-Font (2006) prende-se com a valorização ou desvalorização das personagens, visível na ordem pela qual as personagens são desenhadas. Um dos indícios mais claros de valorização de uma personagem consiste em desenhá-la em primeiro lugar, geralmente à esquerda da página (Lluís-Font, 2006). O Gustavo **desenhou o pai em primeiro lugar**, o que, a nosso ver, não indica uma maior identificação positiva com ele, mas sim a existência de uma maior identificação por temor (confirma a informação apresentada no Programa Educativo Individual do aluno: "Apresenta maior obediência para com o seu pai, a quem parece obedecer mais por medo do que por respeito").

Outro aspecto interessante, é a adição de outros elementos da família como os tios, primos, o cunhado e o sobrinho, sendo uma situação bastante excepcional segundo Lluís-Font (2006), provocando um certo conflito, pois estas personagens, nomeadamente, os tios, no caso do Gustavo, interferem na relação afectiva deste com os pais, dado que o aluno foi retirado aos pais, pelo Tribunal, e entregue à guarda dos tios. No entanto, como refere na entrevista, era com os pais que se sentia feliz e que gostava de viver, sentindo-se, no momento, a viver com os tios, “mais ou menos feliz”.

O aluno Gustavo completou as frases do Questionário da seguinte forma:



Completa as frases:

Em casa sinto-me sempre Bem

O meu pai é Fix

O que a minha mãe mais gosta é Dos Filhos

Quando o meu pai volta a casa Feliz

A maior parte das vezes a minha mãe esto ausente

O que o meu pai gosta mais é e De me Ver Feliz

Eu sei que ninguém ganha Dinheiro sem Trabalhar

Eu sou Desagradavel

Sinto-me Bem

Os outros dizem de mim so ~~[illegible]~~ chato

Quando estou zangado faço Desparates

O que me faz sentir bem Tar com os meu Pais

O que me faz sentir mal Falar mal de mim Pelos Costos

Se pudesse, o que fazia era Comportar-me melhor

O meu maior desejo era ser Felis com a minha Familia

És feliz? Mais ou Menos agora to mais Felis Porque os meus Pais Tão se o Cotar.

Quais são os teus maiores aborrecimentos?

quando me chateiam

Quadro 3: Completamento de frases do aluno Gustavo.

Neste completamento de frases, o aluno Gustavo corrobora algumas informações presentes na caracterização que consta do seu Programa Educativo Individual, nomeadamente as que dizem respeito ao seu comportamento, quando diz: “Eu sou desagradável”, “Os outros dizem de mim sou chato”, “Quando estou zangado faço disparates”, “Se pudesse o que fazia era comportar-me melhor”, revelando **dificuldades em controlar emoções e impulsos** e em interagir com os outros de maneira contextual e socialmente apropriada. Mostra muita dificuldade em cumprir regras. Também evidencia muitas dificuldades em lidar com situações de stress e crise, que exijam o

assumir de responsabilidades, a gestão de tempo e do espaço e a realização de acções coordenadas.

Quanto à parte familiar, é curioso o aluno dizer que “Em casa sinto-me sempre bem”, “O meu pai é fixe”, “O que a minha mãe mais gosta é dos filhos”, “O que o meu pai gosta mais é de me ver feliz”, o que nos faz crer que isto não é o que realmente se passa, mas o que o Gustavo gostaria que acontecesse, pois de acordo com a sua caracterização familiar (presente no Programa Educativo Individual do aluno) o Gustavo é filho de pais alcoólicos que durante catorze anos viveu no seio de uma família disfuncional e com problemas de ordem sócio-cultural graves. Os pais do Gustavo têm tido problemas de alcoolismo e mostram-se incapazes de cuidar de si, assim como do Gustavo e da sua irmã mais nova, também ela portadora de Transtorno de Hiperactividade com Défice de Atenção e problemas cardíacos. Os pais revelavam atitudes negligentes e alguma falta de preocupação para com o Gustavo, que andava com a roupa suja e rota, revelava falta de higiene e de alimentação cuidadas e nunca tomava a medicação em contexto familiar (auto-cuidados). O Gustavo sempre revelou alguma falta de respeito e agressividade para com a sua mãe e a sua irmã mais nova, apresentando maior obediência para com o seu pai, a quem parece obedecer mais por medo do que por respeito.

Assim, o maior desejo do Gustavo era “ser feliz com a sua família”, tendo consciência, simultaneamente, que os pais apresentavam “problemas”, pois “estão-se a curar”, o que o deixa mais feliz.

Os resultados obtidos na **Adaptação da Escala Emocional do Professor Doutor Evaristo Fernandes** foram os seguintes:

No Domínio Afectivo:

A relação aluno/aluno do Gustavo com os seus colegas é conflituosa, sendo por vezes agressivo; o aluno tem dificuldade em controlar os seus impulsos.

Quanto à relação aluno/professor, o Gustavo revela: "Quase sempre" Instabilidade; "Frequentemente" revela Insegurança, Agressividade e Turbulência; "Algumas vezes" revela Dependência e Autonomia; "Raramente" revela apatia.

No Domínio Motivacional (Escola):

"Raramente" revela Participação na aula, Trabalho individual, Participação no trabalho de grupo e Concentração; "Algumas vezes" revela Capacidade de aprendizagem, Aquisição de conhecimentos e Reacção a situações novas.

Quanto ao Quotidiano:

O Gustavo "Algumas vezes" revela Pontualidade, Habilidade, Colaboração e Higiene; "Raramente" revela Disciplina e Ordem, revelando "Frequentemente" Dispersão.

No Domínio Psicológico:

O Gustavo revela um nível "Razoável" de compreensão, aquisição e aplicação de conheciemntos, revelando, contudo, um nível de atenção "Insuficiente".

No Domínio verbal:

O Gustavo revela um nível "Razoável" de compreensão, criativo global, criatividade de ideias, originalidade e leitura; revela um nível "Insuficiente" de articulação de palavras, estruturação das frases, riqueza de vocabulário e aquisição de vocabulário.

No Domínio Intelectual:

O Gustavo revela uma "Razoável" capacidade de compreensão, de raciocínio, de memorização, de realização de operações concretas, de realização de operações formais; revela uma "Insuficiente" capacidade de assimilação, de resolução de situações novas, de adaptação a situações novas e de atenção.

No Domínio social (Atitudes individuais):

O Gustavo "Frequentemente" revela Isolamento, Oposição, Simulação, Mentira e Fuga; "Algumas vezes" revela Autonomia, Individualismo, Furto; "Raramente" revela Timidez, Inibição e Passividade.

No Domínio social (Atitudes gerais):

O Gustavo "Raramente" aceita os colegas e raramente é submisso; "Frequentemente" é rejeitado pelos colegas; "Algumas vezes" é líder.

Quanto aos resultados obtidos na Escala de Avaliação Emocional (Adaptação da Escala do Professor Doutor Evaristo Fernandes), no domínio afectivo, o aluno Gustavo revela uma relação conflituosa com os colegas, tendo dificuldade em controlar os seus impulsos. Com os Professores, a sua relação revela Instabilidade, Insegurança, Agressividade e Turbulência.

O Gustavo não controla os seus impulsos, não conseguindo, assim, regular as suas emoções, facto integrante da socialização e da qualidade das relações sociais (Vieira *et al.*, 2005).

De acordo com o Modelo de regulação emocional e comportamental (Pulkkinen, 1995) já apresentado na parte teórica, o Gustavo apresenta um baixo auto-controlo, manifestando ansiedade, labilidade, agressividade e impulsividade.

Gottfredson e Hirschi (1990) utilizam a expressão baixo autocontrolo para descrever o indivíduo impulsivo, insensível aos sentimentos e necessidades dos outros, mais interessado pela actividade física do que pela actividade mental, com um gosto exagerado pelo risco e pela aventura, com limitadas perspectivas temporais (orientado para o "aqui e agora"), centrado sobre si mesmo e mais disposto a agir do que a verbalizar. Além disso, segundo os mesmos autores, os indivíduos com baixo autocontrolo carecem de persistência e tenacidade nas suas acções, tendem a envolver-se, frequentemente, em relações instáveis com os outros (no casamento, no trabalho ou no grupo de amigos) e parecem bastante propensos a acidentes. Segundo os mesmos autores, as pessoas com baixo autocontrolo envolver-se-ão sempre em mais comportamentos desviantes e delinquentes, até à vida adulta.

No domínio motivacional, o aluno revela desinteresse pelas actividades escolares, pois "Raramente" revela Participação na aula, Trabalho individual, Participação no trabalho de grupo e Concentração; "Algumas vezes" revela Capacidade de aprendizagem, Aquisição de conhecimentos e Reacção a situações novas, o que é

reiterado na entrevista quando afirma que “Gosta da escola, mas não das aulas”, o que nos deveria induzir a repensar os métodos, as técnicas e os conteúdos a ensinar a este tipo de alunos, pois embora tenha um Currículo Específico Individual, continua a não o motivar, uma vez que, como referimos anteriormente, não é dirigido ao emocional, aos sentimentos e afectos, mas sim ao intelectual e ao racional.

A nível intelectual, o Gustavo evidencia uma razoável capacidade de compreensão dos conhecimentos, revelando, porém, falta de atenção relacionada com o seu síndrome de Hiperactividade e Défice de Atenção. No entanto, o Gustavo “Frequentemente” revela Isolamento, Oposição, Simulação, Mentira e Fuga com o intuito de sobreviver num mundo que lhe é hostil, sendo “Raramente” submisso. “Raramente” aceita os colegas, sendo “Frequentemente” rejeitado pelos mesmos. “Algumas vezes” é líder, como, por exemplo, quando aliciou outros colegas para fumar cigarros e vender tabaco.

Os resultados obtidos na **Escala de Avaliação do Eu Resiliente** (EAER) de Jardim & Pereira (2006) foram os seguintes:

O grau de resiliência do "eu" do Gustavo é elevado, tendo obtido um total de 54 pontos.

Na dimensão "**Eu tenho**", o aluno Gustavo referiu que "**quase sempre**" tem pessoas ao seu redor que lhe querem bem incondicionalmente; pessoas que lhe estipulam limites para que aprenda a evitar perigos e problemas e pessoas que cuidam dele quando está doente, em perigo ou quando precisa de aprender alguma coisa.

Só "algumas vezes" tem pessoas que querem que ele aprenda a desenvolver-se sozinho.

Na dimensão "**Eu sou**", o aluno referiu que "algumas vezes" é uma pessoa estimada e amada pelos outros e respeitador de si mesmo e dos outros.

"Quase sempre" é feliz quando faz algo pelos outros e lhes demonstra o seu afecto.

Na dimensão "**Eu estou**", o aluno referiu que "Quase sempre" está disposto a responsabilizar-se pelos seus actos e que "Frequentemente" está confiante de que tudo correrá bem.

Na dimensão "**Eu posso**", o aluno refere que "algumas vezes" pode falar sobre coisas que o preocupam ou inquietam, mas "raramente" pode procurar o modo de resolver os seus problemas e controlar-se quando tem vontade de fazer algo perigoso ou nocivo; "frequentemente" pode encontrar o momento certo para falar com alguém ou para actuar e "quase sempre" pode procurar alguém que o ajude quando necessita.

A resiliência é centrar-se em cada indivíduo como alguém único, enfatizando as capacidades e os recursos pessoais que permitem enfrentar situações adversas e sair fortalecido apesar de estar exposto a factores de risco (Grotberg *et al*., 1998).

É uma competência que nos permite minimizar ou superar os efeitos nocivos das adversidades, que nos dias que correm abrangem vários domínios: económico, social, psicológico e até das relações interpessoais, tendo, pois, a ver com a capacidade de um indivíduo para ultrapassar os traumatismos e construir-se apesar das feridas.

Os principais factores de risco podem ser agrupados segundo três categorias (Anaut, 2005): os factores centrados na criança; os factores ligados à configuração familiar e os factores socio-ambientais.

Os principais factores de risco referenciados com base nos trabalhos de Anthony e Chiland (1980); de Garmezy e col. (1996), citados por Anaut (2005), são:

- **Factores centrados na criança**, tais como a prematuridade, o sofrimento neonatal, a gemelaridade, a patologia somática precoce (baixo peso à nascença, danos cerebrais, *handicaps* …), os défices cognitivos, as separações maternas precoces.

- Factores ligados à configuração familiar: a separação dos pais, o desentendimento crónico, a violência, o alcoolismo, a doença crónica de um dos pais (somática ou psíquica), o casal incompleto (mãe solteira), a mãe adolescente e/ou imatura, o falecimento de um familiar.

- Factores socioambientais: a pobreza e a fragilidade socioeconómica, o desemprego, a habitação sobrelotada, a situação de migração, o isolamento relacional, o internamento da criança numa instituição…

O Gustavo apresenta os três factores de risco em simultâneo, pois, a nível individual, de acordo com os relatórios médicos da consulta de desenvolvimento do Hospital Distrital de P., há a referir que os dados da avaliação apontam para atraso de crescimento, hiperactividade e défice de atenção, atraso da fala, dificuldades de aprendizagem e familiares, microcefalia, atraso de desenvolvimento associado a síndrome de Hiperactividade com Défice de Atenção. A nível dos factores ligados à configuração familiar, o aluno é filho de pais alcoólicos que se mostram incapazes de cuidar do Gustavo bem como da sua irmã mais nova, também ela portadora de Transtorno de Hiperactividade com Défice de Atenção e problemas cardíacos, tendo vivido durante catorze anos no seio de uma família disfuncional e com problemas de ordem sócio-cultural graves; a nível dos factores socioambientais, o aluno também se apresenta em risco, uma vez que existe uma grande fragilidade sócio-económica, tendo o pai emigrado nos últimos tempos.

Apesar de todos estes factores de risco, o Gustavo apresenta um grau de resiliência elevado, o que pode ser explicado através dos factores de protecção. De acordo com Rutter (1990) citado por Anaut (2005), os factores de protecção modificam a reacção à situação que apresenta o risco, ao reduzir o efeito do risco e as reacções negativas em cadeia.

Segundo Rutter, citado por Yunes e Szymanski (2001), “factores de protecção referem-se a influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação”.

Garmezy (1991) citado pela mesma autora, conclui, a partir da observação de famílias desfavorecidas, que a resiliência assenta em **três tipos de factores de protecção**:

- **factores individuais**: o temperamento, a reflexão e as capacidades cognitivas;
- **factores familiares**: o calor humano, a coesão e atenção por parte dos pais ou do principal prestador de cuidados;
- **factores de suporte**: o professor atento, o técnico de serviço social ou o organismo de serviços sociais;

No que concerne aos factores de protecção individuais, verificam-se alguns, nomeadamente: ser rapaz durante a adolescência, ser jovem, não se verificando, porém, a maioria, como por exemplo: temperamento activo, afável, bom carácter (amabilidade), QI elevado, ou bom nível de capacidades cognitivas,
sentimento de auto-eficácia e de auto-estima, competências sociais, consciência das relações interpessoais (próximo da inteligência social), sentimentos de empatia, *Locus* de controlo interno, Humor, uma vez que o aluno é caracterizado como perturbador e provocador de situações de conflito com colegas e com os adultos, deixa-se manipular pelas atitudes negativas dos colegas e nem sempre reconhece a autoridade dos adultos (professores, pais e funcionários). Reage de forma impulsiva, fala com alguma indelicadeza, agride física e verbalmente alguns colegas, revelando dificuldades em controlar emoções e impulsos (que ele próprio reconhece no preenchimento da Escala de Avaliação do Eu Resiliente, quando diz que “raramente” pode procurar o modo de resolver os seus problemas e controlar-se quando tem vontade de fazer algo perigoso ou nocivo) e em interagir com os outros de maneira contextual e socialmente apropriada. Mostra muita dificuldade em cumprir regras.

Assim, na dimensão “**Eu tenho**”, o aluno Gustavo referiu que “quase sempre” tem pessoas ao seu redor que lhe querem bem incondicionalmente; pessoas que lhe estipulam limites para que aprenda a evitar perigos e problemas e pessoas que cuidam dele quando está doente, em perigo ou quando precisa de aprender alguma coisa e que “quase sempre” pode procurar alguém que o ajude quando necessita, o que aponta para a sua vivência em casa dos seus tios.

A nível dos factores de protecção familiares, não se verificava o facto de o aluno ter pais calorosos e apoio paterno, uma vez que revelavam atitudes negligentes e alguma falta de preocupação para com o Gustavo, que andava com a roupa suja e rota, revelava falta de higiene e de alimentação cuidadas e nunca tomava a medicação em contexto familiar (auto-cuidados). No entanto, o Programa Educativo Individual refere os tios como influência positiva na vida do Gustavo, uma vez que o aluno melhorou o seu comportamento e os seus cuidados (higiene, alimentação e toma de medicação). Do referido Programa consta ainda que "os seus comportamentos e atitudes melhoraram desde que foi viver para casa dos seus tios, os quais lhe impõem regras e se preocupam com a sua vida pessoal e escolar, havendo a toma da medicação de forma controlada, factos que não aconteciam anteriormente quando o Gustavo se encontrava em casa dos seus pais". Assim, a vivência em casa dos tios representa um factor de protecção crucial que contribuiu para o seu elevado nível de resiliência.

A nível dos factores de suporte (extrafamiliares), os pares não contribuem para a sua resiliência, pois mantém uma relação conflituosa com os mesmos, há a referir, sim, o papel dos professores, que, mesmo face ao seu mau comportamento e dificuldade em controlar as suas emoções e impulsos, estão sempre atentos às suas necessidades, dando-lhe todo o apoio. Há, todavia, a destacar que o tipo de apoio dado pela escola a este tipo de alunos nunca refere a parte emocional, mas apenas sugere actividades intelectuais/cognitivas, memória, comunicação e linguagem, cálculo, atenção/concentração, autonomia pessoal e social, adequações no processo de avaliação e alterações ao currículo comum, fazendo jus ao pouco (ou nenhum) destaque que se tem dado às emoções.

Realizámos a análise de conteúdo das várias entrevistas, recorrendo às categorias, subcategorias e indicadores.

A transcrição da entrevista ao aluno encontra-se no **ANEXO VIII - A**.

Análise de conteúdo da Entrevista ao aluno Gustavo (caso 1):

Categorias	Subcategorias	Indicadores
I. Idade e ano de escolaridade		14 anos; 9º ano;
II. Vida na escola	Gosto pela escola	Gosta da escola, mas não das aulas;
	Disciplinas favoritas	Educação Física;
	Profissão desejada	Trabalhar numa oficina de automóveis;
III. Relações interpessoais na escola	Comportamento geral	Não é muito bom; já foi suspenso várias vezes;
	Relação com Professores	Má relação com os professores; não consegue controlar-se; várias suspensões;
	Relação com colegas	Má relação com os colegas;
IV. Vida familiar	Com quem vive	Com os tios; foi retirado aos pais pelo Tribunal;
	Com quem gostava de viver	Com os pais;
V. Relações interpessoais na família	Relação com os pais	Boa relação com os pais; o pai zangava-se muito;
	Relação entre os pais	Às vezes era boa, outras vezes também se zangavam;
	Grau de felicidade	Era feliz. Gostava de viver com eles;
VI. Grau de felicidade actual		Sente-se mais ou menos feliz;

Quadro 4: Análise de conteúdo da entrevista ao aluno Gustavo (caso 1), tendo por base as categorias, subcategorias e os indicadores.

Os dados da entrevista reiteram e comprovam o que foi discutido nos instrumentos anteriores, a nível da vida na escola (em que os conteúdos programáticos não o motivam), das relações interpessoais (conflituosas com os colegas e Professores), das relações interpessoais no seio da família (em que o Gustavo define como uma boa relação, embora o pai se zangasse muito), a nível do seu grau de felicidade (sentia-se feliz!) enquanto que actualmente a viver com os tios apenas se sente "Mais ou menos feliz", facto que é comprovado pelo estudo de Patrícia Rodrigues, no âmbito do Mestrado em Psiquiatria e Saúde Mental da Faculdade de Medicina do Porto, divulgado no Jornal de Notícias de 10 de Agosto de 2009. A investigação revela que as crianças que sofrem de negligência parental não se percepcionam como vítimas e defendem quem as maltrata, facto que indiciam, igualmente, o caso do Gustavo e o caso da Diana, apresentado seguidamente, pois, embora sejam vítimas de negligência (principal forma de maus-tratos), gostavam de viver com os pais e dizem que se sentiam felizes.

De acordo com o estudo referido acima, cujo objectivo era perceber o funcionamento da criança negligenciada em contexto escolar e familiar e aceder à percepção que tem sobre a sua própria situação, concluiu-se que as crianças tendem a desculpabilizar os pais, procurando até protegê-los da crítica social, omitindo as agressões mais graves. Patrícia Rodrigues referiu que "não se percepcionam como vítimas nem consideram as famílias disfuncionais, porque essa é a única realidade que conhecem. Sentem culpa e gostariam de ser perfeitos para serem mais merecedores de afecto". Há, porém, gestos, olhares e outros sinais não verbais que desmentem a fantasia do "pai herói" que as crianças querem manter e torna-se evidente a dor. Foi o que observámos aquando das entrevistas com os irmãos Gustavo e Diana, mediante o seu olhar triste e o seu nervosismo extremo.

Segundo a investigadora, os professores descrevem estas crianças como tendo dificuldades de aprendizagem e comportamentos agressivos. São frequentemente hostilizadas pelos colegas porque chegam à escola sujas, sem material e portadoras do estigma de crianças problemáticas, o que acontecia com a Diana que os colegas não queriam no seu grupo quer de trabalho quer de brincadeiras, expulsando-a e batendo-lhe.

Os dados revelam, ainda, que a maioria das situações de vitimação refere-se a negligência, isto é, maus-tratos passivos expressos na falta de cuidados básicos, seja alimentação insuficiente ou incorrecta, vestuário inadequado ao clima ou não fornecimento de material e condições para estudar, o que se observa nos dois casos dos irmãos já apresentados e analisados anteriormente, uma vez que o Gustavo e a Diana

apareciam na escola sujos, mal alimentados e sem a toma do medicamento que lhes foi receitado para a hiperactividade.

<u>Caracterização da aluna Diana</u> (caso 2):

A Diana tem 13 anos e frequenta, neste ano lectivo de 2008/2009, o 7º ano.

De acordo com o relatório médico da consulta de desenvolvimento do Hospital Distrital de P., datado de 2002, a Diana é portadora de atraso de desenvolvimento associado a Síndrome de Hiperactividade e Défice de Atenção, tendo-lhe sido prescrita medicação com o objectivo de aumentar a capacidade de atenção/concentração.

Outro relatório médico do mesmo hospital, datado de 2006, atesta que a Diana é portadora de dificuldades de aprendizagem, défice de atenção e alteração do comportamento.

Na aprendizagem e aplicação de conhecimentos, a Diana apresenta dificuldades graves:

- em adquirir conceitos complexos, tendo ainda dificuldade em fazer classificações, seriação e formar conjuntos;

- em concentrar a atenção – tem dificuldade em concentrar a atenção nas actividades que está a realizar tendo dificuldade em se desligar de ruídos que a rodeiam;

- em dirigir a atenção – apresenta dificuldade em se concentrar nas tarefas, durante um intervalo de tempo necessário, sendo mais acentuada sempre que não toma a medicação;

- em ler – tem dificuldade em compreender e interpretar textos que sejam mais complexos;

- em escrever – a Diana tem grandes dificuldades em aplicar as regras da escrita, da pontuação e dos tempos verbais nos textos que escreve, pelo que lhe é difícil transmitir pela escrita os seus pensamentos ou acontecimentos;

- em resolver problemas e tomar decisões – sempre que lhe surja um problema fica muito nervosa, agitada, agredindo verbalmente os colegas, não sendo capaz de tomar qualquer decisão;

Nas <u>tarefas e exigências gerais</u>:

A Diana apresenta dificuldades moderadas:

- em lidar com o stress e outras exigências psicológicas, pois não consegue enfrentar a pressão e o stress associados ao desempenho das diferentes tarefas que lhe são colocadas ou lhe surjam;

A Diana apresenta **dificuldades graves**:

- em realizar tarefas múltiplas de forma independente ou em grupo; pelo facto de ser muito conflituosa, os colegas não querem realizar trabalhos de grupo com ela;

- em gerir o próprio comportamento – tem grande dificuldade em expressar emoções ou gerir o seu comportamento que lhe permitam iniciar interacções com novas pessoas ou situações;

Na comunicação:

A Diana apresenta dificuldades graves:

- em comunicar e receber mensagens escritas, tem dificuldade em retirar informação sempre que o texto seja mais complexo;

- em escrever mensagens – demonstra grande dificuldade em transmitir, pela escrita, os seus pensamentos ou conhecimentos, dando muitos erros e revela ainda lacunas na utilização gramatical;

Nos auto-cuidados:

- em lavar-se, não apresenta cuidados mínimos na sua higiene pessoal;

Nas interacções e relacionamentos interpessoais:

A aluna apresenta dificuldades graves:

- nas interacções interpessoais complexas; a Diana tem dificuldade em controlar emoções e impulsos de forma contextual e socialmente apropriadas, sendo frequente reagir através da agressão verbal e física, bem como interagir de acordo com as regras que lhe são impostas;

Nas áreas principais da vida:

A Diana apresenta dificuldades graves:

- a Diana participa pouco nas actividades escolares tendo grande dificuldade em acompanhar os conteúdos do ano em que está matriculada. O relacionamento com os pares não está estruturado de modo positivo, sendo rejeitada pelos colegas da turma;

Funcionam como factores facilitadores da participação da aluna:

- a medicação, o que diminui ligeiramente a sua impulsividade, permitindo-lhe melhorar a atenção/concentração nas actividades e o cumprimento de regras.

- produtos e tecnologias gerais para a educação, a utilização de produtos, métodos e tecnologias (livros, computadores e *softwares*) tem possibilitado melhorar a funcionalidade e a aquisição de conhecimentos.

- família alargada (tias) – a Diana encontra-se a viver com uma tia, por decisão do tribunal, por um período de 6 meses, até nova deliberação do tribunal. Esta tia ajuda-a quer nas tarefas da escola quer prestando-lhe apoio emocional e afectivo. Tem, ainda, outra tia próxima com quem mantém algum relacionamento afectivo.

- pessoas em posição de autoridade que lhe permitem o desenvolvimento educacional, promovendo o seu desenvolvimento global e a sua integração na escola.

- profissionais de saúde que lhe dão apoio clínico.

Funcionam como obstáculo moderado:

- a família próxima – não lhe dá apoio físico ou emocional. Na educação não lhe é prestado qualquer apoio nas tarefas escolares. A Diana encontrou este apoio numa tia com quem de momento está a viver.

A aluna está em risco de ser retirada aos pais, uma vez que estes são alcoólicos não conseguindo prestar-lhe os cuidados mínimos. No momento de realização deste trabalho, foi já retirada aos pais.

- os colegas – pelo facto de ser uma jovem muito conflituosa, o seu relacionamento com os seus colegas fica muito condicionado.

As adequações no processo de ensino e de aprendizagem propostas para esta aluna são as seguintes:

- **Apoio Pedagógico personalizado** que consiste:

• no reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das actividades;

• no estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

• na antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

• no reforço e desenvolvimento de competências específicas;

Este apoio será prestado pelos docentes das disciplinas (as estratégias a implementar deverão ser muito diversificadas e devem facilitar a aprendizagem em todas

as disciplinas frequentadas pela Diana) e pela docente de educação especial (desenvolvimento de actividades de promoção cognitiva, reforço e desenvolvimento de competências específicas, desenvolvimento de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno, apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio).

As estratégias a implementar deverão ser muito diversificadas e devem facilitar a aprendizagem nos seguintes domínios de competências:

- atenção e concentração;
- percepção, discriminação e memória;
- psicomotricidade;
- linguagem (expressiva e compreensiva);
- leitura e escrita;

- **Adequações no processo de avaliação:**

• Tipo de prova;
• Instrumentos de avaliação e/ou de certificação;
• Formas e meios de comunicação;
• Periodicidade, local e duração da avaliação;

Currículo Específico Individual:

A Diana reparte o seu horário entre o grupo turma, com o qual frequenta as disciplinas de Língua Portuguesa, Oficina de Língua Portuguesa, Francês, Educação Física, Expressão Plástica, Educação Tecnológica, Área de Projecto, Formação Cívica, Estudo Acompanhado e DTA (Apoio com o Director de Turma) e o Grupo do Projecto de Currículos Funcionais, com o qual frequenta as áreas de Matemática, Estudo do Meio e Expressão Corporal, possibilitando um maior acompanhamento do seu percurso escolar e a diversificação de situações de aprendizagem.

Beneficia, também, de Apoio Educativo com a docente de Educação Especial, frequenta o COJ (Centro de Ocupação Juvenil), tendo já uma componente Pré-Profissional (Refeitório da Escola).

- Tecnologias de apoio:

•Manuais/livros/materiais impressos;

•Equipamento informático (computador), sempre que se justificar, nomeadamente nas aulas de Apoio Educativo e do projecto de Currículos Funcionais;

• *Software* didáctico;

- Outros serviços não docentes propostos:

• Acompanhamento pelos Serviços de Consulta de Desenvolvimento do Hospital Distrital de P.;

• Actividades Pré-profissionalizantes – Formação Pré-Profissional no Refeitório da Escola;

• Actividades de Enriquecimento Curricular – COJ;

Apresentam-se, seguidamente, os resultados obtidos nos instrumentos de recolha de dados utilizados.

No desenho da família, a aluna Diana (caso 2) procedeu à identificação das pessoas que ela considera fazerem parte da sua família.

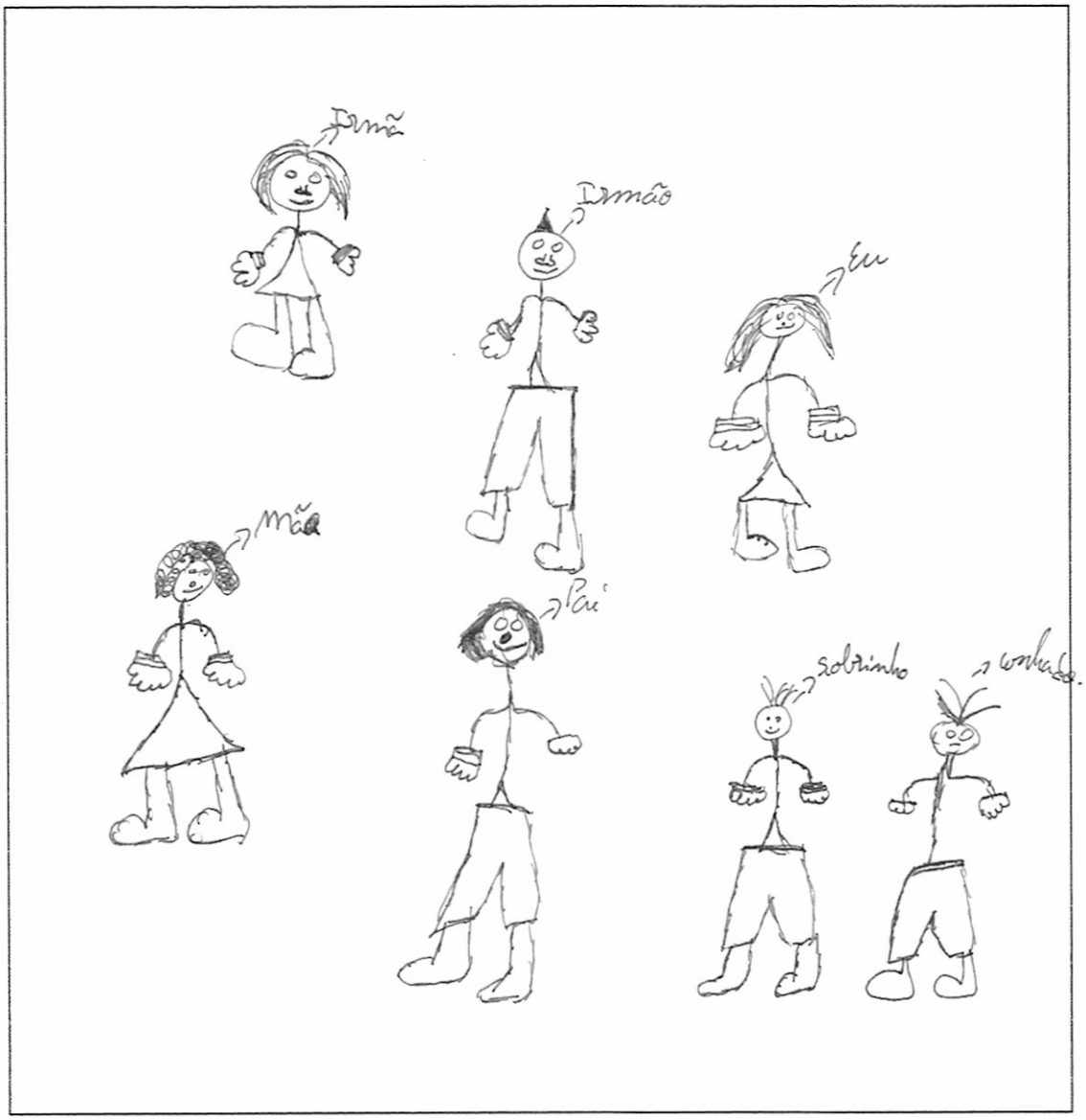


Figura 11: Desenho da família da aluna Diana (caso 2).

A Diana é irmã do Gustavo (caso 1), pelo que iremos verificar as diferenças nos resultados obtidos nos diversos instrumentos.

De acordo com Lluís-Font (2006) as características gerais visualizadas no referido desenho, tais como o tamanho global, a localização na folha, o sombreado, as rasuras e a distância entre as personagens indiciam-nos as relações familiares da criança.

Relativamente ao tamanho global dos desenhos, serão classificados de "grandes" todos os desenhos que ultrapassem os dois terços do espaço disponível, o que acontece no desenho da Diana.

Segundo o mesmo autor, a relação entre os desenhos e o espaço disponível, projecta a vivência da relação dinâmica entre o indivíduo e o ambiente e, mais concretamente, entre o indivíduo e as figuras parentais. A forma de responder às pressões ambientais e o sentimento de auto-estima reflectem-se, igualmente nesta variável.

Os desenhos grandes correspondem a pessoas que reagiam habitualmente às pressões ambientais com atitudes agressivas e expansivas, o que se passa com a aluna Diana, pois segundo as informações constantes do seu Programa Educativo Individual, ela apresenta dificuldades em resolver problemas e tomar decisões – sempre que lhe surja um problema fica muito nervosa, agitada, agredindo verbalmente os colegas, não sendo capaz de tomar qualquer decisão; apresenta dificuldades moderadas:

- em lidar com o stress e outras exigências psicológicas, pois não consegue enfrentar a pressão e o stress associados ao desempenho das diferentes tarefas que lhe são colocadas ou lhe surjam;

Como foi referido no seu Programa Educativo, o que comprova o facto de a aluna ter realizado desenhos grandes que correspondem a uma reacção às pressões ambientais com atitudes agressivas e expansivas, a Diana apresenta dificuldades graves:

- em realizar tarefas múltiplas de forma independente ou em grupo; pelo facto de ser muito conflituosa, os colegas não querem realizar trabalhos de grupo com ela;

- em gerir o próprio comportamento – tem grande dificuldade em expressar emoções ou gerir o seu comportamento que lhe permitam iniciar interacções com novas pessoas ou situações;

A aluna apresenta dificuldades graves:

- nas interacções interpessoais complexas; a Diana tem dificuldade em controlar emoções e impulsos de forma contextual e socialmente apropriadas, sendo frequente

reagir através da agressão verbal e física, bem como interagir de acordo com as regras que lhe são impostas;

A distância entre as personagens, ou seja, a sua representação em diferentes planos reflecte falta de comunicação e distância emocional entre os mesmos ("incomunicación"), encontrando-se os elementos da família separados, sem qualquer tipo de interacção ou diálogo. Assim, a relação entre os desenhos e o espaço disponível, projecta a vivência da relação dinâmica entre o indivíduo e o ambiente e, mais concretamente, entre o indivíduo e as figuras parentais (Lluís-Font, 2006), o que nos faz concluir que a relação entre a Diana e a sua família é distante, uma vez que as pessoas desenhadas mantêm entre elas uma distância bastante grande, o que indicia separação e desvinculação. O Programa Educativo Individual da Diana reitera este facto quando refere que "funcionam como obstáculo moderado: a família próxima – não lhe dá apoio físico ou emocional. Na educação não lhe é prestado qualquer apoio nas tarefas escolares. A Diana encontrou este apoio numa tia com quem de momento está a viver. A aluna está em risco de ser retirada aos pais (neste momento já foi retirada aos pais), uma vez que estes são alcoólicos não conseguindo prestar-lhe os cuidados mínimos".

O sombreado, nos testes projectivos gráficos, é considerado como um dos indicadores mais importantes de conflitos emocionais (LLuís-Font, 2006). Quanto ao significado psicológico desta variável, o mesmo autor refere que a presença de sombreado em certa extensão e intensidade alerta eficazmente para a existência de conflitos emocionais: angústia, ansiedade, etc., mas dá-nos uma informação escassa sobre os conteúdos dessas tensões emocionais. As hipóteses mais viáveis pressupõem que o sombreado com qualquer tipo de intensidade representa um índice de ansiedade, que, sendo intenso (neste caso vem acompanhado de um traço vigoroso e intenso), reflecte uma descarga da agressividade.

Todo o desenho da família da Diana apresenta sombreado, o que traduz a existência de conflitos emocionais a nível familiar e alguma ansiedade já revelada no seu Programa Educativo Individual. A Diana apresenta dificuldades em resolver problemas e tomar decisões – sempre que lhe surja um problema fica muito nervosa, agitada, agredindo verbalmente os colegas, não sendo capaz de tomar qualquer decisão;

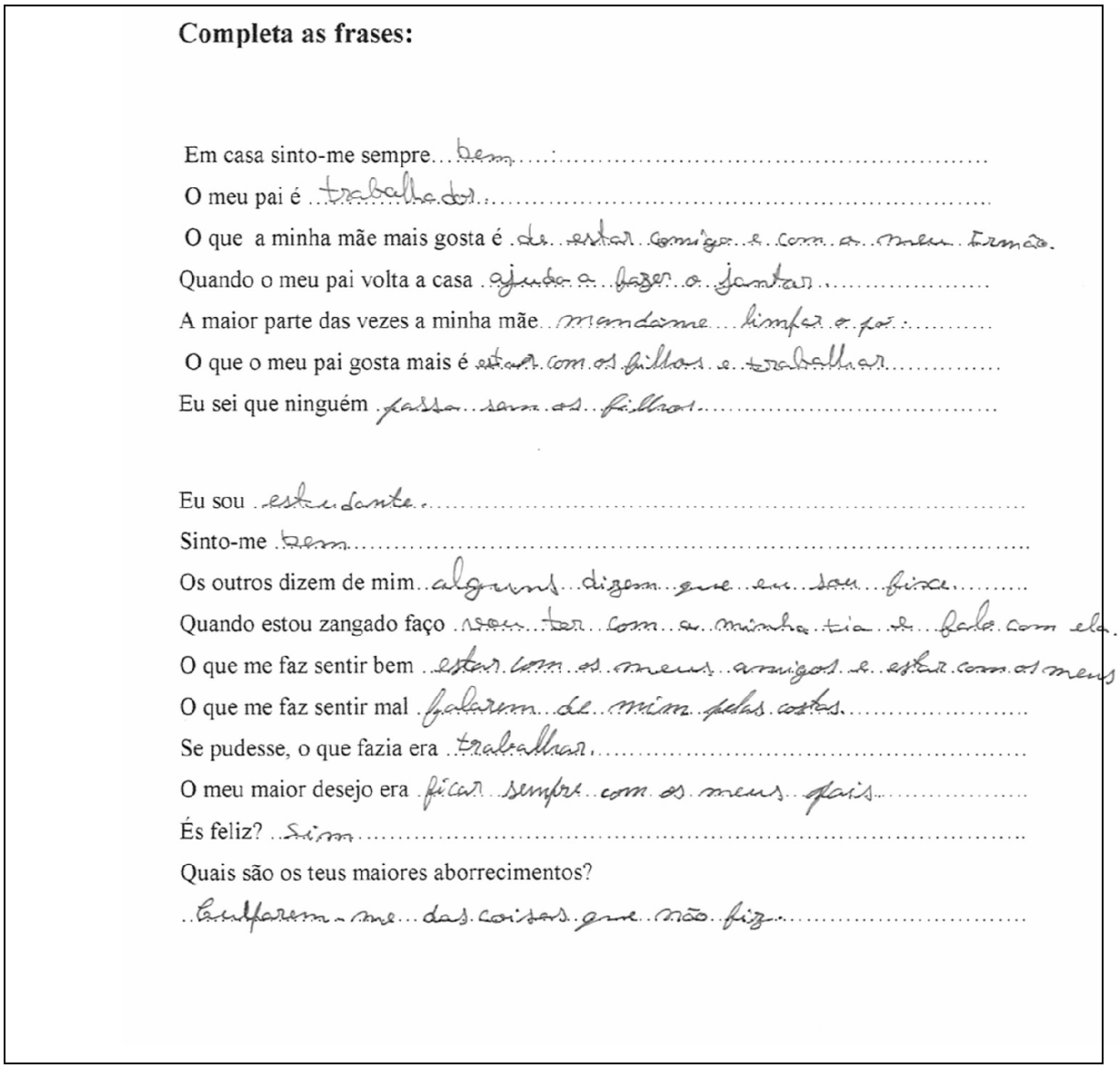
Outra das características importantes referidas prende-se com a valorização ou desvalorização das personagens, ou seja, a ordem pela qual as personagens são desenhadas.

A Diana procedeu ao desenho dos irmãos em primeiro lugar e só posteriormente desenhou o pai e a mãe, o que, segundo Lluís-Font (2006), parece ser um indicador de

conflitos emocionais de certa importância, pois o sujeito pensa em primeiro lugar no irmão e só depois nos pais. Provavelmente, o irmão é admirado e invejado, podendo ser a causa principal das tensões emocionais do sujeito que realiza este tipo de desenhos. Por outro lado, começar a representação da própria família desenhando um irmão pode projectar também uma certa desvinculação afectiva dos pais, que, em muitos casos, aparecem desvalorizados e separados entre si. No desenho da Diana, os pais aparecem bastante separados entre si, o que revela desvinculação afectiva, pois sempre adoptaram uma atitude negligente para com os filhos, descurando os cuidados básicos de saúde, de higiene e de acompanhamento escolar; o facto de ter desenhado o irmão em primeiro lugar revela tensão emocional e conflito emocional, pois o Gustavo (caso 1) manifesta agressividade para com a irmã mais nova como se pode constatar no seu Programa Educativo Individual "o Gustavo sempre revelou alguma falta de respeito e agressividade para com a sua mãe e a sua irmã mais nova".

A Diana, ao contrário do seu irmão Gustavo (caso 1), não desenhou os tios com quem vive, depois de o Tribunal a ter retirado aos pais. Segundo Lluís-Font (2006), a supressão de algum elemento da família é um mecanismo de defesa para negar uma realidade que produz angústia. Ante o sentimento de incapacidade de adaptar-se a essa realidade, o sujeito reage negando a sua existência. No entanto, ele não deseja a sua eliminação, sendo os sentimentos do sujeito em tais casos ambivalentes, podendo observar-se frequentemente a coexistência de amor e ódio (Lluís-Font, 2006). Assim, eliminar um elemento da família é a expressão máxima de desvalorização e indicará sempre problemas relacionais importantes, sendo uma reacção agressiva do sujeito para com a personagem desvalorizada, o que é comprovado pelo completamento do questionário que se segue quando a mesma afirma "O meu maior desejo era ficar sempre com os meus pais".

A aluna Diana completou as frases do Questionário da seguinte forma:



Completa as frases:

Em casa sinto-me sempre... bem.....
O meu pai é ...trabalhador.....
O que a minha mãe mais gosta é .de..estar..comigo..e..com..o..meu..irmão.
Quando o meu pai volta a casa .ajuda..a..fazer..o..jantar.....
A maior parte das vezes a minha mãe..mandame...limpar..o..pó.....
O que o meu pai gosta mais é estar..com..os..filhos..e..trabalhar.....
Eu sei que ninguém .passa..sem..os..filhos.....

Eu sou ..estudante.....
Sinto-me ..bem.....
Os outros dizem de mim..alguns...dizem..que..eu..sou..fixe.....
Quando estou zangado faço ..vou..ter..com..a..minha..tia..e...falo com ela.
O que me faz sentir bem ..estar..com..os..meus..amigos..e..estar..com..os meus pais.
O que me faz sentir mal .falarem..de..mim..pelas..costas.....
Se pudesse, o que fazia era ..trabalhar.....
O meu maior desejo era .ficar..sempre..com..os..meus..pais.....
És feliz? ..Sim.....
Quais são os teus maiores aborrecimentos?
..Culparem-me...das..coisas..que..não..fiz.....

Quadro 5: Completamento de frases da aluna Diana (caso 2).

Neste completamento de frases, a aluna Diana apresenta uma visão positiva do ambiente familiar (o que se passava igualmente com o seu irmão Gustavo): “Em casa sinto-me sempre bem”, “O que a minha mãe mais gosta é de estar comigo e com o meu irmão”,”O que o meu pai mais gosta é de estar com os filhos e trabalhar”, “Eu sei que ninguém passa sem os filhos”, “Sinto-me bem”, O que faz a Diana sentir-se bem “é estar com os amigos e com os seus pais”, o seu maior desejo era “ficar sempre com os seus pais”, o que indicia um desejo da Diana, mas que na realidade não se passa, pois de acordo com o seu Programa Educativo Individual “a família próxima não lhe dá apoio

físico ou emocional. Na educação não lhe é prestado qualquer apoio nas tarefas escolares. A Diana encontrou este apoio numa tia com quem de momento está a viver. A aluna está em risco de ser retirada aos pais (neste momento já foi retirada aos pais), uma vez que estes são alcoólicos não conseguindo prestar-lhe os cuidados mínimos".

Os resultados obtidos na **Adaptação da Escala Emocional** do Professor Doutor Evaristo Fernandes foram os seguintes:

No Domínio Afectivo:

A relação aluno/aluno da Diana com os seus colegas é conflituosa, sendo por vezes agressiva; a aluna tem dificuldade em controlar os seus impulsos.

Quanto à relação aluno/professor, a Diana revela: "Frequentemente" **Insegurança**, e **Dependência**; "Algumas vezes" Instabilidade, Agressividade, Turbulência e Apatia; "Raramente" autonomia.

No Domínio Motivacional (Escola):

"Raramente" revela Participação na aula, Trabalho individual, Participação no trabalho de grupo, Concentração, Capacidade de aprendizagem, Aquisição de conhecimentos e Reacção a situações novas.

Quanto ao Quotidiano:

A Diana "Algumas vezes" revela Pontualidade, Habilidade, Colaboração e Higiene; "Raramente" revela Disciplina e Ordem, manifestando "Frequentemente" Dispersão.

No Domínio Psicológico:

A Diana revela um nível "Insuficiente" de compreensão, aquisição, aplicação e atenção.

No Domínio verbal:

A Diana revela um nível "Razoável" de estruturação das frases e de expressão; revela um nível "Insuficiente" de articulação de palavras, riqueza de vocabulário e aquisição de vocabulário, criativo global, criatividade de ideias, originalidade, leitura e escrita.

No Domínio Intelectual:

A Diana revela uma "Insuficiente" capacidade de compreensão, de raciocínio, de memorização, de realização de operações concretas, de realização de operações formais, de assimilação, de resolução de situações novas, de adaptação a situações novas e de atenção.

No Domínio social (Atitudes individuais):

A Diana "Frequentemente" revela Isolamento, Timidez e Inibição;

"Algumas vezes" revela Oposição, Passividade, Simulação, Individualismo, Mentira e Fuga; "Raramente" revela Autonomia e Furto.

No Domínio social (Atitudes gerais):

A Diana "Raramente" aceita os colegas e raramente é líder;

"Frequentemente" é rejeitada pelos colegas; "Algumas vezes" é submissa.

Quanto aos resultados obtidos na Escala de Avaliação Emocional (Adaptação da Escala do Professor Doutor Evaristo Fernandes), no domínio afectivo, a aluna Diana revela uma relação conflituosa com os seus colegas, sendo por vezes agressiva; a aluna tem dificuldade em controlar os seus impulsos.

Quanto à relação aluno/professor, a Diana revela: "Frequentemente" Insegurança e Dependência; "Algumas vezes" Instabilidade, Agressividade, Turbulência e Apatia.

A Diana não controla os seus impulsos, não conseguindo, assim, regular as suas emoções, facto integrante da socialização e da qualidade das relações sociais (Vieira *et al*., 2005), tal como acontecia com o seu irmão Gustavo.

De acordo com o Modelo de regulação emocional e comportamental (Pulkkinen, 1995) já apresentado na parte teórica, a Diana apresenta um baixo auto-controlo, manifestando ansiedade, labilidade, agressividade e impulsividade.

Vieira *et al.* (2005) referem que a socialização, exercida pela família desde os primeiros anos de vida, está relacionada com o desenvolvimento da agressividade. Um estilo educativo caracterizado por ligações afectivas inseguras e desorganizadas entre as crianças e os prestadores de cuidados, por um distanciamento parental e por uma ausência de supervisão, por regras familiares inconsistentes e por uma disciplina autoritária, baseada no poder, contribui para o aumento da agressividade, o que aconteceu com os dois irmãos Gustavo (caso 1) e Diana (caso 2). Uma pobre supervisão mostra-se um factor particularmente importante para o envolvimento do adolescente no comportamento anti-social. A mesma autora faz ainda referência à possível actuação de factores genéticos que afectam o metabolismo do cérebro e que poderão estar na origem de certos comportamentos agressivos. Para além disso, aspectos ligados ao estilo de vida, como o consumo de álcool ou de drogas, e a exposição permanente a situações de *stress* físico e mental tenderão a afectar, também, o funcionamento do cérebro, de molde

a reduzir a capacidade de controlo das emoções e do comportamento, o que aumentará a probabilidade de exibição de condutas agressivas.

Gottfredson e Hirschi (1990) utilizam a expressão baixo autocontrolo para descrever o indivíduo impulsivo, insensível aos sentimentos e necessidades dos outros, mais interessado pela actividade física do que pela actividade mental, com um gosto exagerado pelo risco e pela aventura, com limitadas perspectivas temporais (orientado para o "aqui e agora"), centrado sobre si mesmo e mais disposto a agir do que a verbalizar. Além disso, segundo os mesmos autores, os indivíduos com baixo autocontrolo carecem de persistência e tenacidade nas suas acções, tendem a envolver-se, frequentemente, em relações instáveis com os outros (no casamento, no trabalho ou no grupo de amigos) e parecem bastante propensos a acidentes. Segundo os mesmos autores, as pessoas com baixo autocontrolo envolver-se-ão sempre em mais comportamentos desviantes e delinquentes, até à vida adulta.

Quanto ao Quotidiano, a Diana "Algumas vezes" revela Pontualidade, Habilidade, Colaboração e Higiene; "Raramente" revela Disciplina e Ordem, pois o papel de suporte dos pais não é levado a cabo, o que é referido no seu Programa Educativo Individual "a família próxima não lhe dá apoio físico ou emocional. Na educação não lhe é prestado qualquer apoio nas tarefas escolares".

No domínio motivacional, a aluna revela desinteresse pelas actividades escolares, pois "Raramente" revela Participação na aula, Trabalho individual, Participação no trabalho de grupo, Concentração, Capacidade de aprendizagem, Aquisição de conhecimentos e Reacção a situações novas, o que nos deveria induzir a repensar os métodos, as técnicas e os conteúdos a ensinar a este tipo de alunos, pois embora tenha um Currículo Específico Individual, continua a não motivar, pois, como referimos anteriormente, não é dirigido ao emocional, aos sentimentos e afectos, mas sim ao intelectual e ao racional como podemos verificar no Programa Educativo Individual da aluna, o qual preconiza o "desenvolvimento de actividades de promoção cognitiva, reforço e desenvolvimento de competências específicas, desenvolvimento de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno, apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio"; as estratégias a implementar deverão ser muito diversificadas e devem facilitar a aprendizagem nos seguintes domínios de competências: atenção e concentração; percepção, discriminação e memória; psicomotricidade; linguagem (expressiva e compreensiva); leitura e escrita;

A nível intelectual, a Diana revela uma "Insuficiente" capacidade de compreensão, de raciocínio, de memorização, de realização de operações concretas, de

realização de operações formais, de assimilação, de resolução de situações novas, de adaptação a situações novas e de atenção, o que deveria ser uma razão para seguir outro caminho no sistema de ensino-aprendizagem, não o das capacidades cognitivas, do racional e do intelectual, mas sim o das emoções, dos sentimentos e dos afectos, o que é reiterado na entrevista à aluna quando refere que "Gosta da escola porque têm tempos livres".

No domínio social, a Diana "Algumas vezes" revela Oposição, Passividade, Simulação, Individualismo, Mentira e Fuga; "Frequentemente" é rejeitada pelos colegas, pois é uma jovem muito conflituosa, o que condiciona o seu relacionamento com os mesmos. Nas interacções interpessoais complexas, a Diana tem dificuldade em controlar emoções e impulsos de forma contextual e socialmente apropriadas, sendo frequente reagir através da agressão verbal e física, bem como interagir de acordo com as regras que lhe são impostas. Este facto requer uma intervenção ao nível do desenvolvimento de competências emocionais, com o intuito de estabelecer relações interpessoais positivas, essenciais à sua modificação comportamental e consequente melhoria a nível do aproveitamento.

Os resultados obtidos na **Escala de Avaliação do Eu Resiliente** (EAER) de Jardim & Pereira (2006) aplicada à aluna Diana foram os seguintes:

O grau de resiliência do "eu" é elevado, tendo obtido um total de 58 pontos.

Na dimensão "**Eu tenho**", a aluna Diana referiu que "**quase sempre**" tem pessoas ao seu redor que lhe querem bem incondicionalmente; pessoas que lhe estipulam limites para que aprenda a evitar perigos e problemas e pessoas que cuidam dela quando está doente, em perigo ou quando precisa de aprender alguma coisa e pessoas que querem que ela aprenda a desenvolver-se sozinha.

Na dimensão "**Eu sou**", a aluna referiu que "algumas vezes" é uma pessoa estimada e amada pelos outros e respeitadora de si mesmo e dos outros.

"Quase sempre" é feliz quando faz algo pelos outros e lhes demonstra o seu afecto.

Na dimensão "**Eu estou**", a Diana referiu que "frequentemente" está disposta a responsabilizar-se pelos seus actos e que "Quase sempre" está confiante de que tudo correrá bem.

Na dimensão "**Eu posso**", a aluna refere que "quase sempre" pode falar sobre coisas que a preocupam ou inquietam e procurar alguém que a ajude quando necessita; "algumas vezes" pode procurar o modo de resolver os seus problemas e encontrar o momento certo para falar com alguém ou para actuar, mas "raramente" pode controlar-se quando tem vontade de fazer algo perigoso ou nocivo;

A Resiliência, como já referimos atrás, é uma competência que nos permite minimizar ou superar os efeitos nocivos das adversidades, que nos dias que correm abrangem vários domínios: económico, social, psicológico e até das relações interpessoais, tendo, pois, a ver com a capacidade de um indivíduo para ultrapassar os traumatismos e construir-se apesar das feridas.

Os principais factores de risco podem ser agrupados segundo três categorias (Anaut, 2005): os factores centrados na criança; os factores ligados à configuração familiar e os factores socio-ambientais.

Recordando os principais factores de risco referenciados com base nos trabalhos de Anthony e Chiland (1980); de Garmezy e col. (1996), citados por Anaut (2005):

- **Factores centrados na criança**, tais como a prematuridade, o sofrimento neonatal, a gemelaridade, a patologia somática precoce (baixo peso à nascença, danos cerebrais, *handicaps* …), os défices cognitivos, as separações maternas precoces.

- **Factores ligados à configuração familiar**: a separação dos pais, o desentendimento crónico, a violência, o alcoolismo, a doença crónica de um dos pais (somática ou psíquica), o casal incompleto (mãe solteira), a mãe adolescente e/ou imatura, o falecimento de um familiar.

- Factores socioambientais: a pobreza e a fragilidade socioeconómica, o desemprego, a habitação sobrelotada, a situação de migração, o isolamento relacional, o internamento da criança.

A Diana apresenta os três factores de risco em simultâneo, tal como o seu irmão (Gustavo, caso 1), pois existem factores centrados em si própria (comprovados pelos relatórios médicos), tais como atraso de desenvolvimento associado a Síndrome de Hiperactividade e Défice de Atenção, tendo-lhe sido prescrita medicação com o objectivo de aumentar a capacidade de atenção/concentração. Outro relatório médico do mesmo hospital, datado de 2006, atesta que a Diana é portadora de dificuldades de aprendizagem, défice de atenção e alteração do comportamento.

A nível dos factores ligados à configuração familiar, a aluna é filha de pais alcoólicos que se mostram incapazes de cuidar dela (bem como do seu irmão Gustavo), tendo ambos vivido, durante catorze anos, no seio de uma família disfuncional e com problemas de ordem sócio-cultural graves; a nível dos factores socioambientais, a aluna também se apresenta em risco, uma vez que existe uma grande fragilidade sócio-económica, tendo o pai emigrado nos últimos tempos.

Apesar de todos estes factores de risco, a Diana apresenta um grau de resiliência elevado, o que pode ser explicado através dos factores de protecção. De acordo com Rutter (1990), citado por Anaut (2005), os factores de protecção modificam a reacção à situação que apresenta o risco, ao reduzir o efeito do risco e as reacções negativas em cadeia.

Segundo Rutter, citado por Yunes e Szymanski (2001), "factores de protecção referem-se a influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação".

Garmezy (1991), citado por Anaut (2005), conclui, a partir da observação de famílias desfavorecidas, que a resiliência assenta em **três tipos de factores de protecção**:

- **factores individuais**: o temperamento, a reflexão e as capacidades cognitivas;
- **factores familiares**: o calor humano, a coesão e atenção por parte dos pais ou do principal prestador de cuidados;
- **factores de suporte**: o professor atento, o técnico de serviço social ou o organismo de serviços sociais;

A Diana não apresenta, porém, a maioria dos factores de protecção individuais, tais como: temperamento activo, afável, bom carácter (amabilidade), género: ser rapariga, antes da adolescência, pois a Diana encontra-se em plena adolescência; QI elevado, ou bom nível de capacidades cognitivas; sentimento de auto-eficácia e de auto-estima; competências sociais; consciência das relações interpessoais (próximo da inteligência social); sentimentos de empatia; *Locus* de controlo interno; humor; atraente para os outros (charme, carisma). A Diana tem dificuldade em controlar emoções e impulsos de forma contextual e socialmente apropriadas, sendo frequente reagir através da agressão verbal e física, bem como interagir de acordo com as regras que lhe são impostas.

A aluna não apresenta, igualmente, factores de protecção familiares: pais calorosos e apoio paterno; boas relações pais/filhos; harmonia parental (compreensão), uma vez que, como referimos anteriormente, os pais eram negligentes para com os filhos, sendo alcoólicos.

A Diana apresenta, sim, factores de protecção extrafamiliares, nomeadamente os tios, pois ela refere que "quase sempre" tem pessoas ao seu redor que lhe querem bem incondicionalmente; pessoas que lhe estipulam limites para que aprenda a evitar perigos e problemas, pessoas que cuidam dela quando está doente, em perigo ou quando precisa de aprender alguma coisa e pessoas que querem que ela aprenda a desenvolver-se sozinha.

Os pares, no entanto, não contribuem para a sua resiliência, pois mantém uma relação conflituosa com os mesmos, há a referir, sim, o papel dos professores, que, mesmo face ao seu comportamento "desviante" e dificuldade em controlar as suas emoções e impulsos, estão sempre atentos às suas necessidades, dando-lhe todo o apoio. Há, todavia, a destacar que o tipo de apoio dado pela escola a este tipo de alunos

nunca refere a parte emocional, mas apenas sugere actividades intelectuais/cognitivas, memória, comunicação e linguagem, cálculo, atenção/concentração, autonomia pessoal e social, adequações no processo de avaliação e alterações ao currículo comum, fazendo jus ao pouco (ou nenhum) destaque que se tem dado às emoções.

Assim, os tios e os professores ou outros técnicos envolvidos na sua educação são factores de protecção fundamentais para que o seu grau de resiliência seja elevado.

Realizámos a análise de conteúdo da entrevista à aluna Diana, recorrendo às categorias, subcategorias e indicadores.

A transcrição da entrevista à aluna encontra-se no **ANEXO VIII - B**.

Análise de conteúdo da entrevista à aluna Diana (caso 2):

Categorias	Subcategorias	Indicadores
I. Idade e ano de escolaridade		13 anos; 7º ano;
II. Vida na escola	Gosto pela escola	Gosta da escola porque se pode estudar, têm tempos livres;
	Disciplinas favoritas	Educação Física, Português, Estudo do Meio e Apoio Educativo;
	Profissão desejada	Ainda não pensou;
III. Relações interpessoais na escola	Comportamento geral	Mais ou menos; às vezes não tem nada para fazer e faz asneiras;
	Relação com Professores	Boa relação com os professores, mas melhor com uns do que com outros;
	Relação com colegas	Não muito boa; os colegas batem-lhe e mandam-na embora;
IV. Vida familiar	Com quem vive	Com os tios; foi retirada aos pais pelo Tribunal;
	Com quem gostava de viver	Com os pais;
V. Relações interpessoais na família	Relação com os pais	Boa relação com os pais; quando se portava mal, os pais castigavam-na;
	Relação entre os pais	Às vezes, discutiam por causa de terrenos e dos patrões;
	Grau de felicidade	Era feliz;
VI. Grau de felicidade actual		Por enquanto sente-se feliz;

Quadro 6: Análise de conteúdo da entrevista à aluna Diana (caso 2), tendo por base as categorias, subcategorias e os indicadores.

Os dados da entrevista reiteram e comprovam o que foi discutido nos instrumentos anteriores, a nível da vida na escola (gosta dos tempos livres); das relações interpessoais (conflituosas com os colegas e alguns Professores); o seu comportamento geral não é muito bom, pois às vezes não tem nada para fazer, o que indicia que as adaptações e os apoios propostos para a aluna não funcionam, sendo as estratégias propostas: o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; a antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma; o reforço e desenvolvimento de competências específicas; o reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das actividades. Assim, continua a insistir-se em conteúdos demasiado ligados ao racional e ao intelectual e não ao emocional ou a actividades que vão ao encontro do gosto da aluna.

A entrevista revela, ainda, as relações interpessoais no seio da família (em que a Diana define como uma boa relação, embora fosse castigada quando se portava mal), a nível do seu grau de felicidade (sentia-se feliz!), tal como acontecia com o seu irmão Gustavo (caso 1).

A investigação conduzida por Patrícia Rodrigues, no âmbito do Mestrado em Psiquiatria e Saúde Mental da Faculdade de Medicina do Porto, divulgada no Jornal de Notícias de 10 de Agosto de 2009, revela que as crianças que sofrem de negligência parental não se percepcionam como vítimas e defendem quem as maltrata, facto que indiciam, igualmente, estes dois casos apresentados (caso do Gustavo e caso da Diana), pois, embora sejam vítimas de negligência (principal forma de maus-tratos), gostavam de viver com os pais e dizem que se sentiam felizes.

De acordo com o estudo referido acima, cujo objectivo era perceber o funcionamento da criança negligenciada em contexto escolar e familiar e aceder à percepção que tem sobre a sua própria situação, concluiu-se que as crianças tendem a desculpabilizar os pais, procurando até protegê-los da crítica social, omitindo as agressões mais graves. Patrícia Rodrigues referiu que “não se percepcionam como vítimas nem consideram as famílias disfuncionais, porque essa é a única realidade que conhecem. Sentem culpa e gostariam de ser perfeitos para serem mais merecedores de afecto”. Há, porém, gestos, olhares e outros sinais não verbais que desmentem a fantasia do “pai herói” que as crianças querem manter e torna-se evidente a dor. Foi o que observámos aquando das entrevistas com os irmãos Gustavo e Diana, mediante o seu olhar triste e o seu nervosismo extremo.

Segundo a investigadora, os professores descrevem estas crianças como tendo dificuldades de aprendizagem e comportamentos agressivos. São frequentemente hostilizadas pelos colegas porque chegam à escola sujas, sem material e portadoras do estigma de crianças problemáticas, o que acontecia com a Diana que os colegas não queriam no seu grupo quer de trabalho quer de brincadeiras, expulsando-a e batendo-lhe.

Os dados revelam, ainda, que a maioria das situações de vitimação refere-se a negligência, isto é, maus-tratos passivos expressos na falta de cuidados básicos, seja alimentação insuficiente ou incorrecta, vestuário inadequado ao clima ou não fornecimento de material e condições para estudar, o que se observa nos dois casos dos irmãos já apresentados e analisados anteriormente, uma vez que o Gustavo e a Diana apareciam na escola sujos, mal alimentados e sem a toma do medicamento que lhes foi receitado para a hiperactividade.

Caracterização da aluna Célia (caso 3):

A Célia tem 14 anos e frequenta o 8º ano.

A Célia é uma menina que não teve uma infância fácil, pois cedo a sua mãe abandonou a casa, ficando a viver com os avós paternos. Actualmente, a Célia está em maior contacto com o pai, por quem mostra carinho, respeito e com quem diz querer ir viver. A Célia é uma aluna hiperactiva que está a ser medicada.

Desde muito nova é acompanhada pelas consultas de Desenvolvimento do Hospital Distrital de P. Foi, também encaminhada para as consultas de Pedopsiquiatria do Hospital de S. A.

De acordo com o relatório psicológico da Equipa de Coordenação de Apoios Educativos de P. datado de 2004, quando a Célia tinha 9 anos e frequentava o 3º ano de escolaridade, a aluna apresentava alterações de comportamento bastante graves, tendo-se verificado de imediato uma grande dificuldade em respeitar regras e uma grande agitação psicomotora.

Nas observações da Ficha de Registo de Avaliação do 2º ano de escolaridade, a professora referiu que a Célia continuou a manifestar graves problemas comportamentais e emocionais que afectam a sua aprendizagem.

Segundo um Relatório Pedagógico datado e 2003, quando a aluna frequentava o 2º ano de escolaridade, a Célia é uma criança com graves problemas comportamentais aliados a uma impulsividade incontrolável que dificultam as suas aquisições, a sua concentração e, por conseguinte, o seu rendimento escolar. É caracterizada como muito prepotente, autoritária, individualista, querendo tudo para si e à sua maneira. Tenta monopolizar tudo e todos e, quando é contrariada, faz birras, grita, dá pontapés, morde, lança olhares rancorosos e chama nomes aos colegas, auxiliares e professores. Só cede por medo ao avô ou a alguém que lhe ofereça alguma guloseima apetecível. Tem muitas dificuldades em se relacionar com os seus pares, isolando-se e afastando-se, não interagindo com eles. Nas aulas, raramente faz as tarefas propostas, nem manifesta interesse por outras.

Por vezes, despe-se da cintura para cima e fica correndo pela sala fora, agitando toda a turma; outras vezes rasteja por baixo das mesas, canta ou dança sem nexo.

Nos intervalos, procura escapar à vigilância da Auxiliar e dos Professores, deitando-se entre as ervas dos terrenos anexos ao recinto destinado ao recreio, escondendo-se, para procurar bichos de toda a espécie (caracóis, lesmas, joaninhas, borboletas e outros insectos), que, depois, quer, a toda a força, manter em cima da mesa

de trabalho. Desta forma, desestabiliza e impossibilita o trabalho. A Célia sofre de enurese, durante a noite e, por vezes, de dia, quando anda distraída na recolha dos bichos.

De acordo com o seu Programa Educativo Individual elaborado no presente ano lectivo (2008/2009), a aluna, no 2º ciclo, demonstrou pouca motivação para as actividades lectivas, principalmente quando eram tarefas que exigiam maior concentração e raciocínio, apresentando um reduzido grau de concentração e atingindo facilmente o nível de saturação. Ao longo de cada período, verificou-se o agravamento destas dificuldades, bem como um aumento do grau de conflituosidade. A aluna exigia uma atenção permanente, não gostava de ser contrariada, revelava baixa auto-estima e desistia facilmente das tarefas propostas, pelo que é proposta para integrar a medida prevista na alínea i) Currículo Alternativo.

Em 2005/2006, a aluna também é inscrita no COJ (Centro de Ocupação de Jovens), faz-se um controlo da assiduidade e da toma da medicação, com o auxílio de professores, funcionários e alunos, adequam-se os currículos e investe-se na melhoria das condições sociais e de higiene pessoal.

A aluna continuou a apresentar comportamentos desajustados, verificando-se, no entanto, uma redução do número de conflitos relativamente aos anos anteriores, tendo revelado alguns progressos na autonomia e a nível da utilização dos serviços/recursos da escola, embora continue muito pouco autónoma.

Transitou para o 3º ciclo e iniciou a formação pré-profissional nas oficinas da CERCI (Cooperativa de Educação e Reinserção de Crianças Inadaptadas).

De acordo com o relatório de avaliação psicológica datado de 2005, a aluna apresenta um desenvolvimento físico adequado ao esperado para a sua idade cronológica. A nível da cognição obteve resultados ligeiramente abaixo da média para a sua faixa etária. Tem uma boa linguagem expressiva e receptiva. Apresenta como áreas problemáticas a falta de atenção/concentração e o comportamento de oposição. A nível sócio-emocional, mostrou grande desinibição e pouca preocupação em não realizar o trabalho adequadamente (evidenciou sinais de saturação, levou tudo para a brincadeira, pediu bolos). São apontados, ainda, como factores preocupantes os comportamentos menos adequados, o excesso de desinibição e a falta de limites.

O relatório médico da consulta de Desenvolvimento do Hospital de P. (sem data) refere que a aluna apresenta alterações de comportamento, hipercinésia, impulsividade e dificuldades em manter a atenção/concentração. Daqui decorrem consequências

negativas a nível da sua aprendizagem escolar e do seu saber estar social. É uma criança que não deve ser deixada entregue a si própria.

Quanto à aprendizagem, a Célia é uma aluna que lê com fluência textos simples e faz a sua interpretação quando as questões são directas. Transmite oralmente as suas ideias e opiniões, embora o seu vocabulário seja pobre e reduzido, pelo que apresenta dificuldades em formular e ordenar essas mesmas ideias ou conceitos com coerência e em realizar actividades relacionadas com o debate de ideias em grupo, através da linguagem oral ou escrita; reflectir sobre determinado conceito ou realizar a discussão de um assunto utilizando a apresentação e argumentos.

Ao nível da produção escrita de mensagens/diferentes tipos de textos, a aluna escreve textos simples e curtos. No entanto, revela muitas dificuldades em aplicar as regras gramaticais e de pontuação e em utilizar as palavras que exprimam um significado adequado, pelo que necessita da ajuda do adulto para elaborar outro tipo de textos como sendo uma carta, um convite, um pedido ou uma composição.

Ao nível da leitura, a Célia revela dificuldades graves em realizar as actividades envolvidas na compreensão e interpretação de diferentes tipos de textos escritos (contos ou histórias, notícias, entrevistas, sínteses, resumos…) com o objectivo de adquirir conhecimentos gerais ou informações específicas. No entanto, é uma aluna que gosta de ler e a sua leitura revela alguma fluência, quando os textos são simples e curtos. Ao nível do cálculo também revela dificuldades graves em utilizar competências e estratégias do processo de cálculo, principalmente ao nível do uso de procedimentos e métodos matemáticos utilizados na resolução de problemas que envolvam várias operações. Tem um fraco domínio de conceitos relacionados com a geometria e as unidades de medida. Apresenta muitas dificuldades em interpretar enunciados escritos matemáticos e em resolver problemas com o uso da calculadora. Conhece os números e as numerações, o dinheiro e as horas e realiza operações de cálculo simples.

Na realização de tarefas, a Célia executa tarefas simples e que sejam do seu agrado de forma autónoma, embora não seja empenhada e organizada. Tem dificuldades em executar tarefas múltiplas de forma independente, nomeadamente em preparar, iniciar e organizar o tempo e o espaço necessários para realizar tarefas complexas e múltiplas, pelo que necessita de orientação na programação e realização das mesmas, a qual solicita na maioria das vezes.

É uma aluna que revela pouca iniciativa e pouca motivação na realização das actividades, necessita de constantes incentivos e de muita persistência por parte do adulto. Mostra-se quase sempre cansada, alheia-se das actividades e tem momentos de

bloqueio ou de impulsividade motora, pelo que apresenta dificuldades em concentrar e dirigir a atenção e comportamentos impulsivos (pede coisas e comida aos colegas, professores e funcionários; diz ter sempre fome e come de forma impulsiva; desobedece aos funcionários; nem sempre cumpre as regras, as indicações ou os horários estabelecidos), para além de ter comportamentos descontextualizados, reveladores de falta de inibição e limites.

A Célia encontra-se a beneficiar de Medidas Educativas Especiais adequadas às suas especificidades.

Os factores apontados como facilitadores da participação da aluna são os produtos e tecnologias gerais para a educação (livros, computadores e *softwares*) que têm contribuído para melhorar a funcionalidade/actividade/participação e a aquisição de alguns conhecimentos e algumas competências por parte da aluna.

Os professores também têm contribuído para melhorar a funcionalidade da Célia quer no contexto da turma quer no contexto de apoio individualizado ou em pequeno grupo, bem como no contexto da comunidade educativa. As actividades são adaptadas ao seu perfil educativo, é-lhe prestado todo o apoio na realização das mesmas e são valorizados todos os seus progressos e as suas atitudes, sempre que adequadas.

A Célia, actualmente, é bem aceite pelos seus pares (currículos funcionais) e por alguns dos seus colegas da turma que a incluem nas suas brincadeiras e também a ajudam nas tarefas escolares. A intervenção do professor de Educação Especial tem sido importante em virtude de, ao longo da escolaridade desta, ter implementado um programa de acordo com as suas especificidades, trabalhando a promoção cognitiva, a comunicação, a linguagem, a atenção/concentração e as competências sociais necessárias.

Os técnicos que trabalham com a aluna no âmbito da formação pré-profissional na CERCI têm contribuído de forma satisfatória para melhorar a sua autonomia, a sua funcionalidade e para a aquisição de competências para a vida activa e adulta, nomeadamente, daquelas que se encontram relacionadas com a entrada numa formação profissional após o 9º ano.

As actividades de enriquecimento curricular, de carácter ocupacional e de cariz funcional realizadas na Biblioteca, no Centro de Ocupação de Jovens e no Refeitório, contam com o apoio de auxiliares de acção educativa e de técnicos do centro. Estas actividades e estes técnicos têm contribuído para melhorar a funcionalidade da aluna.

A Célia vive com os avós e estes são pessoas que tentam prestar todo o apoio à neta, revelam-se preocupados com o seu percurso escolar e pessoal, mas nem sempre

conseguem lidar com os seus comportamentos. É uma jovem que tem vivido algumas situações de ordem social complexa: abandono da mãe, ausência do pai, algumas situações de discórdia entre os avós no que concerne à sua educação, situações que parecem interferir nas suas atitudes/comportamentos.

Mediante tal caracterização da aluna, foram propostas as seguintes adequações no processo de ensino e de aprendizagem (medidas educativas a implementar):

- Apoio Pedagógico personalizado que consiste:

• no reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das actividades;

• no estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

• na antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

• no reforço e desenvolvimento de competências específicas;

Este tipo de apoio será prestado pelo professor da turma ou de disciplina e pelo professor de educação especial.

O apoio por parte do professor de educação especial deverá promover o reforço e desenvolvimento de competências específicas:

• Atenção e Concentração;
• Percepção, discriminação e memória;
• Psicomotricidade;
• Linguagem (expressiva e compreensiva);
• Leitura e escrita;

- Adequações no processo de avaliação:

• Tipo de prova;
• Instrumentos de avaliação e/ou de certificação;
• Formas e meios de comunicação;
• Periodicidade, local e duração da avaliação;

- Currículo Específico Individual:

• O Currículo Específico Individual prevê alterações significativas ao currículo comum, a introdução, substituição e eliminação de objectivos e conteúdos, privilegiando-se a inclusão de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno, a realização de actividades de cariz funcional, centradas nos contextos de vida, a comunicação e a linguagem e a aquisição de competências de transição para a vida activa e adulta (pós-escolar).

- Tecnologias de apoio:

• Manuais/livros/materiais impressos;

• Equipamento informático (computador), sempre que se justificar;

• *Software* didáctico;

- Outros serviços não docentes propostos:

• Acompanhamento psicológico e clínico por parte do Hospital;

• Actividades de Enriquecimento Curricular e de carácter Ocupacional – COJ;

• Actividades de carácter Ocupacional e de promoção de competências de transição para a vida activa e adulta – Papelaria;

• Actividades Pré-profissionalizantes – Oficinas da CERCI;

• Actividades Ocupacionais/Aquáticas – Piscina da CERCI;

No desenho da família, a aluna Célia (caso 3) procedeu à identificação das pessoas que ela considera fazerem parte da sua família.

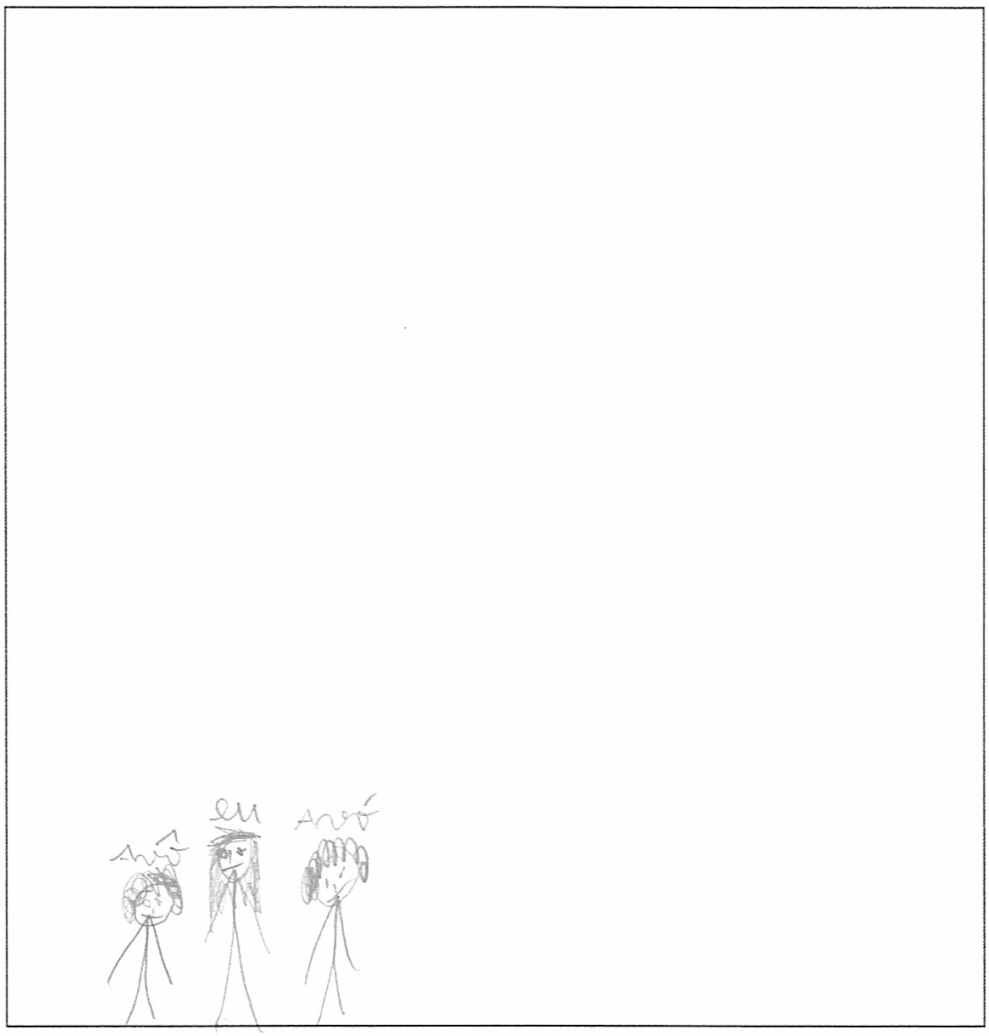


Figura 12: Desenho da família da aluna Célia (caso 3).

De acordo com Lluís-Font (2006) as características gerais visualizadas no referido desenho, tais como o tamanho global, a localização na folha, o sombreado, as rasuras e a distância entre as personagens indiciam-nos as relações familiares da criança como foi, já, referido nos casos anteriores.

Serão classificados de “grandes” todos os desenhos que ultrapassem os dois terços do espaço disponível, como “pequenos” quando não ocupam uma quarta parte do espaço disponível, o que acontece com o desenho da Célia. Segundo Lluís-Font (2006),

os desenhos pequenos associam-se a uma auto-imagem negativa, a sentimentos de inferioridade, a formas autocontroladas de responder às pressões ambientais e a um retraimento, o que é corroborado pela descrição que é feita da Célia no seu Programa Educativo Individual: "A aluna exigia uma atenção permanente, não gostava de ser contrariada, revelava baixa auto-estima e desistia facilmente das tarefas propostas".

A localização dos desenhos na folha ("Emplazamiento"), segundo o mesmo autor, revelam algumas características psicológicas dos sujeitos que os realizam. Assim, os desenhos situados abaixo representam o sólido, o firme e o concreto. Segundo trabalhos publicados sobre técnicas projectivas dos autores Kock, Buck, Wolff, Noller, Hammer, Corman, Caligor, etc, citados por LLuís Font (2006), quanto mais acima se situarem os desenhos, maior probabilidade haverá de que os sujeitos fujam da realidade, procurando satisfação na fantasia. Pelo contrário, os desenhos situados na zona inferior parecem revelar um maior contacto com a realidade. Desta forma, os desenhos que se situam na parte inferior do papel corresponderiam a sujeitos mais maduros. Contudo, se os desenhos atingem a borda final da página, parece que reflectem tendências repressivas, insegurança, necessidade de apoio e dependência exagerada, o que se verifica no desenho da Célia, pois segundo o seu programa Educativo Individual, ela apresenta dificuldades em executar tarefas múltiplas de forma independente, nomeadamente em preparar, iniciar e organizar o tempo e o espaço necessários para realizar tarefas complexas e múltiplas, pelo que necessita de orientação na programação e realização das mesmas, a qual solicita na maioria das vezes; tem, igualmente, muitas dificuldades em se relacionar com os seus pares, isolando-se e afastando-se, não interagindo com eles.

A distância entre as personagens reflecte falta de comunicação e distância emocional entre os mesmos ("incomunicación"), encontrando-se os elementos da família separados, sem qualquer tipo de interacção ou diálogo. A Célia desenhou o avô e a avó com alguma separação de si própria, embora no mesmo plano, o que poderá reflectir essa falta de comunicação e distância emocional que refere na entrevista quando afirma que os avós não lhe permitem saídas (em visitas de estudo, etc.), que se sente infeliz a viver com eles e que gostaria de viver com o pai.

Outra das características importantes referidas prende-se com a valorização ou desvalorização das personagens, ou seja, a ordem pela qual as personagens são desenhadas.

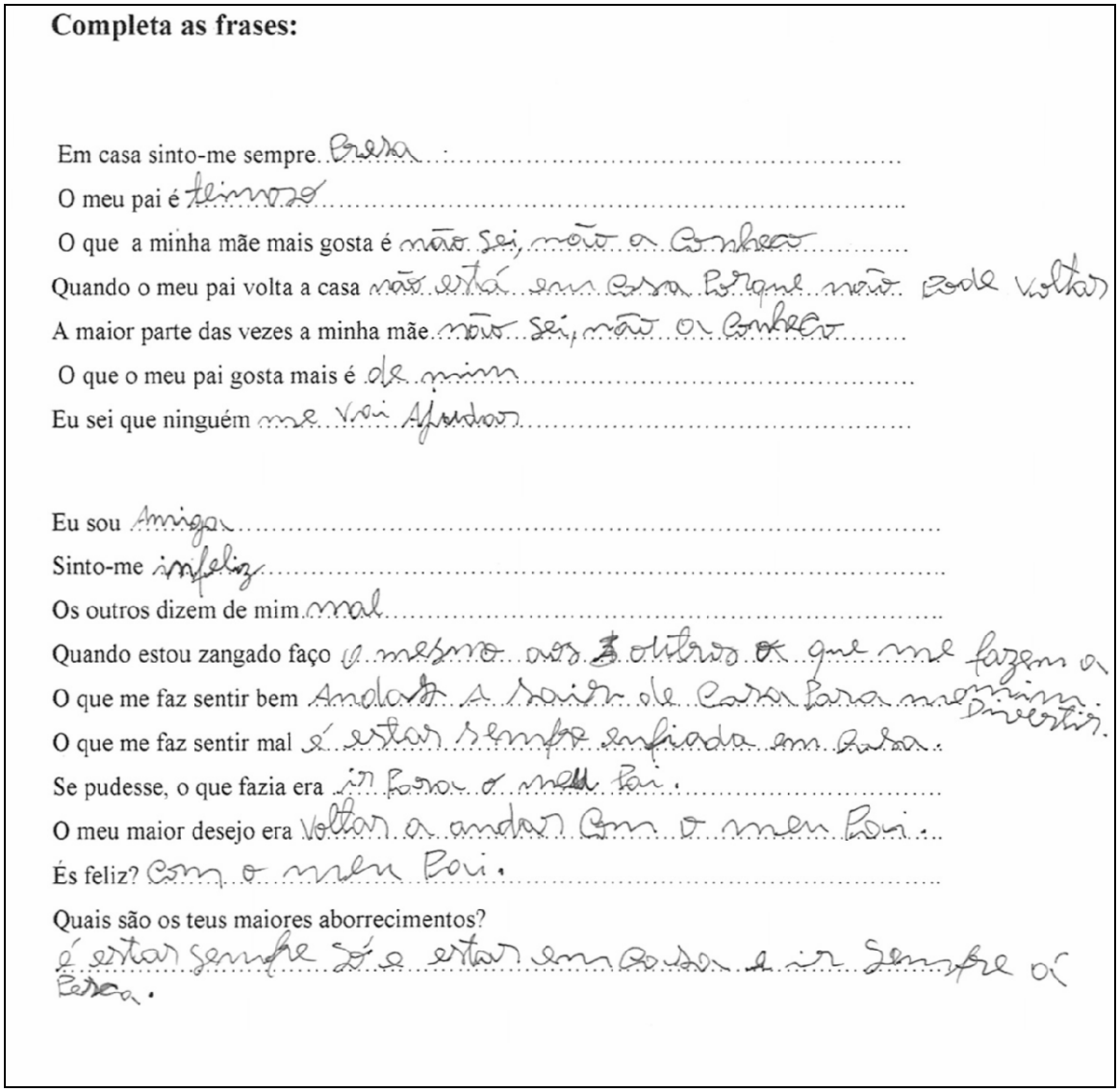
De acordo com LLuís-Font (2006), um dos indícios mais claros de valorização de uma personagem consiste em desenhá-lo em primeiro lugar, geralmente à esquerda da

página. A criança desenha primeiro a personagem que considera mais importante, a que mais admira ou teme, o que indica, também, algum tipo de identificação consciente ou inconsciente. A Célia desenhou o avô em primeiro lugar, não indicando esse facto uma maior identificação positiva com ele, mas indicando, sim, a figura que mais teme, como refere o seu Programa Educativo Individual ("Só cede por medo ao avô ou a alguém que lhe ofereça alguma guloseima apetecível"), seguidamente desenhou-se a ela própria e por fim a avó. O pai da Célia não foi desenhado, tendo sido suprimido.

Para Lluís-Font (2006) a supressão de algum dos elementos da família é um mecanismo de defesa para negar uma realidade que produz angústia. Ante o sentimento de incapacidade de adaptar-se a essa realidade, o sujeito reage negando a sua existência. No entanto, ele não deseja a sua eliminação, sendo os sentimentos do sujeito em tais casos ambivalentes, podendo observar-se frequentemente a coexistência de amor e ódio (Lluís-Font, 2006), o que se passa com a Célia, pois no completamento de frases, ela refere que o seu maior desejo era estar com o seu pai e que é feliz com ele. Na entrevista, refere, igualmente, que gostava de viver com o seu pai.

Segundo o autor citado anteriormente, eliminar um elemento da família é a expressão máxima de desvalorização e indicará sempre problemas relacionais importantes, sendo uma reacção agressiva do sujeito para com a personagem desvalorizada. Esta reacção pode ter-se verificado na Célia, uma vez que ela tem consciência de que o pai se encontra numa Instituição (para se recuperar do vício da droga), o que não lhe permite viver com ele, mas apenas visitá-lo aos fins-de-semana.

A aluna Célia completou as frases do Questionário da seguinte forma:



Completa as frases:

Em casa sinto-me sempre Presa

O meu pai é teimoso

O que a minha mãe mais gosta é não sei, não a conheço

Quando o meu pai volta a casa não está em casa porque não pode voltar

A maior parte das vezes a minha mãe não sei, não a conheço

O que o meu pai gosta mais é de mim

Eu sei que ninguém me vai ajudar

Eu sou Amiga

Sinto-me infeliz

Os outros dizem de mim mal

Quando estou zangado faço o mesmo aos 3 outros o que me fazem a mim.

O que me faz sentir bem Andar a sair de casa para me divertir.

O que me faz sentir mal é estar sempre enfiada em casa.

Se pudesse, o que fazia era ir para o meu pai.

O meu maior desejo era voltar a andar com o meu pai.

És feliz? com o meu pai.

Quais são os teus maiores aborrecimentos?

é estar sempre só e estar em casa e ir sempre á Pesca.

Quadro 7: Completamento de frases da aluna Célia (caso 3).

No completamento de frases, a Célia revela uma imagem negativa do seu ambiente familiar com os avós, frisando que gostaria de viver com o seu pai e não com os seus avós, proferindo mesmo que se sente “infeliz”, pois os avós não lhe permitem sair de casa para se divertir, o que a faz sentir-se “presa”. Apresenta um certo desalento, uma vez que “sabe que ninguém a vai ajudar”, sendo o seu maior desejo “voltar a andar com o pai” com quem se sente verdadeiramente feliz.

Os resultados obtidos, pela aluna Célia, na **Adaptação da Escala Emocional** do Professor Doutor Evaristo Fernandes foram os seguintes:

No Domínio Afectivo:

A relação aluno/aluno da Célia com os seus colegas é conflituosa, sendo, por vezes, marginalizada pelos colegas.

Quanto à relação aluno/professor, a Célia: "Algumas vezes" revela Agressividade, Turbulência e Apatia; "Quase sempre" revela Instabilidade e Insegurança; "Frequentemente" revela Dependência; "Raramente" revela autonomia.

No Domínio Motivacional (Escola):

"Raramente" revela Participação na aula, Trabalho individual, Participação no trabalho de grupo, Concentração, Capacidade de aprendizagem, Aquisição de conhecimentos; só "Algumas vezes" reage a situações novas.

Quanto ao Quotidiano:

A Célia "Algumas vezes" revela Pontualidade, Disciplina, Ordem, Habilidade e Colaboração e higiene; "Frequentemente" revela Dispersão.

No Domínio Psicológico:

A Célia revela um nível "Insuficiente" de compreensão, aquisição, aplicação e atenção.

No Domínio verbal:

A Célia revela um nível "Razoável" de estruturação das frases e de articulação de palavras; revela um nível "Insuficiente" de compreensão, riqueza de vocabulário e aquisição de vocabulário, criativo global, criatividade de ideias, originalidade, leitura, expressão e escrita.

No Domínio Intelectual:

A Célia revela uma "Insuficiente" capacidade de compreensão, de raciocínio, de memorização, de realização de operações concretas, de realização de operações formais, de assimilação, de resolução de situações novas, de adaptação a situações novas e de atenção.

No Domínio social (Atitudes individuais):

A Célia "Frequentemente" revela Oposição, Individualismo, Mentira e Fuga; "Algumas vezes" revela Timidez, Inibição, Passividade e Simulação; "Raramente" revela Autonomia e Furto; "Quase sempre" revela Isolamento.

No Domínio social (Atitudes gerais):

A Célia "Raramente" aceita os colegas e revela submissão; "Quase sempre" é rejeitada pelos colegas; nunca é líder.

.

Quanto aos resultados obtidos na Escala de Avaliação Emocional (Adaptação da escala do Professor Doutor Evaristo Fernandes), no domínio afectivo, a aluna Célia revela uma relação conflituosa com os seus colegas, sendo por vezes, marginalizada.

Quanto à relação aluno/professor, a Célia revela: "Frequentemente" Insegurança e Dependência; "Algumas vezes" Instabilidade, Agressividade, Turbulência e Apatia.

A Célia não controla os seus impulsos, não conseguindo, assim, regular as suas emoções, facto integrante da socialização e da qualidade das relações sociais (Vieira *et al*., 2005), tal como acontecia com o seu irmão Gustavo.

De acordo com o Modelo de regulação emocional e comportamental (Pulkkinen, 1995) já apresentado na parte teórica, a Célia apresenta um baixo auto-controlo, manifestando ansiedade, labilidade, agressividade e impulsividade.

Vieira *et al*. (2005) referem que a socialização exercida pela família desde os primeiros anos de vida está relacionada com o desenvolvimento da agressividade. Um estilo educativo caracterizado por ligações afectivas inseguras e desorganizadas entre as crianças e os prestadores de cuidados, por um distanciamento parental e por uma ausência de supervisão, por regras familiares inconsistentes e por uma disciplina autoritária, baseada no poder, contribui para o aumento da agressividade, o que aconteceu com a Célia, pois a sua relação com os avós é conflituosa, uma vez que a aluna se sente demasiado controlada, tendo, igualmente, o seu pai distante, a pessoa com quem gostaria de viver.

Os mesmos autores fazem, ainda, referência à possível actuação de factores genéticos que afectam o metabolismo do cérebro e que poderão estar na origem de certos comportamentos agressivos. Para além disso, aspectos ligados ao estilo de vida, como o consumo de álcool ou de drogas, e a exposição permanente a situações de stress físico e mental (o caso da Célia, pois é excessivamente contrariada, sentindo-se

infeliz quer na escola quer em casa) tenderão a afectar, também, o funcionamento do cérebro, de molde a reduzir a capacidade de controlo das emoções e do comportamento, o que aumentará a probabilidade de exibição de condutas agressivas

Gottfredson e Hirschi (1990) utilizam a expressão baixo autocontrolo para descrever o indivíduo impulsivo, insensível aos sentimentos e necessidades dos outros, mais interessado pela actividade física do que pela actividade mental, com um gosto exagerado pelo risco e pela aventura, com limitadas perspectivas temporais (orientado para o "aqui e agora"), centrado sobre si mesmo e mais disposto a agir do que a verbalizar. Além disso, segundo os mesmos autores, os indivíduos com baixo autocontrolo carecem de persistência e tenacidade nas suas acções, tendem a envolver-se, frequentemente, em relações instáveis com os outros (no casamento, no trabalho ou no grupo de amigos) e parecem bastante propensos a acidentes. Segundo os mesmos autores, as pessoas com baixo autocontrolo envolver-se-ão sempre em mais comportamentos desviantes e delinquentes, até à vida adulta.

No domínio motivacional, a aluna revela desinteresse pelas actividades escolares, pois "Raramente" revela Participação na aula, Trabalho individual, Participação no trabalho de grupo, Concentração, Capacidade de aprendizagem, Aquisição de conhecimentos e Reacção a situações novas. Segundo o seu Programa Educativo Individual, "é uma aluna que revela pouca iniciativa e pouca motivação na realização das actividades, necessita de constantes incentivos e de muita persistência por parte do adulto. Mostra-se quase sempre cansada, alheia-se das actividades e tem momentos de bloqueio ou de impulsividade motora, pelo que apresenta dificuldades em concentrar e dirigir a atenção e comportamentos impulsivos (pede coisas e comida aos colegas, professores e funcionários); diz ter sempre fome e come de forma impulsiva; desobedece aos funcionários". Este facto deveria induzir-nos a repensar os métodos, as técnicas e os conteúdos a ensinar a este tipo de alunos, pois embora tenha um Currículo Específico Individual, continua a não motivar, dado que, como referimos anteriormente, não é dirigido ao emocional, aos sentimentos e afectos, mas sim ao intelectual e ao racional como podemos verificar no Programa Educativo Individual da aluna, o qual preconiza o "desenvolvimento de actividades de promoção cognitiva, reforço e desenvolvimento de competências específicas, desenvolvimento de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno, apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio"; as estratégias a implementar deverão ser muito diversificadas e devem facilitar a aprendizagem nos seguintes domínios de competências: atenção e

concentração; percepção, discriminação e memória; psicomotricidade; linguagem (expressiva e compreensiva); leitura e escrita.

Quanto ao Quotidiano, a Célia “Algumas vezes” revela Pontualidade, Disciplina, Ordem, Habilidade, Colaboração e Higiene; “Frequentemente” revela Dispersão, pois a aluna usufrui do suporte dos avós que se preocupam com o seu desempenho na escola e com o seu bem-estar, o que é referido no seu Programa Educativo Individual. No entanto, frequentemente revela dispersão, pois as tarefas propostas não a motivam, como refere na entrevista (“Não gosto da escola porque não se faz nada de jeito”).

A nível intelectual, a Célia revela uma “Insuficiente” capacidade de compreensão, de raciocínio, de memorização, de realização de operações concretas, de realização de operações formais, de assimilação, de resolução de situações novas, de adaptação a situações novas e de atenção, o que deveria ser uma razão para seguir outro caminho no sistema de ensino-aprendizagem, não o das capacidades cognitivas, do racional e do intelectual, mas sim o das emoções, dos sentimentos e dos afectos, o que é reiterado na entrevista à aluna quando refere que “Não gosta da escola porque não se faz nada de jeito”.

No domínio social, a Célia “Frequentemente” revela Oposição (como é referido no seu Programa Educativo Individual, “Apresenta como áreas problemáticas a falta de atenção/concentração e o comportamento de oposição”), Individualismo, Mentira e Fuga e “Quase sempre” revela Isolamento; “Quase sempre” é rejeitada pelos colegas, pois é uma jovem muito conflituosa, o que condiciona o seu relacionamento com os mesmos.

Os resultados obtidos na **Escala de Avaliação do Eu Resiliente** (EAER) de Jardim & Pereira (2006) foram os seguintes:

O grau de resiliência do "eu" da aluna Célia é **médio**, tendo obtido um total de 36 pontos.

Na dimensão "**Eu tenho**", a aluna "raramente" tem pessoas ao seu redor que lhe querem bem incondicionalmente e pessoas que querem que ela aprenda a desenvolver-se sozinha; "algumas vezes" tem pessoas que lhe estipulam limites para que ela aprenda a evitar perigos e problemas e pessoas que cuidam dela quando está doente, em perigo ou quando precisa de aprender alguma coisa.

Na dimensão "**Eu sou**", a Célia "raramente" é uma pessoa estimada e amada pelos outros; "frequentemente" é feliz quando faz algo pelos outros e lhes demonstra o seu afecto; "quase sempre" é respeitadora de si mesma e dos outros.

Na dimensão "**Eu estou**", a Célia "quase sempre" está disposta a responsabilizar-se pelos seus actos; contudo, "raramente" está confiante de que tudo correrá bem.

Na dimensão "**Eu posso**", a Célia "raramente" pode falar sobre coisas que a preocupam ou inquietam, controlar-se quando tem vontade de fazer algo perigoso ou nocivo e procurar alguém que a ajude quando necessita; "algumas vezes" pode procurar o modo de resolver os seus problemas e encontrar o momento certo para falar com alguém ou para actuar.

A Célia apresenta um nível médio de resiliência, ao contrário dos outros dois casos já analisados anteriormente que apresentavam um nível elevado de resiliência.

A Célia apresenta os três factores de risco referenciados nos trabalhos de Anthony e Chiland (1980), de Garmezy e col. (1996), citados por Anaut (2005), sendo eles:

- factores centrados na criança, nomeadamente a separação precoce da mãe, que a abandonou aquando do seu nascimento, bem como patologia somática precoce: alterações de comportamento, hipercinésia, impulsividade e dificuldades em manter a atenção/concentração. A nível da cognição obteve resultados ligeiramente abaixo da média para a sua faixa etária.

- factores ligados à configuração familiar: a separação dos pais, o desentendimento crónico, o casal incompleto: É uma jovem que tem vivido algumas situações de ordem social complexa: abandono da mãe, ausência do pai, algumas situações de discórdia entre os avós no que concerne à sua educação, situações que parecem interferir nas suas atitudes/comportamentos. A Célia vive com os avós e estes são pessoas que tentam prestar todo o apoio à neta, revelam-se preocupados com o seu percurso escolar e pessoal, mas nem sempre conseguem lidar com os seus comportamentos.

- factores socioambientais, nomeadamente o isolamento relacional, pois a Célia diz que se sente "presa" em casa e que os seus maiores aborrecimentos são "estar sempre só e em casa".

A Célia não apresenta, também, factores de protecção, que de acordo com Rutter (1990), citado por Anaut (2005), modificam a reacção à situação que apresenta o risco, ao reduzir o efeito do risco e as reacções negativas em cadeia.

Segundo Rutter, citado por Yunes e Szymanski (2001), "factores de protecção referem-se a influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação".

Garmezy (1991), citado pela mesma autora, conclui, a partir da observação de famílias desfavorecidas, que a resiliência assenta em **três tipos de factores de protecção**:

- **factores individuais**: o temperamento, a reflexão e as capacidades cognitivas;
- **factores familiares**: o calor humano, a coesão e atenção por parte dos pais ou do principal prestador de cuidados;
- **factores de suporte**: o professor atento, o técnico de serviço social ou o organismo de serviços sociais;

A Célia não apresenta, porém, a maioria dos factores de protecção individuais, tais como: temperamento activo, afável, bom carácter (amabilidade); género: ser rapariga, antes da adolescência, pois a Célia encontra-se em plena adolescência; QI elevado, ou bom nível de capacidades cognitivas - a nível da cognição obteve resultados ligeiramente abaixo da média para a sua faixa etária; sentimento de auto-eficácia e de auto-estima – a Célia apresenta uma baixa-auto-estima ("raramente" é uma pessoa

estimada e amada pelos outros; “raramente” está confiante de que tudo correrá bem); não apresenta competências sociais e consciência das relações interpessoais (próximo da inteligência social), pois é caracterizada como muito prepotente, autoritária, individualista, querendo tudo para si e à sua maneira. Tenta monopolizar tudo e todos e, quando é contrariada, faz birras, grita, dá pontapés, morde, lança olhares rancorosos e chama nomes aos colegas, auxiliares e professores. Tem muitas dificuldades em se relacionar com os seus pares, isolando-se e afastando-se, não interagindo com eles; não apresenta sentimentos de empatia, *Locus* de controlo interno, humor, nem é atraente para os outros (charme, carisma). A Célia apresenta graves problemas comportamentais aliados a uma impulsividade incontrolável (“raramente” pode falar sobre coisas que a preocupam ou inquietam, controlar-se quando tem vontade de fazer algo perigoso ou nocivo e procurar alguém que a ajude quando necessita).

A aluna não apresenta, igualmente, factores de protecção familiares: pais calorosos e apoio paterno; boas relações pais/filhos; harmonia parental (compreensão), uma vez que foi abandonada pela mãe quando nasceu e o pai encontra-se numa instituição, não usufruindo, assim, do apoio paterno nem da harmonia parental e, embora tenha a atenção dos avós que muito se preocupam com ela, a Célia mantém uma relação conflituosa com eles (segundo ela, “raramente” tem pessoas ao seu redor que lhe querem bem incondicionalmente e pessoas que querem que ela aprenda a desenvolver-se sozinha).

Os pares, no entanto, também não contribuem para a sua resiliência, pois mantém uma relação conflituosa com os mesmos (“Tem muitas dificuldades em se relacionar com os seus pares, isolando-se e afastando-se, não interagindo com eles”). Há a referir, sim, o papel dos professores, que, mesmo face ao seu mau comportamento e dificuldade em controlar as suas emoções e impulsos, estão sempre atentos às suas necessidades, dando-lhe todo o apoio. Há, todavia, a destacar, mais uma vez, que o tipo de apoio dado pela escola a este tipo de alunos nunca refere a parte emocional, mas apenas sugere actividades intelectuais/cognitivas, memória, comunicação e linguagem, cálculo, atenção/concentração, autonomia pessoal e social, adequações no processo de avaliação e alterações ao currículo comum, fazendo jus ao pouco (ou nenhum) destaque que se tem dado às emoções.

A transcrição da entrevista à aluna encontra-se no **ANEXO VIII - C**.

Análise de conteúdo da Entrevista à aluna Célia (caso 3):

Categorias	Subcategorias	Indicadores
I. Idade e ano de escolaridade		14 anos; 8º ano;
II. Vida na escola	Gosto pela escola	Não gosta da escola; não se faz nada de jeito;
	Disciplinas favoritas	Nenhuma;
	Profissão desejada	Não sabe;
III. Relações interpessoais na escola	Comportamento geral	É bom;
	Relação com Professores	Mais ou menos porque estão sempre a controlar o que faz;
	Relação com colegas	Nenhuma;
IV. Vida familiar	Com quem vive	Com os avós;
	Com quem gostava de viver	Com o pai;
V. Relações interpessoais na família	Relação com os pais/avós	Boa relação com o pai; não conhece a mãe; relação conflituosa com os avós; os avós não lhe permitem saídas (em visitas de estudo, etc.);
	Relação entre os pais	……
	Grau de felicidade	Infeliz;
VI. Grau de felicidade actual		Infeliz;

Quadro 8: Análise de conteúdo da entrevista à aluna Célia (caso 3), tendo por base as categorias, subcategorias e os indicadores.

A Célia revelou na entrevista uma grande tristeza e desalento, respondendo às perguntas com algumas lágrimas nos olhos, com alguma agressividade e revolta, pois afirma não gostar da escola, uma vez que "não se faz nada de jeito". Não gosta de nenhuma disciplina e não tem ainda nenhuma noção da profissão que quer ter no futuro.

Profere, também, que não mantém nenhuma relação com os colegas e, com os professores, a sua relação também não é muito boa, uma vez que a controlam demasiado. Assim, a sua vida na escola poderá traduzir-se como negativa, tal como as suas relações interpessoais quer na escola, quer na família, pois mantém, igualmente, uma relação conflituosa com os mesmos, devido ao facto de não lhe permitirem saídas e de o seu desejo ser viver com o seu pai. Toda esta negatividade se traduz numa infelicidade.

Assim, a Célia apresenta uma total falta de apoio emocional, pois nem as propostas de apoio presentes no seu Programa Educativo Individual se direccionam para o emocional, mas sim para o cognitivo: "O apoio por parte do professor de educação especial deverá promover o reforço e desenvolvimento de competências específicas: Atenção e Concentração; Percepção, discriminação e memória; Psicomotricidade; Linguagem (expressiva e compreensiva); Leitura e escrita. Este tipo de apoio afigura-se insuficiente e inadequado aos verdadeiros problemas da aluna. Para além disso, é deveras criticável o facto de as medidas propostas serem as mesmas para todos os casos, facto que não permitirá cumprir os seus intentos.

Caracterização da aluna Elisabete (caso 4):

Durante a sua infância, a Elisabete residiu numa habitação com poucas condições e num ambiente familiar complicado, devido ao alcoolismo do seu pai e aos conflitos existentes entre este e a sua mãe. Os pais da Elisabete separaram-se há, já, algum tempo e a sua mãe vive, actualmente, com um companheiro, a quem a Elisabete chama pai e por quem esta mostra respeito e carinho. A relação da Elisabete com o pai biológico não é muito salutar.

O padrasto da Elisabete é o único que trabalha e que garante o sustento da família. A mãe é pensionista, em virtude de ter problemas de saúde física e intelectuais que a impedem de trabalhar.

A Elisabete desde cedo que é acompanhada pelos Serviços da Consulta de Desenvolvimento do Hospital de P. devido ao seu desenvolvimento físico abaixo do esperado para a sua idade cronológica, aos problemas sócio-emocionais e comportamentais e às dificuldades de aprendizagem. Trata-se de uma aluna que, desde o ensino pré-escolar, evidenciou graves dificuldades em relacionar-se com os colegas e os adultos, em cumprir as regras e as normas estabelecidas e em concentrar e dirigir a atenção. Sempre se mostrou emocionalmente instável, evidenciando baixa auto-estima, pouca persistência e pouca tolerância, falta de autonomia e de iniciativa, falta de respeito pelos outros, sendo uma criança egoísta, individualista, impulsiva, conflituosa que, ao longo do seu percurso escolar, necessitou de uma ajuda constante por parte do adulto. As aquisições que foi fazendo, de modo lento, devem-se sobretudo à persistência dos professores quer na imposição de regras quer nos apoios constantes dados à aluna.

De acordo com o relatório de avaliação psicológica datado de 17/12/2005, a Elisabete apresenta, a nível físico, um desenvolvimento ligeiramente abaixo do esperado para a sua idade cronológica. A nível da cognição obteve resultados médios lentos para a sua faixa etária. Revela uma boa linguagem expressiva. Tem uma boa coordenação óculo manual. Apresenta dificuldades na capacidade de generalização, na percepção visual, falta de métodos e organização do trabalho e pouca persistência. Uma das suas áreas problemáticas é a falta de atenção/concentração. Não consegue realizar uma tarefa de forma completa sem o reforço do adulto. Não realiza o trabalho com as etapas necessárias. Responde sem análise prévia errando muitas vezes. Revela ansiedade e insegurança. Satura-se facilmente e desiste do trabalho.

A Elisabete apresenta dificuldades em formular e ordenar ideias, especular e reflectir (pensar) e em compreender e interpretar diferentes tipos de textos escritos com o objectivo de adquirir conhecimentos gerais ou informações específicas (leitura). Nas actividades relacionadas com a escrita (aplicação de conhecimentos e comunicação), como sendo a elaboração de respostas a um questionário/fichas de leitura ou a redacção de diferentes tipos de textos, a Elisabete, apesar de realizar actividades de expressão escrita, revela graves dificuldades, nomeadamente na utilização das competências e das estratégias genéricas do processo de escrita (palavras que exprimam um significado adequado, convenções/regras gramaticais ou da escrita, regras de pontuação e uso correcto dos tempos verbais) e no conhecimento explícito da língua materna, na medida em que dá muitos erros ortográficos e de sintaxe e tem um vocabulário reduzido. Ao nível do cálculo, a Elisabete também revela grandes dificuldades em aplicar procedimentos e métodos matemáticos como sendo efectuar cálculos, interpretar enunciados escritos matemáticos, resolver problemas e tomar decisões. Realiza problemas simples, com o apoio de um adulto, mas tem dificuldades em realizar as operações sem o uso da calculadora. Conhece as horas e o dinheiro.

As dificuldades ao nível da leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas, tomada de decisões são agravadas pela sua falta de atenção/concentração e pela sua instabilidade emocional e dificuldades em lidar com situações que exijam o enfrentar de pressão, urgência ou stress associados ao desempenho de tarefas. É uma aluna que reage de forma impulsiva, fala com alguma agressividade e indelicadeza, recusa-se a realizar a maioria das tarefas, amua com facilidade, quer ter sempre razão e tenta manipular os colegas mais frágeis. Apresenta, portanto, dificuldades em controlar emoções e impulsos e em interagir com os outros de maneira contextual e socialmente apropriada, tendo em conta a faixa etária.

Na verdade, os seus comportamentos e atitudes têm vindo a melhorar desde que se encontra a frequentar o Projecto dos Currículos Alternativos. A Elisabete já revela alguma concentração e atenção nas suas atitudes, já escuta o adulto e procura, pontualmente, obedecer-lhe. Também já solicita a sua ajuda e apresenta um maior empenho e rigor na execução das tarefas, assim como, por vezes, colabora com os colegas (algo que não fazia até então). A aluna Elisabete consegue compreender e exprimir mensagens orais, fala/conversa espontaneamente com os colegas e os adultos, apresentando, no entanto, dificuldades ao nível da discussão de um assunto, da apresentação de argumentos, do debate através da linguagem oral ou escrita, revelando

pouca criatividade, alguma falta de rigor e dificuldades em acompanhar algumas temáticas ou assuntos.

A Elisabete, por vezes, descuida-se com a sua higiene pessoal (cabelos, unhas, boca, nariz e asseio da roupa). Continua a revelar-se uma aluna impulsiva e agressiva (verbalmente) quer com os jovens da sua idade quer com os adultos, principalmente com a mãe, por quem não mostra respeito e não acata ordens.

Produtos e tecnologias gerais para a educação: a utilização de processos, métodos e tecnologias (livros, computadores e *softwares*) têm contribuído para melhorar a funcionalidade e a aquisição de alguns conhecimentos e algumas competências por parte da Elisabete.

Apoios e Relacionamentos: os professores também têm contribuído para melhorar a funcionalidade da aluna, quer no contexto da turma, de apoio individualizado ou em pequeno grupo, quer no contexto da comunidade educativa. As actividades são adaptadas ao seu perfil educativo, é-lhe prestado todo o apoio na realização das mesmas e são valorizados todos os seus progressos e as suas atitudes, sempre que adequadas. A Elisabete começa a ser aceite pelos seus pares que já a incluem nas suas brincadeiras. A intervenção do professor de Educação Especial tem sido importante em virtude de, ao longo da escolaridade, ter implementado um programa de acordo com as suas especificidades, trabalhando a promoção da atenção/concentração, da reflexividade, da cognição, da comunicação e linguagem e das competências sociais necessárias. Os técnicos que trabalham com a aluna no âmbito da formação pré-profissional na CERCIPOM têm contribuído de forma satisfatória para melhorar a sua autonomia, a sua funcionalidade e para a aquisição de competências para a vida activa e adulta, nomeadamente daquelas que se encontram relacionadas com a entrada numa formação profissional após o 9º ano.

Segundo a Encarregada de Educação, a Elisabete é acompanhada pelos Serviços do Centro Hospitalar de Coimbra em virtude dos seus problemas de crescimento físico. Aí a Elisabete desloca-se uma vez por mês para efectuar tratamento específico (injectável, com hormona do crescimento).

A Elisabete vive com a mãe e o padrasto. Estes procuram prestar-lhe todo o apoio, mas verifica-se alguma negligência em termos de higiene e de regras por parte da mãe e do padrasto da Elisabete. A mãe da Elisabete é portadora de problemas intelectuais e de saúde que a impedem de trabalhar, estando o sustento da família a cargo do seu companheiro.

Funciona como **barreira** o facto de a Elisabete ser oriunda de uma família que

durante anos viveu com dificuldades graves de ordem social, cultural e económica.

Factores Pessoais: a Elisabete é uma aluna impulsiva e agressiva (verbalmente), quer com os jovens da sua idade, quer com os adultos, principalmente com a mãe, por quem não mostra respeito e não acata ordens.

Adequações no processo de ensino e de aprendizagem:

- Apoio Pedagógico personalizado que consiste:

• no reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das actividades;

• no estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

• na antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

• no reforço e desenvolvimento de competências específicas;

Este tipo de apoio será prestado pelo professor da turma ou de disciplina e pelo professor de educação especial.

O apoio por parte do professor de educação especial deverá promover o reforço e desenvolvimento de competências específicas:

• Intelectuais/Cognitivas: aplicação de programas de desenvolvimento/promoção cognitiva;

• Memória: actividades de promoção de desenvolvimento da memória (auditiva, visual);

• Comunicação e Linguagem: actividades de promoção de diferentes tipos e formas de comunicação e linguagem;

• Cálculo: actividades de promoção do cálculo;

• Atenção/Concentração: aplicação de um programa promotor da atenção/concentração e da reflexividade;

• Desenvolvimento de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social;

• Desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas no contexto de vida;

• Organização do processo de transição para vida pós-escolar;

• Desenvolvimento de tecnologias de apoio facilitadoras de aprendizagens e de melhoria da funcionalidade do aluno;

- Adequações no processo de avaliação:

• Tipo de prova;

• Instrumentos de avaliação e/ou de certificação;

• Formas e meios de comunicação;

• Periodicidade, local e duração da avaliação;

- Currículo Específico Individual:

• O Currículo Específico Individual prevê alterações significativas ao currículo comum, a introdução, substituição e eliminação de objectivos e conteúdos, privilegiando-se a inclusão de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno, a realização de actividades de cariz funcional, centradas nos contextos de vida, a comunicação e a linguagem e a aquisição de competências de transição para a vida activa e adulta (pós-escolar).

- Tecnologias de apoio:

• Manuais/livros/materiais impressos;

• Equipamento informático;

• *Software* didáctico;

• Calculadoras;

- Outros serviços não docentes propostos:

• Acompanhamento por parte dos Serviços da Consulta de Desenvolvimento do Hospital de P. e dos Serviços Hospitalares de Coimbra;

• Actividades Pré-profissionalizantes –Oficinas da CERCI;

• Actividades Aquáticas – Piscina da CERCI;

• Actividades de Enriquecimento Curricular;

• Actividades Ocupacionais – COJ;

• Sala de *Snoozeland* da Cercipom (Relaxamento);

No desenho da família, a aluna Elisabete (caso 4) procedeu à identificação das pessoas que ela considera fazerem parte da sua família.

Figura 13: Desenho da família da aluna Elisabete (caso 4).

De acordo com Lluís-Font (2006), as características gerais visualizadas no referido desenho, tais como o tamanho global, a localização na folha, o sombreado, as rasuras e a distância entre as personagens indiciam-nos as relações familiares da criança como foi, já, referido nos casos anteriores.

Serão classificados de “grandes” todos os desenhos que ultrapassem os dois terços do espaço disponível, como “pequenos” quando não ocupam uma quarta parte do

espaço disponível, o que acontece com o desenho da Elisabete. Segundo Lluís-Font (2006), os desenhos pequenos associam-se a uma auto-imagem negativa, a sentimentos de inferioridade, a formas autocontroladas de responder às pressões ambientais e a um retraimento, o que é corroborado pela descrição que é feita da Elisabete no seu Programa Educativo Individual: "Sempre se mostrou emocionalmente instável, evidenciando baixa auto-estima, pouca persistência e pouca tolerância, falta de autonomia e de iniciativa, falta de respeito pelos outros, sendo uma criança egoísta, individualista, impulsiva, conflituosa que, ao longo do seu percurso escolar, necessitou de uma ajuda constante por parte do adulto".

É de salientar que a figura desenhada com um tamanho mais pequeno é a mãe, o que indicia os problemas de relacionamento entre a Elisabete e a sua própria mãe como já foi mencionado no seu Programa Educativo Individual: "a Elisabete é uma aluna impulsiva e agressiva (verbalmente) quer com os jovens da sua idade quer com os adultos, principalmente com a mãe, por quem não mostra respeito e não acata ordens".

A localização dos desenhos na folha ("Emplazamiento"), segundo o mesmo autor, revelam algumas características psicológicas dos sujeitos que os realizam. Assim, os desenhos situados acima representam o mundo das ideias, a fantasia e o espiritual; os desenhos situados abaixo representam o sólido, o firme e o concreto, sendo o centro a zona do coração, dos afectos e da sensibilidade.

Segundo trabalhos publicados sobre técnicas projectivas dos autores Kock, Buck, Wolff, Noller, Hammer, Corman, Caligor, etc, citados por Lluís-Font (2006), quanto mais acima se situarem os desenhos, maior probabilidade haverá de que os sujeitos fujam da realidade, procurando satisfação na fantasia. Os desenhos da Elisabete situam-se sensivelmente no centro da folha, ao contrário dos desenhos nos casos anteriores que, ou ocupavam toda a folha, ou se situavam abaixo.

A distância entre as personagens, ou seja, a sua representação em diferentes planos reflecte falta de comunicação e distância emocional entre os mesmos ("incomunicación"), encontrando-se os elementos da família separados, sem qualquer tipo de interacção ou diálogo. A Elisabete desenhou o padrasto e a mãe com alguma separação de si própria, embora no mesmo plano, o que poderá reflectir essa falta de comunicação e distância emocional que é referida no seu Programa Educativo Individual: "Continua a revelar-se uma aluna impulsiva e agressiva (verbalmente) quer com os jovens da sua idade quer com os adultos, principalmente com a mãe, por quem não mostra respeito e não acata ordens".

Outra das características importantes referidas prende-se com a valorização ou desvalorização das personagens, ou seja, a ordem pela qual as personagens são desenhadas.

De acordo com LLuís-Font (2006), um dos indícios mais claros de valorização de uma personagem consiste em desenhá-la em primeiro lugar, geralmente à esquerda da página. A criança desenha primeiro a personagem que considera mais importante, a que mais admira ou teme, o que indica, também, algum tipo de identificação consciente ou inconsciente. A Elisabete desenhou o Pai (padrasto) em primeiro lugar, indicando, esse facto, uma maior identificação positiva com ele, pois chama-lhe "Pai", mostrando respeito e carinho por ele. Relativamente ao pai biológico, este foi suprimido, pois durante a sua infância, a Elisabete residiu numa habitação com poucas condições e num ambiente familiar complicado, devido ao alcoolismo do seu pai e aos conflitos existentes entre este e a sua mãe.

Para Lluís-Font (2006), a supressão de algum dos elementos da família é um mecanismo de defesa para negar uma realidade que produz angústia, o que, decerto, se passou conforme foi referido acima. Ante o sentimento de incapacidade de adaptar-se a essa realidade, o sujeito reage negando a sua existência.

Segundo o autor citado anteriormente, eliminar um elemento da família é a expressão máxima de desvalorização e indicará sempre problemas relacionais importantes, sendo uma reacção agressiva do sujeito para com a personagem desvalorizada.

A aluna Elisabete completou as frases do Questionário da seguinte forma:

Completa as frases:

Em casa sinto-me sempre bem
O meu pai é Hélio Gaspar
O que a minha mãe mais gosta é comer
Quando o meu pai volta a casa bebe
A maior parte das vezes a minha mãe ve televisão
O que o meu pai gosta mais é trabalhar
Eu sei que ninguém gosta da minha aparência

Eu sou Elisabete
Sinto-me bem
Os outros dizem de mim às vezes bem
Quando estou zangado faço birras
O que me faz sentir bem ser amigos
O que me faz sentir mal a escola
Se pudesse, o que fazia era trabalhar
O meu maior desejo era ter um irmão
És feliz? sim
Quais são os teus maiores aborrecimentos?
limpar a casa e o meu quarto

Quadro 9: Completamento de frases da aluna Elisabete (caso 4).

Relativamente ao completamento de frases do questionário, a Elisabete reitera o que já foi mencionado anteriormente, nomeadamente, que se sente bem (feliz) no seu ambiente familiar actual, o qual inclui o padrasto e a mãe.

Vislumbra-se, simultaneamente, um mal-estar ao nível do relacionamento interpessoal quando profere: “Os outros dizem de mim às vezes bem”, “Eu sei que ninguém gosta da minha aparência” e “Quando estou zangada faço birras”, pois é

caracterizada como: “É uma aluna que reage de forma impulsiva, fala com alguma agressividade e indelicadeza, recusa-se a realizar a maioria das tarefas, amua com facilidade, quer ter sempre razão e tenta manipular os colegas mais frágeis. Apresenta, portanto, dificuldades em controlar emoções e impulsos e em interagir com os outros de maneira contextual e socialmente apropriada, tendo em conta a faixa etária”.

A Escola é outro dos aspectos desencadeadores de mal-estar (“O que me faz sentir mal é a escola”): “Trata-se de uma aluna que, desde o ensino pré-escolar, evidenciou graves dificuldades em relacionar-se com os colegas e os adultos, em cumprir as regras e as normas estabelecidas e em concentrar e dirigir a atenção. Sempre se mostrou emocionalmente instável, evidenciando baixa auto-estima, pouca persistência e pouca tolerância, falta de autonomia e de iniciativa, falta de respeito pelos outros, sendo uma criança egoísta, individualista, impulsiva, conflituosa que, ao longo do seu percurso escolar, necessitou de uma ajuda constante por parte do adulto. As aquisições que foi fazendo, de modo lento, devem-se sobretudo à persistência dos professores quer na imposição de regras quer nos apoios constantes dados à aluna”.

Os resultados obtidos, pela aluna Elisabete, na **Adaptação da Escala Emocional** do Professor Doutor Evaristo Fernandes foram os seguintes:

No Domínio Afectivo:

A relação aluno/aluno da Elisabete com os seus colegas é conflituosa, impulsiva e, por vezes, manipuladora.

Quanto à relação aluno/professor, a Elisabete revela: "Quase sempre" Instabilidade, Insegurança e Agressividade; "Frequentemente" revela Dependência e Turbulência; "Raramente" revela Apatia e Autonomia.

No Domínio Motivacional (Escola):

"Raramente" revela Participação na aula, Trabalho individual, Participação no trabalho de grupo, Concentração, Capacidade de aprendizagem, Aquisição de conhecimentos; só "Algumas vezes" reage a situações novas.

Quanto ao Quotidiano:

A Elisabete "Raramente" revela Disciplina, Ordem, Habilidade, Colaboração e Higiene; "Frequentemente" revela Dispersão; "Algumas vezes" revela Pontualidade.

No Domínio Psicológico:

A Elisabete revela um nível "Insuficiente" de compreensão, aquisição, aplicação e atenção.

No Domínio verbal:

A Elisabete revela um nível "Razoável" de compreensão, estruturação das frases e de articulação de palavras, leitura, expressão e escrita.; revela um nível "Insuficiente" de riqueza de vocabulário e aquisição de vocabulário, criativo global, criatividade de ideias e originalidade.

No Domínio Intelectual:

A Elisabete revela uma "Insuficiente" capacidade de compreensão, de assimilação, de resolução de situações novas, adaptação a situações novas, de atenção, de raciocínio, de memorização, de realização de operações concretas e de realização de operações formais.

No Domínio social (Atitudes individuais):

A Elisabete "Quase sempre" revela Oposição e Individualismo;

"Raramente" revela Timidez, Inibição, Passividade, Autonomia e Fuga; "Quase sempre" revela Isolamento; "Algumas vezes" revela Simulação e Mentira.

No Domínio social (Atitudes gerais):

A Elisabete "Raramente" aceita os colegas e revela submissão; "Quase sempre" é rejeitada pelos colegas; "Frequentemente" é líder.

.

Quanto aos resultados obtidos na Escala de Avaliação Emocional (Adaptação da Escala do Professor Doutor Evaristo Fernandes), no domínio afectivo, a aluna Elisabete revela uma relação conflituosa, impulsiva e, por vezes, manipuladora.

Quanto à relação aluno/professor, a Elisabete revela: "Quase sempre" Instabilidade, Insegurança e Agressividade; "Frequentemente" revela Dependência e Turbulência; "Raramente" revela Apatia e Autonomia.

A Elisabete não controla os seus impulsos tal como acontecia com os casos apresentados anteriormente, não conseguindo, assim, regular as suas emoções, facto integrante da socialização e da qualidade das relações sociais (Vieira *et al*., 2005).

De acordo com o Modelo de regulação emocional e comportamental (Pulkkinen, 1995) já apresentado na parte teórica, a Elisabete apresenta um baixo autocontrolo, manifestando ansiedade, labilidade, agressividade e impulsividade.

Vieira *et al*. (2005) referem que a socialização exercida pela família, desde os primeiros anos de vida, está relacionada com o desenvolvimento da agressividade. Um estilo educativo caracterizado por ligações afectivas inseguras e desorganizadas entre as crianças e os prestadores de cuidados, por um distanciamento parental e por uma ausência de supervisão, por regras familiares inconsistentes e por uma disciplina autoritária, baseada no poder, contribui para o aumento da agressividade, o que aconteceu com a Elisabete, pois a sua relação com a mãe e com o pai biológico é conflituosa, uma vez que a aluna não demonstra qualquer respeito pela mãe, mantendo uma má relação com o pai biológico que é alcoólico.

A mesma autora faz, ainda, referência à possível actuação de factores genéticos que afectam o metabolismo do cérebro e que poderão estar na origem de certos comportamentos agressivos. Para além disso, aspectos ligados ao estilo de vida, como o consumo de álcool ou de drogas e a exposição permanente a situações de stress físico e

mental (o caso da Elisabete, devido ao mau relacionamento com a mãe e com o pai biológico) tenderão a afectar, também, o funcionamento do cérebro, de molde a reduzir a capacidade de controlo das emoções e do comportamento, o que aumentará a probabilidade de exibição de condutas agressivas. A Elisabete é uma aluna impulsiva e agressiva (verbalmente) quer com os jovens da sua idade quer com os adultos, principalmente com a mãe, a quem não mostra respeito e não acata ordens.

Gottfredson e Hirschi (1990) utilizam a expressão baixo autocontrolo para descrever o indivíduo impulsivo, insensível aos sentimentos e necessidades dos outros, mais interessado pela actividade física do que pela actividade mental, com um gosto exagerado pelo risco e pela aventura, com limitadas perspectivas temporais (orientado para o "aqui e agora"), centrado sobre si mesmo e mais disposto a agir do que a verbalizar. Além disso, segundo os mesmos autores, os indivíduos com baixo autocontrolo carecem de persistência e tenacidade nas suas acções, tendem a envolver-se, frequentemente, em relações instáveis com os outros (no casamento, no trabalho ou no grupo de amigos) e parecem bastante propensos a acidentes. Segundo os mesmos autores, as pessoas com baixo autocontrolo envolver-se-ão sempre em mais comportamentos desviantes e delinquentes, até à vida adulta.

No domínio motivacional, a aluna revela desinteresse pelas actividades escolares, pois "Raramente" revela Participação na aula, Trabalho individual, Participação no trabalho de grupo, Concentração, Capacidade de aprendizagem, Aquisição de conhecimentos e só "Algumas vezes" reage a situações novas.

Segundo o seu Programa Educativo Individual, uma das suas áreas problemáticas é a falta de atenção/concentração. Não consegue realizar uma tarefa de forma completa sem o reforço do adulto. Não realiza o trabalho com as etapas necessárias. Responde sem análise prévia errando muitas vezes. Revela ansiedade e insegurança. Satura-se facilmente e desiste do trabalho.

Este facto deveria induzir-nos a repensar os métodos, as técnicas e os conteúdos a ensinar a este tipo de alunos, pois embora tenha um Currículo Específico Individual, continua a não motivar, pois, como referimos anteriormente, não é dirigido ao emocional, aos sentimentos e afectos, mas sim ao intelectual e ao racional como podemos verificar no Programa Educativo Individual da aluna, o qual preconiza o "desenvolvimento de actividades de promoção cognitiva, reforço e desenvolvimento de competências específicas, desenvolvimento de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno, apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio"; as estratégias a implementar deverão ser muito diversificadas e

devem facilitar a aprendizagem nos seguintes domínios de competências: Memória: actividades de promoção de desenvolvimento da memória (auditiva, visual); Comunicação e Linguagem: actividades de promoção de diferentes tipos e formas de comunicação e linguagem; Cálculo: actividades de promoção do cálculo; Atenção/Concentração: aplicação de um programa promotor da atenção/concentração e da reflexividade; Desenvolvimento de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social; Desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas no contexto de vida; Organização do processo de transição para vida pós-escolar; Desenvolvimento de tecnologias de apoio facilitadoras de aprendizagens e de melhoria da funcionalidade do aluno.

Quanto ao Quotidiano, a Elisabete "Raramente" revela Disciplina, Ordem, Habilidade, Colaboração e Higiene; "Frequentemente" revela Dispersão; "Algumas vezes" revela Pontualidade. Para este aspecto contribui o facto de a Elisabete viver com a mãe e o padrasto, os quais procuram prestar-lhe todo o apoio, verificando-se, porém, alguma negligência em termos de higiene e de regras por parte dos mesmos para com a jovem.

A nível intelectual, a Elisabete revela uma "Insuficiente" capacidade de compreensão, de raciocínio, de memorização, de realização de operações concretas, de realização de operações formais, de assimilação, de resolução de situações novas, de adaptação a situações novas e de atenção, o que deveria ser uma razão para seguir outro caminho no sistema de ensino-aprendizagem, não o das capacidades cognitivas, do racional e do intelectual, mas sim o das emoções, dos sentimentos e dos afectos, o que decerto iria melhorar o seu relacionamento interpessoal e, consequentemente, o seu bem-estar na escola.

Assim, é importante voltarmos a referir as conclusões principais a que vários estudos recentes, a partir de 1995, chegaram, de acordo com Vieira *et al*., citando Herrenkohl *et al*. (2001): 1. O rendimento escolar baixo relaciona-se com a prevalência, o início, a frequência e a gravidade do comportamento anti-social; 2. o desempenho escolar fraco é um dos preditores mais fortes do comportamento anti-social; 3. Uma fraca ligação afectiva à escola, aspirações educativas baixas e uma fraca motivação para com a escola colocam as crianças e os jovens em risco de delinquência. Existe, pois, com efeito, uma relação significativa entre o baixo desempenho escolar dos alunos e o comportamento anti-social (Fonseca & Simões, 2002).

No domínio social, a Elisabete "Frequentemente" revela Oposição (como é referido no seu Programa Educativo Individual "revela falta de atenção/concentração, instabilidade emocional e dificuldades em lidar com situações que exijam o enfrentar de

pressão, urgência ou stress associados ao desempenho de tarefas. É uma aluna que reage de forma impulsiva, fala com alguma agressividade e indelicadeza, recusa-se a realizar a maioria das tarefas, amua com facilidade, quer ter sempre razão e tenta manipular os colegas mais frágeis. Apresenta, portanto, dificuldades em controlar emoções e impulsos e em interagir com os outros de maneira contextual e socialmente apropriada, tendo em conta a faixa etária), Individualismo, Mentira e Fuga e "Quase sempre" revela Isolamento; "Quase sempre" é rejeitada pelos colegas, pois é uma jovem muito conflituosa, o que condiciona o seu relacionamento com os mesmos. Deverá, pois, promover-se o relacionamento interpessoal com esta aluna.

Os resultados obtidos, pela aluna Elisabete na **Escala de Avaliação do Eu Resiliente** (EAER) de Jardim & Pereira (2006) foram os seguintes:

O grau de resiliência do "eu" da aluna Elisabete é **médio**, tendo obtido um total de 52 pontos.

Na dimensão "**Eu tenho**", a aluna "Frequentemente" tem pessoas que lhe estipulam limites para que ela aprenda a evitar perigos e problemas e pessoas que cuidam dela quando está doente, em perigo ou quando precisa de aprender alguma coisa; "Algumas vezes" tem pessoas ao seu redor que lhe querem bem incondicionalmente; "Quase sempre" tem pessoas que querem que ela aprenda a desenvolver-se sozinha.

Na dimensão "**Eu sou**", a Elisabete "Raramente" é respeitadora de si mesma e dos outros; "Algumas vezes" é uma pessoa estimada e amada pelos outros; "Quase sempre" é feliz quando faz algo pelos outros e lhes demonstra o seu afecto.

Na dimensão "**Eu estou**", a Elisabete "Frequentemente" está disposta a responsabilizar-se pelos seus actos; "Algumas vezes" está confiante de que tudo correrá bem.

Na dimensão "**Eu posso**", a Elisabete "raramente" pode falar sobre coisas que a preocupam ou inquietam, controlar-se quando tem vontade de fazer algo perigoso ou nocivo; "quase sempre" pode procurar o modo de resolver os seus problemas, encontrar o momento certo para falar com alguém ou para actuar e procurar alguém que a ajude quando necessita.

A Elisabete apresenta os três factores de risco referenciados nos trabalhos de Anthony e Chiland (1980), de Garmezy e col. (1996), citados por Anaut (2005), sendo eles:

- Factores centrados na criança, nomeadamente a separação precoce do pai biológico, de quem a mãe se separou, bem como patologia somática precoce: desenvolvimento físico abaixo do esperado para a sua idade cronológica, problemas sócio-emocionais e comportamentais e dificuldades de aprendizagem. Trata-se de uma aluna que, desde o ensino pré-escolar, evidenciou graves dificuldades em relacionar-se com os colegas e os

adultos, em cumprir as regras e as normas estabelecidas e em concentrar e dirigir a atenção.

- Factores ligados à configuração familiar: a separação dos pais, o desentendimento crónico, o alcoolismo, a doença crónica de um dos pais (somática ou psíquica), o casal incompleto (mãe solteira), a mãe adolescente e/ou imatura, o falecimento de um familiar. Durante a sua infância, a Elisabete residiu numa habitação com poucas condições e num ambiente familiar complicado, devido ao alcoolismo do seu pai e aos conflitos existentes entre este e a sua mãe. Os pais da Elisabete separaram-se há já algum tempo e a sua mãe vive, actualmente, com um companheiro, a quem a Elisabete chama pai e por quem esta mostra respeito e carinho. A relação da Elisabete com o pai biológico não é muito salutar. A sua mãe tem problemas de saúde física e intelectuais.

- Factores socioambientais: a pobreza e a fragilidade socioeconómica. O padrasto da Elisabete é o único que trabalha e que garante o sustento da família. A mãe é pensionista, em virtude de ter problemas de saúde física e intelectuais que a impedem de trabalhar.

A Elisabete não apresenta, também, factores de protecção, que, de acordo com Rutter (1990), citado por Anaut (2005), modificam a reacção à situação que apresenta o risco, ao reduzir o efeito do risco e as reacções negativas em cadeia.

Segundo Rutter, citado por Yunes e Szymanski (2001), "factores de protecção referem-se a influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação".

Garmezy (1991), citado pela mesma autora, conclui, a partir da observação de famílias desfavorecidas, que a resiliência assenta em **três tipos de factores de protecção**:

- **factores individuais**: o temperamento, a reflexão e as capacidades cognitivas;
- **factores familiares**: o calor humano, a coesão e atenção por parte dos pais ou do principal prestador de cuidados;
- **factores de suporte**: o professor atento, o técnico de serviço social ou o organismo de serviços sociais;

A Elisabete não apresenta, porém, a maioria dos factores de protecção individuais, tais como: temperamento activo, afável, bom carácter (amabilidade); género: ser rapariga, antes da adolescência, pois a Elisabete encontra-se em plena adolescência; QI elevado, ou bom nível de capacidades cognitivas - a Elisabete apresenta, a nível físico, um desenvolvimento ligeiramente abaixo do esperado para a sua idade cronológica. A nível da cognição, obteve resultados médios lentos para a sua faixa etária.

A Elisabete apresenta graves dificuldades em relacionar-se com os colegas e os adultos, em cumprir as regras e as normas estabelecidas e em concentrar e dirigir a atenção. Sempre se mostrou emocionalmente instável, evidenciando baixa auto-estima, pouca persistência e pouca tolerância, falta de autonomia e de iniciativa, falta de respeito pelos outros, sendo uma criança egoísta, individualista, impulsiva, conflituosa que, ao longo do seu percurso escolar, necessitou de uma ajuda constante por parte do adulto. As aquisições que foi fazendo, de modo lento, devem-se sobretudo à persistência dos professores quer na imposição de regras quer nos apoios constantes dados à aluna.

A Elisabete não apresenta sentimentos de empatia, *Locus* de controlo interno, humor, nem é atraente para os outros (charme, carisma): "apresenta instabilidade emocional e dificuldades em lidar com situações que exijam o enfrentar de pressão, urgência ou stress associados ao desempenho de tarefas. É uma aluna que reage de forma impulsiva, fala com alguma agressividade e indelicadeza, recusa-se a realizar a maioria das tarefas, amua com facilidade, quer ter sempre razão e tenta manipular os colegas mais frágeis. Apresenta, portanto, dificuldades em controlar emoções e impulsos e em interagir com os outros de maneira contextual e socialmente apropriada, tendo em conta a faixa etária" ("raramente" pode falar sobre coisas que a preocupam ou inquietam, controlar-se quando tem vontade de fazer algo perigoso ou nocivo").

A Elisabete não apresenta, igualmente, factores de protecção familiares: pais calorosos e apoio paterno; boas relações pais/filhos; harmonia parental (compreensão), uma vez que o seu pai biológico era alcoólico e separou-se da mãe, não usufruindo, assim, do apoio paterno nem da harmonia parental. Com a mãe mantém uma relação conflituosa, não mostrando respeito por ela. No entanto, mantém uma boa relação com o seu padrasto por quem sente carinho.

Os pares, todavia, também não contribuem para a sua resiliência, pois mantém uma relação conflituosa com os mesmos (é uma aluna que desde o ensino pré-escolar evidenciou graves dificuldades em relacionar-se com os colegas e os adultos, em cumprir as regras e as normas estabelecidas e em concentrar e dirigir a atenção), há a referir, sim, o papel dos professores, que, mesmo face ao seu mau comportamento e dificuldade

em controlar as suas emoções e impulsos, estão sempre atentos às suas necessidades, dando-lhe todo o apoio.

Há, novamente, a destacar que o tipo de apoio dado pela escola a este tipo de alunos nunca refere a parte emocional, mas apenas sugere actividades intelectuais/cognitivas, memória, comunicação e linguagem, cálculo, atenção/concentração, autonomia pessoal e social, adequações no processo de avaliação e alterações ao currículo comum, fazendo jus ao pouco (ou nenhum) destaque que se tem dado às emoções.

Realizámos a análise de conteúdo das várias entrevistas, recorrendo às categorias, subcategorias e indicadores.

A transcrição da entrevista à aluna encontra-se no **ANEXO VIII - D**.

<u>Análise de conteúdo da Entrevista à aluna Elisabete</u> (caso 4):

Categorias	Subcategorias	Indicadores
I. Idade e ano de escolaridade		14 anos; 8º ano;
II. Vida na escola	Gosto pela escola	Gosta da escola para aprender;
	Disciplinas favoritas	Língua Portuguesa e Matemática;
	Profissão desejada	Costureira;
III. Relações interpessoais na escola	Comportamento geral	Às vezes é bom, outras vezes é mau porque quer fazer alguma coisa e os professores não deixam;
	Relação com Professores	Mais ou menos porque estão sempre a controlar o que faz;
	Relação com colegas	Às vezes é boa;
IV. Vida familiar	Com quem vive	Com o padrasto e com a mãe;
	Com quem gostava de viver	……
V. Relações interpessoais na família	Relação com os pais/avós	Boa relação com o padrasto e com a mãe;
	Relação entre os pais	……
	Grau de felicidade	Feliz;
VI. Grau de felicidade actual		Feliz;

Quadro 10: Análise de conteúdo da entrevista à aluna Elisabete (caso 4), tendo por base as categorias, subcategorias e os indicadores.

Os dados da entrevista reiteram e comprovam o que foi discutido nos instrumentos anteriores, a nível da vida na escola (gosta da escola para aprender); das relações interpessoais (conflituosas com os colegas e alguns Professores); o seu comportamento geral, por vezes, é bom e, por vezes, é mau, pois sente-se demasiado controlada e contrariada pelos professores, como referiu, igualmente, a Célia (caso 3).

As estratégias propostas são iguais às dos restantes casos, não respeitando, pois, a individualidade de cada aluno e os seus problemas específicos: o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; a antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma; o reforço e desenvolvimento de competências específicas; o reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das actividades. Assim, continua a insistir-se em conteúdos demasiado ligados ao racional e ao intelectual e não ao emocional ou a actividades que vão ao encontro do gosto da aluna.

A entrevista revela, ainda, as relações interpessoais no seio da família que a Elisabete define como uma boa relação com o padrasto e com a mãe, embora saibamos, pelas informações que constam do seu Programa Educativo Individual, que a sua relação com a mãe é conflituosa e que os pais (padrasto e mãe) são negligentes para com a Elisabete ("Estes procuram prestar-lhe todo o apoio, mas verifica-se alguma negligência em termos de higiene e de regras por parte da mãe e do padrasto da Elisabete").

A nível do seu grau de felicidade, a Elisabete sente-se feliz.

Assim, a investigação conduzida por Patrícia Rodrigues, no âmbito do Mestrado em Psiquiatria e Saúde Mental da Faculdade de Medicina do Porto, divulgada no Jornal de Notícias de 10 de Agosto de 2009, faz, todo o sentido neste caso, pois revela que as crianças que sofrem de negligência parental não se percepcionam como vítimas e defendem quem as maltrata, facto que indiciam, igualmente, os três casos apresentados (caso do Gustavo, caso da Diana e caso da Elisabete), pois, embora sejam vítimas de negligência (principal forma de maus-tratos), gostam de viver com os pais e dizem que se sentem felizes.

De acordo com o estudo referido acima, cujo objectivo era perceber o funcionamento da criança negligenciada em contexto escolar e familiar e aceder à percepção que tem sobre a sua própria situação, concluiu-se que as crianças tendem a desculpabilizar os pais, procurando até protegê-los da crítica social, omitindo as agressões mais graves. Patrícia Rodrigues referiu que "não se percepcionam como vítimas nem consideram as famílias disfuncionais, porque essa é a única realidade que conhecem. Sentem culpa e gostariam de ser perfeitos para serem mais merecedores de

afecto". Há, porém, gestos, olhares e outros sinais não verbais que desmentem a fantasia do "pai herói" que as crianças querem manter e torna-se evidente a dor.

Segundo a investigadora, os professores descrevem estas crianças como tendo dificuldades de aprendizagem e comportamentos agressivos. São frequentemente hostilizadas pelos colegas porque chegam à escola sujas, sem material e portadoras do estigma de crianças problemáticas.

Os dados revelam, ainda, que a maioria das situações de vitimação refere-se a negligência, isto é, maus-tratos passivos expressos na falta de cuidados básicos, seja alimentação insuficiente ou incorrecta, vestuário inadequado ao clima ou não fornecimento de material e condições para estudar, o que se observa nos dois casos dos irmãos, já apresentados e analisados anteriormente, e agora no caso da Elisabete.

Apresentação dos resultados do Questionário aos docentes do Conselho Pedagógico:

1. Representações dos docentes sobre as Emoções (ANEXO IX):

Categorias	Número de docentes que referiram a categoria
Alegria	**3**
Tristeza	**3**
Sentimentos/Afectos	**3**
Felicidade	**2**
Impulsos	**1**
Necessidades	**1**
Vibrações	**1**
Estabilidade emocional	**1**
Interacção	**1**
Racionalidade	**1**
Medo	**1**
Angústia	**1**
Raiva	**1**
Descontrolo emocional	**1**
Convívio social	**1**

Quadro 11: Representações dos docentes sobre as Emoções.

Como fizemos referência, já, às representações, de acordo com Jodelet (1989), citado por Vala (2004), a representação social pode definir-se como "uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Assim, as representações sociais respondem a um fenómeno comum a todas as sociedades, ou seja, a produção de sentido.

As representações sobre as **Emoções** dos docentes do Conselho Pedagógico (que participaram no Questionário) são maioritariamente emoções positivas: **Alegria e Felicidade** (conceitos de difícil distinção), bem como emoções negativas: **Tristeza**, assim

como Sentimentos e Afectos. Houve, ainda, outras referências bastante variadas, tais como: Impulsos, necessidades, vibrações, estabilidade emocional, interacção, racionalidade, medo, angústia, raiva, descontrolo emocional e convívio social.

Nenhum dos docentes refere a verdadeira etimologia do vocábulo "Emoção" que significa "mover-se para", "movimento para fora do corpo", pois a ideia generalizada de "Emoção", como refere Damásio (2000), traz à mente uma das seis emoções ditas primárias ou universais: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou aversão. Os docentes referiram, pois, as emoções primárias e, simultaneamente, os sentimentos e afectos, confundindo-se, mais uma vez, sentimento com emoção. As emoções usam o corpo como teatro, actuando no palco do corpo (são acções ou movimentos, muitos deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz ou em comportamentos específicos), são dirigidas para o exterior e são públicas. Os sentimentos, por sua vez, são invisíveis para o público, são a propriedade mais privada do organismo, desenrolando-se não no teatro do corpo, mas no teatro da mente. Os afectos são um conjunto de fenómenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos ou paixões, acompanhadas sempre da impressão de prazer ou dor, de satisfação ou insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.

2. Representações dos docentes sobre os <u>Desvios Comportamentais</u> (ANEXO X):

Categorias	Número de docentes que referiram a categoria
Fugir ao considerado normal	**6**
Violência	**4**
Agressividade	**4**
Marginalidade	**3**
Apatia	**1**
Prisão	**1**
Insucesso escolar	**1**
Tristeza	**1**

Quadro 12: Representações dos docentes sobre os Desvios Comportamentais.

Dos docentes que participaram no preenchimento do questionário, as palavras/ideias mais referidas quando pensavam em "Desvios Comportamentais" foram: "Fugir ao considerado normal", "Violência", "Agressividade" e "Marginalidade", tendo sido, igualmente, referida, embora em menor escala, a "Apatia", "Prisão", "Insucesso escolar" e "Tristeza".

Como vimos no enquadramento teórico deste trabalho (Capítulo II – Desvios Comportamentais), considera-se normal o comportamento mais frequente e concordante com os valores estabelecidos e aceites em determinada sociedade. No entanto, existe uma dificuldade em avaliar o normal/anormal.

O comportamento desviante aparece, por vezes, como sinónimo de comportamento inadaptado, isto é, um comportamento situado à margem ou em contradição com um ou vários sistemas normativos da organização ou instituição em que o indivíduo se encontra. A nível psicopedagógico, o desviante aparece como diferente ou o original em relação ao grupo, como acontece com os alunos sobredotados, com os infradotados e com as minorias.

É de salientar o facto de os docentes terem uma ideia já preconcebida do normal (aluno atento, interessado, que não perturba o normal funcionamento da aula), apresentando os que não cumprem estes requisitos "desvios comportamentais", sendo,

mesmo, relacionados com aspectos negativos, tais como violência, agressividade, marginalidade, prisão, insucesso escolar, tristeza e apatia.

Os docentes que participaram na investigação possuem uma representação negativa da agressividade, pois relacionam-na com a ideia de "desvio comportamental", inúmeras vezes associada a violência. No entanto, a agressividade pode ser vista como sendo positiva, tal como acontecia nas teorias de Freud, segundo as quais os comportamentos agressivos poderão ter a sua génese na luta do ego pela sua autoconservação, bem como pela necessidade do indivíduo possuir uma actividade ou acção que assegure o domínio sobre um determinado objecto, pessoa ou pessoas. Nas teorias de Daniel Lagache que interliga o conceito de agressividade à noção de actividade, o que poderá ser bastante positivo, se os sistemas educativos orientarem e canalizarem as potenciais tendências agressivas dos educandos para a positividade, para o trabalho construtivo, para a acção dinâmica, para a reestruturação de uma imagem positiva, para o investimento de um tal potencial de acção na concentração e nos estudos, no trabalho e na dinâmica, na iniciativa e no empreendedorismo.

A par desse facto, seria imprescindível uma regulação das emoções, pois é parte integrante da socialização, mantendo as manifestações negativas sob controlo.

De acordo com Vieira *et al*. (2005), o modelo de regulação emocional e comportamental (Figura 5) sugere que uma elevada reactividade temperamental e uma baixa capacidade de regulação das emoções negativas tornam alguns indivíduos mais vulneráveis à agressão, quando comparados com outros sujeitos de reacção mais lenta a esse nível. Ao contrário do preconizado pela Psicologia Social, pela Psicologia cognitivista e pela Teoria do behaviorismo que defendem a predominância decisiva da influência da aprendizagem e da experiência vivencial como causa da agressividade e dos comportamentos agressivos (Fernandes, 1997), Vieira *et al.* (2005) afirmam que o papel dos factores genéticos, habitualmente designados por hereditabilidade, tem uma magnitude de cerca de 50% no caso da agressão, o que remete os restantes 50% para explicações de natureza ambiental. A família e a escola poderão ser responsáveis por essa agressividade, pois é na interacção social que se aprende a regulação das emoções, logo se essa interacção não for positiva, a agressividade manifestar-se-á na sua forma negativa. Como salienta a mesma autora, qualquer indivíduo apresenta uma propensão fisiológica para experienciar emoções negativas e para exibir condutas agressivas, mas a regulação das emoções, as formas de expressar os comportamentos agressivos e a saliência da agressividade nas acções individuais são aspectos que se aprendem na interacção social.

3. <u>Factores que originam os desvios comportamentais</u>:

Factores que originam os "desvios comportamentais"	Número de referências pelos docentes
Familiares	**7**
Sociais	**5**
Televisão	**2**
Culturais	**1**
Falta de formação/informação	**1**
Internet	**1**
Os "amigos"	**1**
Problemas relacionais com os pares	**1**
Desequilíbrios emocionais	**1**
Escola	**1**
Dificuldades de integração	**1**
Exposição a exemplos negativos	**1**
Excesso de protecção familiar	**1**

Quadro 13: Factores que originam os desvios comportamentais numa amostra de docentes do Conselho Pedagógico.

Segundo os docentes do Conselho Pedagógico, os factores que originam os "desvios comportamentais" são, em primeiro lugar, os factores familiares (sete docentes fizeram referência a este factor), em segundo lugar, os factores sociais (cinco docentes fizeram referência a este factor) e, em terceiro lugar, a televisão (dois docentes fizeram referência a este factor). Houve, ainda, referências a outros factores, tais como factores culturais, falta de formação/informação, Internet, os amigos, problemas relacionais com os pares, desequilíbrios emocionais, a escola, dificuldades de integração, exposição a exemplos negativos e excesso de protecção familiar.

Assim, os factores apontados pelos docentes do Conselho Pedagógico vão ao encontro do que foi mencionado anteriormente nos agentes das psicopatias, nomeadamente muitos dos factores que causam os desvios comportamentais situam-se na sociedade, particularmente, na relação do indivíduo com a teia social que o envolve,

bem como na família, pois esta é uma instituição onde, paradoxalmente, nos podemos deparar com amor e com violência.

De acordo com Xiberras (1993), citado por Born (2005), a disfunção principal reconhecida por Merton (1938), que retoma assim uma das ideias mestras de Durkheim é a anomia, palavra que significa "ausência de regras". A anomia designa a desagregação de valores e a ausência dos pontos de referência. No plano das relações humanas, a anomia designa a desagregação do tecido das relações sociais. A anomia designa, também, a falta de adesão aos valores. Durkheim (1897) recorre às noções de densidade moral e anomia para explicar a ausência de qualquer laço de solidariedade na sociedade moderna.

Segundo Born (2005), a explicação de Merton, de Durkheim e daqueles que se situam na sua abordagem é social, sendo o nível de anomia da sociedade que produz as disfunções e as tensões.

Pires de Matos (1991), citado por Castro (1998), no que respeita à influência dos agentes familiares – de grande relevância no conjunto do "ambiente" que rodeia o jovem – também as manifestações do comportamento desviante estão ligadas a um sofrimento interno que o jovem experiencia, fruto do confronto do indivíduo com um ambiente tenso e desequilibrado.

A família surge, pois, como um agente fulcral na aprendizagem da delinquência, através dos conflitos no casal, da negligência ou abandono dos filhos por parte dos pais. Ou seja, a família de crianças e jovens delinquentes caracterizar-se-ia, antes de mais, pela falta de competências educativas dos pais, incluindo-se nesta expressão a capacidade para supervisionar a criança, a capacidade para a disciplinar sem abusar dela, a capacidade de respeito mútuo, bem como a capacidade de a proteger contra possíveis riscos de comportamento anti-social. Neste sentido, o comportamento anti-social e o crime não são o resultado de uma aprendizagem desviante (pressão do grupo, influência da cultura delinquente, imitação de modelos delinquentes na família…). O comportamento anti-social seria, antes de mais, a consequência de défices no processo de socialização da criança no interior da própria família e, designadamente, a falta de controlo e supervisão por parte dos pais (Fonseca & Simões, 2002).

A ligação afectiva entre pais e filhos será crucial para o sucesso na execução dessas tarefas. No entanto, segundo Gottfredson e Hirschi (1990), essa vinculação que se estabelece ao longo dos primeiros meses ou primeiros anos de vida, não tem um efeito directo no desenvolvimento do autocontrolo, nem do comportamento anti-social.

Ela constituiria apenas a plataforma a partir da qual vai ser possível levar a cabo a supervisão, o controlo e a educação dos filhos.

A "televisão" foi outro dos factores apontados pelos docentes do Conselho Pedagógico, que poderá originar os "desvios comportamentais", pois, como referem Vieira *et al*. (2005), a par da família e da escola, a televisão constitui, actualmente, uma importante instituição socializadora, proporcionando desde cedo às crianças um amplo leque de estímulos e modelos de comportamento, atitudes e opiniões, conduzindo a uma aprendizagem nem sempre consciente.

Um relatório da American Psychological Association (APA), citado por Vieira *et al*. (2005), alerta para as consequências negativas de longo prazo da violência dos *media* que, contribuindo para os hábitos agressivos, pode formar os alicerces do comportamento anti-social posterior. Segundo os mesmos autores, embora a influência da televisão tenha sido pensada, mais frequentemente, enfatizando os seus efeitos negativos ao nível da promoção de comportamentos socialmente indesejáveis, a verdade é que a televisão, enquanto agente de socialização, constituirá uma fonte de aprendizagens diversas, desde padrões comportamentais agressivos e estereótipos sociais, a competências académicas, valores socialmente desejáveis e comportamentos pró-sociais.

No entanto, para que a televisão produza os seus efeitos positivos, é necessário que a criança estabeleça uma boa relação com outras fontes de influência, tais como a família.

Segundo Vieira *et al*. (2005), é assim que a família, a comunidade, a escola, a televisão, não apenas fornecem à criança informação sobre o mundo, mas também ajudam a criança a desenvolver esquemas cognitivos que lhe permitem relacionar-se com o mesmo, sendo a televisão uma fonte importante de informação e de modelos, mas a sua influência depende da relação que a criança estabelece com outras fontes de influência, tais como a família. Os pais funcionam como mediadores quando intervêm na relação que os filhos estabelecem com a televisão, ajudando-os a compreender e a interpretar os conteúdos televisivos e o próprio médium e a desenvolver competências críticas de utilização do mesmo.

Outros factores mencionados encontram-se directamente relacionados com a família, tais como: desequilíbrios emocionais, exposição a exemplos negativos, excesso de protecção familiar, desequilíbrios emocionais.

A escola é, também, referida como um factor que poderá originar desvios comportamentais, uma vez que a maioria dos programas estão desfasados da realidade

dos alunos (como referiram duas alunas na entrevista: “às vezes não tenho nada para fazer e porto-me mal”; “não gosto da escola porque não se faz nada de jeito”), originando, assim, relações interpessoais negativas e, por vezes, conflituosas quer com os professores, quer com os pares, pois as suas necessidades emocionais não são minimamente satisfeitas, sendo a escola um local de insucesso e, consequentemente, de abandono escolar, resultando em frustração e mais desequilíbrios emocionais. Com efeito, segundo Vieira *et al.* (2005) existe uma relação significativa entre o baixo desempenho escolar dos alunos e o comportamento anti-social.

De acordo com os mesmos autores, a escola, instituição expressamente criada para ensinar e educar cidadãos, tem, no mundo actual, uma função importantíssima na prevenção, diminuição ou resolução de problemas de comportamento, porque os cidadãos passam, durante a infância, adolescência e juventude (antes de serem autónomos e poderem ser considerados plenamente responsáveis, do ponto de vista social) grande parte do dia a frequentá-la, recebendo dela ensinamentos, orientações, exemplos e valores, criando amizades, estabelecendo relações e moldando o seu comportamento. A nível internacional, a escola é considerada uma instituição fundamental para a prevenção e a diminuição do comportamento anti-social (Directrizes de Riad, 1990).

4. **Estratégias educacionais sugeridas para colmatar as carências emocionais dos alunos:**

Estratégias para colmatar carências emocionais dos alunos	Número de referências
Apoio psicológico	2
Acompanhamento por pais que se assumam como tal	1
Tutoria dos docentes a esses alunos	1
Ambiente de trabalho sereno e organizado	1
Apoio pedagógico	1
Maior acompanhamento dos alunos na escola	1
Acompanhamento das famílias fora da escola	1
Valorização dasatitudes/comportamentos correctos - reforço positivo	1
Criação de espaços para que os alunos possam expor os seus problemas	1
Intervenção das entidades próprias no contexto familiar	1
Gabinetes nas escolas	1
Turmas mais pequenas	1
Formação específica para os Professores e Auxiliares	1
Reuniões com o Encarregado de Educação	1
Responsabilizar a família	1
Criar regras rígidas no Regulamento Interno da Escola	1

Quadro 14: Estratégias educacionais sugeridas pelos docentes do Conselho Pedagógico para colmatar as carências emocionais dos alunos.

Relativamente às Estratégias educacionais sugeridas para colmatar as carências emocionais dos alunos, os docentes do Conselho Pedagógico nomearam estratégias muito diversificadas, nomeadamente: **estratégias relacionadas com os alunos**: apoio psicológico (a estratégia mais referida), tutoria dos docentes a esses alunos, apoio pedagógico, maior acompanhamento dos alunos na escola, valorização das atitudes/comportamentos correctos - reforço positivo; **estratégias relacionadas com a família**: acompanhamento por pais que se assumam como tal, acompanhamento das famílias fora da escola, intervenção das entidades próprias no contexto familiar, reuniões com o Encarregado de Educação, responsabilizar a família e **estratégias relacionadas com a escola**: criação de espaços para que os alunos possam expor os seus problemas, gabinetes, turmas mais pequenas, formação específica para os Professores e Auxiliares e criar regras rígidas no Regulamento Interno da Escola.

Segundo Fonseca *et al.* (1995), citados por Vieira *et al.* (2005), a intervenção nas escolas, feita expressamente com o objectivo de prevenir ou diminuir comportamentos anti-sociais, pode tomar a forma de aplicação de programas para desenvolver competências pessoais e sociais, programas de formação e orientação para lidar com comportamentos inadequados na sala de aula e na escola, em geral. Desses programas fazem parte actividades de âmbito específico ou variado, como currículos para solucionar conflitos e prevenir actos de violência, a constituição de grupos para aquisição e treino de competências (emocionais e sociais), em que se apresentam valores e normas (contra os maus tratos, as brigas, violência, agressão e delinquência). Simultaneamente, fazem-se visitas aos pais dos alunos, participantes nos grupos, para efeitos de aconselhamento, empenhamento e participação na resolução de problemas de comportamento. De acordo com Herrenkohl *et al*. (2001), citado por Vieira *et al*. (2005), em escolas onde tais programas existem e são bem implementados, o comportamento anti-social diminui ou é simplesmente eliminado.

Das estratégias sugeridas pelos docentes, é de salientar que não foram mencionadas medidas para colmatar as carências emocionais explicitamente relacionadas com o desenvolvimento de competências emocionais ou com a competência da resiliência já referida anteriormente. Com efeito, como refere Strecht (2003a), são ainda constantes as resistências à capacidade de pensar, os ataques à importância dos afectos e das emoções, vendo neles um entrave à organização cognitiva (e não a sua base ou o seu ponto de verdadeiro desenvolvimento).

5. Estratégias para "remediar" os desvios comportamentais:

Estratégias sugeridas para "remediar" os "desvios comportamentais"	Número de referências
Orientação/acompanhamento psicológico	3
Efectuar sessões de sensibilização/formação dos alunos que possam manifestar esses comportamentos	2
Autoridade	2
Dialogar com os alunos	2
Atenção	1
Apoio individualizado	1
"Castigar" os alunos que mostrem esses comportamentos	1
Premiar comportamentos mais adequados	1
Acompanhamento educacional	1
Acções concertadas por parte de todos os agentes educativos	1
Firmeza	1
Intervenção de entidades médicas	1
Sensibilização da família	1

Quadro 15: Estratégias para "remediar" os desvios comportamentais sugeridas pelos docentes do Conselho Pedagógico.

Relativamente às Estratégias para "remediar" os desvios comportamentais, as mais sugeridas foram: orientação/acompanhamento psicológico, efectuar sessões de sensibilização/formação dos alunos que possam manifestar esses comportamentos, autoridade, dialogar com os alunos.

Outras das estratégias sugeridas foram: atenção, apoio individualizado, "castigar" os alunos que mostrem esses comportamentos, premiar comportamentos mais

adequados, acompanhamento educacional, acções concertadas por parte de todos os agentes educativos, firmeza, intervenção de entidades médicas, sensibilização da família.

Com efeito, no que concerne à escola, cabe a esta uma tarefa preventiva do comportamento anti-social, sobretudo daquele cujas causas estão muito relacionadas com desmotivação, atrasos cognitivos, linguísticos e sociais, com mecanismos de desenvolvimento que a escola e, sobretudo, os professores são capazes de influenciar. A escola propõe-se como objectivo educar, isto é, emancipar os alunos e promover o seu comportamento social positivo. Por isso, medidas de prevenção puramente repressivas, como castigos, suspensões e expulsões, não bastam e terão apenas efeitos muito limitados. Só em casos isolados, e por curto espaço de tempo, é que poderá ser essa a solução. Assim, as estratégias sugeridas de: "castigar" os alunos que revelem um comportamento desviante e a estratégia de "autoridade", não irão surtir efeito, uma vez que não será promovido o seu comportamento social positivo. Como refere Strecht (2003b), o mais paradoxal no contacto com adolescentes delinquentes é ver a justiça cobrar-lhes factos sobre os quais a origem assenta em profundas injustiças… são a expressão de organizações sociais e familiares de risco que funcionam como as verdadeiras raízes do problema. Assim, é de todo injusta a estratégia do "castigo", pois os jovens com comportamentos desviantes serão castigados pelo facto de serem originários de famílias de risco, expressando as suas fortes dificuldades emocionais nos comportamentos agidos, instáveis e hiperactivos.

Sendo muito difícil o comportamento do aluno e necessitando este de particular ajuda, poder-se-á recorrer ao tipo de intervenção que seja menos estigmatizante para os alunos, isto é, inicialmente a ajuda do professor, depois dos serviços de apoio de que a escola dispõe (psicologia, assistência social), onde se apresentarão e discutirão os problemas e se procurará encontrar soluções ou receber conselhos para resolvê-los (Vieira *et al*., 2005).

Os docentes referiram, maioritariamente, o acompanhamento psicológico e não o seu próprio apoio, o que indicia uma certa desistência e incapacidade perante situações de comportamentos desviantes, pelo que a formação de professores nesse domínio assumirá um papel primordial. De acordo com Kury & Smart (2003) e Gaspar (2003), citados por Vieira *et al*. (2005), na formação de professores que tenha por objectivo prevenir comportamentos anti-sociais nas escolas estará sempre presente a preocupação de ajudar os formandos a valorizar a cooperação e a aprender a cooperar com os pais dos alunos, pois a cooperação com eles é determinante para a eficácia de qualquer intervenção a nível escolar.

Vieira *et al*. (2005) fazem, ainda, referência a um programa de treino para professores designado por Anos Incríveis, nas seguintes subdivisões: programa um (a importância da atenção, encorajamento e elogios do professor), programa dois (motivar as crianças através de incentivos), programa três (prevenir problemas de comportamento); programa quatro (diminuir comportamentos inadequados dos estudantes), programa cinco (construir relações positivas com os alunos) e no programa seis (como ensinar competências sociais). Os mesmos autores mencionam, também, o programa Fast Track, um dos mais bem organizados para prevenir e combater o comportamento anti-social na escola, reserva aos professores um papel muito relevante na intervenção com crianças e adolescentes considerados de alto risco neste domínio e em problemas relacionados com ele (isolamento, insucesso, abandono escolar, etc.). Uma das suas partes consiste na aplicação, a partir dos 5-6 anos de idade, começando na pré-primária e indo até ao 10º ano de escolaridade, de um currículo organizado para desenvolver o conhecimento e a compreensão de emoções (amizade, rivalidade, irritação, etc.), incrementar actividades de cooperação e de trabalho em grupo, fomentando o bom relacionamento, e criar competências de auto-controlo, sobretudo em situações de disputa, zanga ou agressividade.

CAPÍTULO V

O DESENVOLVIMENTO DE EMOÇÕES E EFICIÊNCIAS COGNITIVAS

" A Raposa calou-se e ficou a olhar para o principezinho durante muito tempo."

- Se fazes favor… ***Cativa-me****! – acabou finalmente por pedir.*

- Eu bem gostava – respondeu o principezinho, mas não tenho muito tempo. Tenho amigos para descobrir e uma data de coisas para conhecer…

- Só conhecemos o que cativamos – disse a raposa. Os homens deixaram de ter tempo para conhecer o que quer que seja….os homens deixaram de ter amigos. Se queres um amigo, cativa-me!

- E tenho de fazer o quê? – disse o principezinho.

- Tens de ter muita paciência. Primeiro, sentas-te longe de mim, assim, na relva. Eu olho para ti pelo canto do olho e tu não dizes nada. A linguagem é uma fonte de mal-entendidos. Mas ***podes-te sentar cada dia um bocadinho mais perto****…"*

(*O Principezinho*, Saint Exupery)

Para que existam eficiências cognitivas, a Escola terá, pois, que investir, de imediato, no desenvolvimento de emoções, repensando os métodos e as técnicas de ensino utilizadas, pois só dessa maneira conseguirá cativar todos os alunos.

A escola terá que dar primazia à "urgência do essencial" através de Projectos e Programas de promoção do bem-estar e de enriquecimento emocional. A frase de Edgar Morin *"À força de secundarizar o essencial em relação ao urgente, acabamos por esquecer a urgência do essencial*" ilustra plenamente o que se passa actualmente nas nossas escolas, pois face à pouca existência (ou quase inexistência, nalguns casos) de recursos, quer materiais quer humanos, prevalece usualmente o "urgente" em relação ao "essencial", confundindo-se sistematicamente estes dois conceitos em lugar de se complementarem.

De facto, os projectos ligados às Tecnologias de Informação e Comunicação (vulgo TIC) são importantes; na realidade os projectos ligados à Matemática são extremamente importantes (PmatE), os projectos de natureza vária ligados ao desporto (desporto escolar, etc.) ou os Clubes assumem, igualmente, uma grande importância! Esquece-se, contudo, que todos estes projectos se enquadram num domínio "essencial" – o social – que estabelece uma espécie de moldura ao bom funcionamento e ao sucesso destes projectos, pois as relações interpessoais estão na base de todos os

projectos. Que projecto poderá dar frutos se não existir uma verdadeira inclusão de todos os alunos? A maior parte funciona como projecto sectário, em que apenas alguns participam…

De acordo com Serrano (2000) um *projecto* "es un avance anticipado de las acciones a realizar para conseguir unos determinados objectivos". Por *social* Serrano refere "como todo lo que afecta al ser humano y a sus condiciones de vida, relaciones con otros sistemas de valores, en definitiva lo que contribuye a configurar la cultura de un pueblo".

Da junção dos dois conceitos anteriores "projecto" e "social", Serrano (2000) refere o termo "***Proyecto Social***", o qual "debería contemplar fundamentalmente lo que hace referencia a las necesidades básicas del individuo, que según los organismos internacionales son: salud, educación, empleo y vivienda". "Existe otro tipo de necesidades según Maslow como las de: dignidad, autoestima, aprecio, seguridad, consideración, capacidad de encontrar sentido a la vida y al mundo que nos rodea, etc."

Assim, tal como foi já referido anteriormente, em que Erasmie e Lima (1989) referiam a fase da concepção como a mais criativa e aliciante de um projecto, Serrano (2000) destaca a fase de "Diagnostico", na qual "conviene examinar la realidad a estudiar, las personas, el entorno, las características y las circunstancias que van a incidir en el desarollo del proyecto. Es preciso llegar a describir los problemas e intentar conseguir que todos los miembros del grupo tomen conciencia de los mismos; de esta forma es más fácil el llegar a una solución satisfactoria." Mais refere que "esta fase de ***diagnóstico*** desempeña un papel relevante para llevar a cabo un Proyecto Social, dado que proporcionará los elementos necesarios para poder medir los efectos directos e indirectos del proyecto a realizar, así como el impacto que producirá".

Com efeito, Serrano (2000) faz referência a dois aspectos essenciais: "detectar necessidades" e "estabelecer prioridades" (ou seja, o "urgente" e o "essencial"). Segundo a mesma autora, existem diversas estratégias para estabelecer prioridades: "Ordenamiento de objetivos basados en las necesidades según su importância; la magnitud de la discrepância detectada en la relación de objetivos y la situación actual; Sistema mixto, donde se tenga en cuenta tanto la relevancia otorgada a los objetivos del proyecto como el nivel de discrepancia existente entre los objetivos y la situación actual".

Serrano (2000) refere ainda outros critérios: "el tiempo en que la necesidad há persistido; la proporción de personas que padecen o expresan la necesidad; el tiempo requerido para resolverla; la utilidad de su remedio".

Relativamente à generalidade das nossas escolas e incidindo particularmente na realidade que conhecemos daquela onde trabalhamos, cada vez mais, elas são pautadas pelo multiculturalismo, pela diversidade cultural e pelos desvios comportamentais, requerendo, por isso, estratégias de intervenção urgentes, podendo concluir-se, sim, que é nesta intersecção que recai a "urgência do essencial", essencial porque respeitante ao ser humano, às suas relações interpessoais, à sua inclusão, essenciais ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

O social é "essencial" no contexto onde nos movemos profissionalmente, embora a sua urgência seja esquecida em prole de outros aspectos já mencionados anteriormente.

Assim, de acordo com Costa (2007), falar de projecto em pedagogia significa falar em sintonia com as características específicas da natureza humana individual e pessoal, com a dimensão social do processo educativo, mas, também, falar de mudança, de alteração do presente, de intervenção e de esperança no futuro. Anita Weber, citada por Costa (2007), escreveu: "Falar de projectos é abrir campos novos, na ordem do possível, é falar do que está por inventar, para criar, que não é dado. É dizer que não há modelo, e que **é possível transformar o existente**" (1990).

Relativamente ao ambiente micro da escola, existem alguns documentos denominados de Projectos, a saber: o Projecto Curricular de Escola (visa a adequação do currículo ao contexto de cada escola), o Projecto Educativo de Escola (consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão) e os Projectos Curriculares de Turma (o currículo nacional e o projecto curricular de escola adequado ao contexto de cada turma); Área de Projecto (concepção, realização, e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos), Projectos pedagógicos diversos: projectos curriculares alternativos; projectos de diferenciação pedagógica; projectos de dinamização pedagógica; projectos de orientação educativa e de intervenção psicológica; projectos de actividades culturais e desportivas; projectos de intervenção comunitária, projectos de clubes em áreas diversificadas.

Embora exista um Projecto Educativo de Escola subordinado a uma temática geral, como, por exemplo, no caso particular da nossa escola que consiste no tema:"Saber Crescer", há a referir que existe uma "compartimentação documental", induzindo a situações de desarticulação e descoordenação (Costa, 1997;2003;2004), o que na nossa prática diária como docentes temos oportunidade de constatar, uma vez

que o tema do Projecto Educativo de Escola assume um carácter de pouco destaque, dissimulado, sendo apenas referenciado muito superficialmente e, normalmente, permanece no domínio dos Órgãos Colegiais (Conselho Pedagógico, Conselho de Directores de Turma e Conselho Executivo), ignorando a maior parte dos docentes a temática do mesmo.

De facto, as influências da nossa infância têm um impacto decisivo no adulto em que nos tornamos. No entanto, embora a ciência tenha vindo a disponibilizar, ao longo dos tempos, todos os tipos de curas para as doenças da humanidade, apenas recentemente começou a preocupar-se seriamente com a qualidade da vida emocional (Matos *et al*., 2008). Segundo os mesmos autores, já E. Cummings, no início do século XX, afirmou que "os sentimentos vêm primeiro", parecendo que os nossos processos cognitivos, racionais, tão altamente valorizados, são construídos a partir de emoções e não podem subsistir sem elas e o nosso bem-estar geral, a nível emocional, físico e mental, depende de uma saúde mental robusta, intrinsecamente ligada à nossa capacidade de resiliência.

No Reino Unido, o documento intitulado *Policy review of children and young people – a discussion paper* (Janeiro, 2007), citado por Matos *et al*. (2008), reforça a necessidade de se aumentarem os factores protectores para todas as crianças, principalmente para as que se encontram em alguma situação de desvantagem, identificando três áreas de protecção prioritárias que os serviços públicos deveriam encarar como sendo da sua responsabilidade:

1. Promoção do sucesso escolar: as crianças com sucesso escolar têm menor probabilidade de experienciar acontecimentos negativos. Pelo contrário, o insucesso escolar é um factor comummente associado a vivências negativas.
2. Promoção de competências sociais e emocionais: a exibição de fracas competências sociais e emocionais tende a aparecer associada a desempenhos pobres na idade adulta. As competências sociais e emocionais que deverão ser promovidas são o auto-conhecimento, a gestão de emoções, a motivação e a empatia;
3. Promoção de relações positivas entre pais/mães-filhos(as): um estilo parental positivo exerce um impacto forte e benéfico nos desempenhos das crianças e pode actuar como factor protector de diferentes riscos;

Segundo Matos *et al*. (2008), as competências sociais e emocionais e a aprendizagem e o sucesso reforçam-se mutuamente, tanto de uma maneira positiva

como negativa. Algumas emoções negativas (tais como a tristeza e a raiva) podem bloquear a aprendizagem, enquanto outros sentimentos positivos (tais como a sensação de bem-estar, de segurança e de valorização pessoal) tendem a promovê-la. O ser capaz de controlar as emoções pode, consequentemente, facilitar a aprendizagem, pois as crianças com problemas emocionais e comportamentais têm também tendência para, mais tarde, desenvolverem doenças mentais e apresentarem uma probabilidade superior de experienciarem abandono escolar, comportamento anti-social, delinquência, toxicodependência, alcoolismo e divórcio na adolescência e na idade adulta (Buchanan & Hudson, 2000).

Afigura-se essencial e urgente o desenvolvimento de programas de promoção emocional, os chamados *Nurturing Programmes*.

Um dos programas apresentados por Matos *et al*. (2006) é o *Family Links Nurturing Programme* baseado no trabalho desenvolvido por Stephen J. Bavolek, pedopsicólogo norte-americano – é um programa de literacia e bem-estar emocionais para todas as crianças, pais/mães e diferentes profissionais da escola, ajudando a desenvolver o melhor ambiente para as crianças crescerem, florirem e desabrocharem. A literacia emocional é cada vez mais extensamente aceite como um constituinte-chave para uma vida satisfatória e bem sucedida e para uma sociedade sadia. O *Nurturing Programme* (NP) ajuda as crianças a tornarem-se auto-reguladas, afáveis, confiantes e resilientes, a evitar o comportamento anti-social, apreciar relacionamentos positivos e a atingir o seu potencial. Fornece, também, aos adultos informações e promove neles o desenvolvimento de competências de que eles necessitam para apoiar o desenvolvimento emocional, social e comportamental e o bem-estar da criança.

Os quatro constructos basilares do *Nurturing Programme* são:

1. Expectativas apropriadas

Atendendo à idade e ao estádio de desenvolvimento de uma criança, os adultos podem esperar demasiado ou muito pouco dela. Tanto num caso como no outro, a criança tem probabilidade de desenvolver uma auto-imagem pobre, de se sentir frustrada ou inadequada e de desistir de tentar atingir os seus objectivos.

2. Disciplina positiva

É mais eficaz que os adultos respondam positivamente ao comportamento positivo, e de forma justa e razoável ao comportamento indesejável, em vez de recorrerem a estratégias disciplinares rígidas e autoritárias. Os pontos focais da disciplina positiva são

o clarificar fronteiras e regras, o elogiar, o oferecer recompensas e punições razoáveis, o assumir escolhas e consequências e, ao mesmo tempo, o atribuir responsabilidades.

2. Auto-conhecimento e auto-estima

Termos consciência das nossas necessidades e sentimentos, e responsabilizarmo-nos por eles, é bom para nós e também nos ajuda a apoiarmos mais os outros.

3. Empatia

É o conceito central do programa, que parte do auto-conhecimento emocional. Trata-se da habilidade de ver as coisas sob o ponto de vista emocional dos outros, tentando perceber o que é ser como eles (em vez daquilo que sentiríamos se fossemos nós a ter essa experiência). A empatia, combinada com uma atitude de simpatia e de preocupação, impede-nos de negarmos ou rejeitarmos os sentimentos dos outros e de sermos indelicados ou mesmo inconvenientes para com eles.

A saúde e o bem-estar emocionais estão no núcleo da saúde física e mental e são fundamentais para o desenvolvimento do potencial de realização de cada pessoa. A saúde emocional depende da literacia emocional dos adultos e das crianças, ou seja, da sua capacidade de estarem conscientes dos seus sentimentos e de serem capazes de os gerir de modo eficaz, através de competências de comunicação e de relações interpessoais positivas. A saúde emocional facilita a manutenção de relações interpessoais saudáveis e ajuda a reduzir o impacto negativo e a reparar os danos provocados, quando há uma quebra dessas relações (Matos *et al.*, 2006).

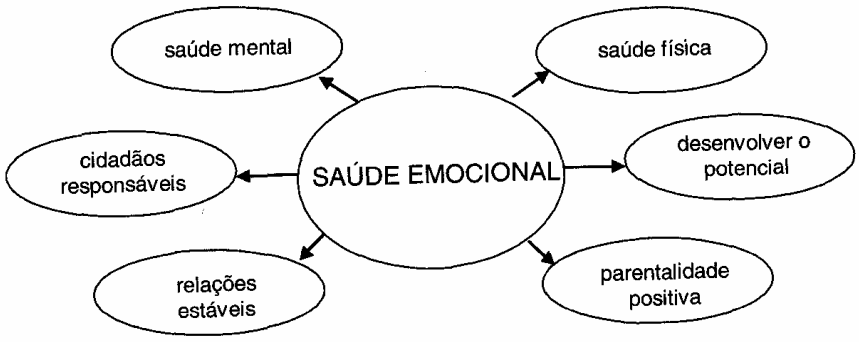


Figura 14: A centralidade da saúde emocional (Matos *et al.*, 2006)

De acordo com Matos *et al.* (2006), muitos dos programas de tipo relacional para pais/mães e crianças centram-se demasiado em aspectos cognitivos e comportamentais. O *Nurturing Programme* combina os aspectos "cognitivos", "comportamentais" e "afectivos" (emoções), com este último (sentimentos) a liderar os outros. Uma das assumpções básicas do NP é que 'todo o comportamento tem uma razão – é dirigido por emoções'. Assim, em vez de 'corrigir comportamentos', o Programa convida os pais/mães e as crianças a considerarem as emoções e sentimentos que estiveram na origem do comportamento e, em seguida, a explorarem formas de gerirem emoções e sentimentos negativos, de modo a que eles mesmos, os outros e o ambiente não sejam prejudicados.

Pensamos que o *Nurturing Programme* seria uma boa estratégia para desenvolver as competências sociais e emocionais dos alunos, pois já vimos a importância da qualidade da parentalidade no desenvolvimento das competências sociais e emocionais e no bem-estar das crianças, porque a família é o primeiro educador por excelência. No entanto, as escolas também desempenham um papel importante no aumento da saúde emocional e do bem-estar das crianças e dos jovens. Para além disso, a investigação tem vindo a demonstrar que existe uma relação positiva entre o bem-estar emocional e o aumento do sucesso escolar, tendo sido demonstrado que as competências emocionais e sociais influenciam mais o sucesso pessoal, académico e profissional do que as aptidões cognitivas. Em Inglaterra, as escolas são regularmente inspeccionadas pelo Ofsted (o organismo estatal de inspecção escolar). O currículo actual exige que se tenha em atenção o bem-estar emocional das crianças.

O Ofsted fez os seguintes comentários em relatórios que elaborou sobre algumas das escolas que receberam formação do *Family Links* para usarem o NP:

- "são fornecidos excelentes cuidados, orientações e apoios aos alunos. Existe uma forte ênfase em ensinar as crianças a expressarem os seus sentimentos e este é um dos trabalhos que os alunos mais dizem gostar – apesar de não o verem como 'trabalho'. Isto ajuda-os não apenas a compreender as suas próprias emoções, mas permite-lhes ver as coisas do ponto de vista dos outros".

- "Os alunos usufruem de 'tempo especial' – não são 'lições', mas sessões concebidas para desenvolver a auto-confiança e a expressão".

Ao nível educativo, existem, igualmente, programas referidos por Jardim & Pereira (2006) que favorecem o desenvolvimento das aptidões sociais, tais como o "Programa de Treinamento de Habilidades Sociais" (Del Prette & Del Prette, 2005) – **(ANEXO XI)** e o "Programa para a Saúde dos Adolescentes" (Munist *et al.*, 1998) –

(ANEXO XII) que visa promover a competência da resiliência e que, como mencionámos anteriormente, constitui um factor protector dos comportamentos desviantes.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES

My heart leaps up when I behold
A Rainbow in the sky:
So was it when my life began;
So is it now I am a Man;
So be it when I shall grow old,
Or let me die!
The Child is Father of the Man

William Wordsworth

O poema do início do século XIX de William Wordsworth transmite a ideia fundamental de que as influências na nossa infância têm um impacto decisivo no adulto em que nos tornamos.

De facto, as neurociências, a psicologia, a psicanálise e a bioquímica vieram afirmar – que a qualidade dos cuidados e das experiências na infância se revela de crucial importância para uma vida adulta saudável e bem sucedida. Como já foi referido na parte teórica deste trabalho, apenas recentemente a ciência começou a preocupar-se com a qualidade da vida emocional.

Também um outro poeta do século XX, E. E. Cummings, afirmou que "os sentimentos vêm primeiro", parecendo, segundo Matos *et al.* (2008), que os nossos processos cognitivos, racionais, tão altamente valorizados, são construídos a partir de emoções e não podem subsistir sem elas e o nosso bem-estar geral, a nível emocional, físico e mental, depende de uma saúde mental robusta, intrinsecamente ligada à nossa capacidade de resiliência.

Tendo dado cumprimento ao estudo empírico, fruto de um percurso investigativo, iremos agora reflectir sobre os objectivos principais que mobilizaram esta investigação e que referimos no início deste trabalho, nomeadamente verificar a influência das emoções nos desvios comportamentais.

Do ponto de vista metodológico, seguimos uma metodologia qualitativa, recorrendo ao Estudo de Caso.

Com o intuito de verificar a influência das emoções nos desvios comportamentais, solicitámos aos alunos da nossa amostra que desenhassem a sua família; realizámos, igualmente, entrevistas semi-directivas a esses alunos acerca da sua

vida escolar e familiar; realizámos um questionário, aos alunos, de Avaliação do Eu Resiliente (Jardim & Pereira, 2006) e procedemos a uma adaptação da Escala Emocional do professor Doutor Evaristo Fernandes, a qual foi preenchida por docentes que conheciam de perto os alunos.

Foi, ainda, realizado um questionário aos docentes que fazem parte do Conselho Pedagógico sobre as suas representações acerca das emoções e dos desvios comportamentais, bem como lhes foi solicitado que apresentassem estratégias para colmatar as carências emocionais e estratégias para remediar os desvios comportamentais.

Através dos resultados obtidos nos diversos instrumentos, podemos concluir que correspondem às nossas expectativas iniciais, ou seja, que existe uma influência acentuada das emoções nos desvios comportamentais.

Não foi nossa pretensão esgotar os estudos teóricos sobre os temas das emoções e dos desvios comportamentais, apenas procurámos elaborar um enquadramento teórico que fosse ao encontro dos nossos objectivos, isto é, que contribuísse para justificar a influência do factor emocional nos desvios comportamentais.

Deste modo, partimos de alguns pressupostos teóricos que sumariamente enunciamos:

• relativamente às emoções e sua dinâmica funcional, vimos que etimologicamente a palavra "emoção" provém do verbo latino "emovere" que significa "mover", mais especificamente "mover-se para". Segundo Damásio (1997), emoção significa, literalmente, movimento para fora do corpo.

Emoções são reacções afectivas de grande intensidade, acompanhadas geralmente de manifestações físicas. Essas reacções afectivas transformam-se num conjunto de reacções psíquicas que o indivíduo possui em relação a si mesmo, ao outro e ao meio, podendo manifestar-se de forma agradável ou desagradável (Fernandes, 2007). Ainda, segundo o mesmo autor, a emoção é um conjunto de energia biológica e psicológica, essencial ao processo de desenvolvimento, expansão e realização do indivíduo, sendo elas que nos tornam únicos, sendo o nosso comportamento emocional que nos diferencia uns dos outros.

As emoções apresentam, pois, um papel fundamental no ser humano, ajudando o organismo a manter a vida (Damásio, 2000), usando o corpo como teatro (*milieu* interno).

Segundo Fernandes (2007), a funcionalidade das emoções permite ao indivíduo a elaboração, reorganização e modificação de atitudes, de comportamentos e de funcionalidades, resultando em manifestações exteriores que emergem do interior do indivíduo. As emoções têm uma funcionalidade positiva de expansão, de alegria, de estímulos e de motivação, de harmonia, de bem-estar e de felicidade do indivíduo. No entanto, por vezes, verifica-se o contrário, o que provoca no indivíduo, de acordo com Fernandes (2007), um afastamento da satisfação das suas necessidades, da concretização dos seus interesses e da obtenção dos seus objectivos, remetendo-o para comportamentos instáveis, de frustrações e pânicos face ao fracasso, acentuando-se em mudanças de estados emocionais, em comportamentos impulsivos, em fraca capacidade de resiliência e em sensação de mal-estar.

Da análise da literatura consultada, constatámos uma pluralidade de conceitos de desvios comportamentais:

o vocábulo "desvio" tem surgido na literatura sobre comportamentos humanos como "distúrbio" ou "delinquência" (Hirschi, 1994). De acordo com Castro (1998), tais expressões servem para designar comportamentos hostis por parte de determinados indivíduos para com a sociedade – também designados "comportamentos anti-sociais". Todas elas dizem respeito a comportamentos diversos, mas que têm a característica comum de constituírem violações de normas estabelecidas para a conduta normal de um indivíduo.

Segundo Fonseca *et al*. (1995), citados por Castro (1998), a expressão "distúrbio de comportamento" é muitas vezes utilizada como um sinónimo de delinquência juvenil, comportamento anti-social, comportamento desviante, agressividade e hostilidade ou, mais genericamente, comportamentos disruptivos (*disruptive behaviour*). Os mesmos autores são de opinião que a expressão "distúrbios do comportamento" constitui uma categoria que diz respeito a um conjunto de sintomas comportamentais e morais, graves e persistentes do foro psiquiátrico – reconhecidos pela Associação Americana de Psiquiatria, no DSM-IV e pela Organização Mundial de Saúde, no ICD-10 – que coincidem com comportamentos anti-sociais. Desde a agressão e transgressão graves, à destruição e roubo, existe um naipe de sintomas constituintes do distúrbio que, de um modo ou de outro, acabam por se revelar na vida social, académica ou profissional do indivíduo.

Para Fernandes (1997), o conceito de comportamento "desviante" consiste num estado comportamental tanto passivo como activo, de um indivíduo, um tal estado faz

com que o indivíduo se situe fora das normas comummente aceites por uma determinada sociedade.

O comportamento do indivíduo desviante é avaliado em função da execução das tarefas e das funções, das atitudes e dos comportamentos impostos pelas normas, e não necessariamente implicam transgressão das regras civis ou penais da sociedade.

O conceito de comportamento desviante aparece, não raras vezes, como sinónimo de comportamento inadaptado, isto é, um comportamento situado à margem ou em contradição com um ou vários sistemas normativos da organização ou instituição em que o indivíduo se encontra.

O comportamento desviante surge, inúmeras vezes, relacionado com agressividade na sua acepção negativa, ou seja, um comportamento caracterizado pelo exercício da força físico-muscular, com intenção de causar danos ou prejuízos a pessoas ou bens, resultando, como efeito de tais comportamentos, a violação dos direitos fundamentais dos outros, o desrespeito às regras e normas dos grupos sociais em que tais acções são executadas ou a atribuição de comportamentos desajustados a esta ou àquela pessoa, em função da idade cronológica e do meio a que pertence ou do *status* que possui. Na sua abordagem de tipo psicanalítico, a definição de agressividade acrescenta às anteriores características, a tendência ou conjunto de tendências de constranger, humilhar ou destruir outrém, através de acções motoras destruidoras ou violentas, através de simbologias (ironias, sarcasmos, desprezos) e de tantas outras modalidades que o comportamento humano, em situação, desencadeia (Fernandes, 1997).

No entanto, a agressividade apresenta, também, uma acepção positiva, nomeadamente os comportamentos agressivos poderão ter a sua génese na luta do ego pela sua autoconservação, pela conservação e afirmação, bem como na necessidade do indivíduo possuir uma actividade ou acção que assegure o domínio sobre um determinado objecto, pessoa ou pessoas…; Daniel Lagache (um dos melhores analistas e comentadores das obras de Freud) interliga o conceito de agressividade à noção de actividade. Assim, tanto as atitudes hostis como os comportamentos agressivos são mais efeito das contingências sociais que produto das características biológicas, devendo, quer o processo de socialização, quer os sistemas educativos, com as acções humanizantes, orientar e canalizar as potenciais tendências agressivas dos educandos para a positividade, para o trabalho construtivo, para a acção dinâmica, para a reestruturação de uma imagem positiva, para o investimento de um tal potencial de acção

na concentração e nos estudos, no trabalho e na dinâmica, na iniciativa e no empreeendimento.

Os agentes das psicopatias são variados e apontam para factores de diferentes ordens: os afectivo-emocionais (incluindo os sócio-familiares), com os quais está relacionado o baixo auto-controlo, para o qual a família desempenha um papel determinante e que se encontra na origem de qualquer transgressão; os ambientais (os factores ambientais surgem como que a "moldura", o contexto em que o indivíduo se encontra inserido); os factores culturais, pois as escolas, até então frequentadas por crianças e adolescentes pertencentes a uma maioria branca autóctone, começaram também elas a receber alunos com fisionomias e cor de pele diferentes, portadores de culturas próprias, modos de ser, de estar e de pensar igualmente diversos. Assim, na nossa opinião, estes desvios poderão ser apenas "falsos desvios", uma vez que poderão ser manifestações de uma cultura contrastante com a cultura dominante, podendo ser considerados desvios numa parte do mundo ou numa sociedade e não o ser, de todo, noutra parte ou noutra sociedade; os factores cognitivos, segundo os quais o quociente intelectual (QI) pode estar relacionado com o comportamento anti-social e delinquente nos jovens (Binder, 1988). Um QI baixo pode estar na base de um comportamento anti-social ou tornar mais provável o desenvolvimento de tal comportamento; os factores psicopatológicos a partir dos quais, com base nos resultados dos estudos apresentados anteriormente, podemos concluir que a psicopatologia parental está associada a um estilo parental coercivo, ao abuso infantil, aos conflitos conjugais e violência doméstica, variáveis estas preditoras do comportamento anti-social nas crianças.

No nosso estudo, os professores apontaram as causas dos desvios comportamentais, basicamente a factores de origem familiar, social e aos *mass media*, nomeadamente a televisão, não tendo feito referência explícita ao factor emocional como agente das psicopatias, o que comprova que existe, ainda, uma desvalorização das emoções em detrimento da razão.

Após a análise dos dados recolhidos nos desenhos, nos questionários, nas escalas e nas entrevistas, já descritos anteriormente, complementámos os resultados com alguns aspectos que considerámos significativos, tais como informações constantes nos Programas Educativos Individuais dos alunos. Os resultados obtidos nos diversos instrumentos estão de acordo com as nossas expectativas iniciais.

A nossa amostra foi constituída por alunos que vivem ou viveram no seio de famílias disfuncionais com graves problemas de ordem sócio-cultural, de aprendizagem, de comportamento e de motivação. Estes jovens são filhos de pais com problemas de

alcoolismo, ou revelando atitudes negligentes, o que constitui a principal forma de maus-tratos.

Passamos, de seguida, a tecer algumas considerações finais, tendo como fio condutor as questões que orientaram o nosso estudo e que se encontram na introdução deste trabalho. Assim, as nossas conclusões foram as seguintes:

- os alunos da nossa amostra apresentam características comuns, originadas pelo facto de viverem no seio de famílias disfuncionais, seguindo a denominação dos sistemas familiares de Olson *et al.* (1979) "descomprometidas caóticas". Os alunos mencionados apresentam agressividade, desvios comportamentais, dificuldades de aprendizagem, fraca auto-estima e fraco auto-controlo (dificuldade em controlar emoções e impulsos); estas duas competências poderiam proteger o indivíduo dos factores que originam os desvios. A agressividade manifestada por estes alunos surge como a luta do ego pela sua autoconservação e afirmação, pois não possuem um suporte afectivo-emocional no seio da família;

- o Apoio Pedagógico proposto para estes alunos consistiu basicamente no reforço de estratégias intelectuais e cognitivas, não havendo qualquer referência explícita às emoções, o que reitera a desvalorização que se tem dado à componente emocional do indivíduo, sobrevalorizando-se a componente cognitiva. No entanto, como menciona Fernandes (2003), é através do seu sistema emocional que o indivíduo atribui este ou aquele significado a uma situação ou evento, se liberta ou reprime, se inibe ou desinibe, se alegra ou encoleriza, se solta ou contrai, significando isto que modificar o emocional é modificar o cognitivo, pois o primeiro integra o segundo;

- quanto aos instrumentos utilizados, o tamanho do desenho da família, em todos os casos analisados, revela atitudes agressivas e expansivas, dificuldade em controlar emoções e impulsos e conflitos emocionais;

- os resultados obtidos na Adaptação da Escala Emocional do Professor Doutor Evaristo Fernandes revelam, por parte dos alunos, relações conflituosas, de agressividade e de dificuldade em controlar impulsos, quer para com os professores, quer para com os próprios colegas, não conseguindo regular as suas emoções, facto integrante da socialização e da qualidade das relações sociais (Vieira *et al.*, 2005). Estes alunos manifestam, pois, um baixo autocontrolo, o que, segundo Gottfredson e Hirschi

(1990), irá levar a que se envolvam sempre em mais comportamentos desviantes e delinquentes até à vida adulta.

Quanto ao quotidiano, raramente revelam disciplina e ordem. Revelam, no entanto, um nível razoável de compreensão, aquisição e aplicação de conhecimentos, o que vem corroborar o facto de que, na maioria dos casos, o que está em causa não são falhas do ponto de vista cognitivo, mas sim a ausência de um bem-estar emocional que crie disponibilidade interior para manter vivo um desejo de conhecer e prazer de aprender (Strecht, 2003b).

No domínio social, estes alunos raramente são aceites pelos colegas;

- relativamente aos resultados obtidos na Escala de Avaliação do Eu Resiliente de Jardim & Pereira (2006), os alunos revelaram graus de resiliência elevados e médios, não tendo havido nenhum caso que apresentasse um grau de resiliência baixo.

Os casos da nossa amostra apresentam, porém, os três factores de risco para um grau de resiliência baixo – factores centrados na criança, ligados à configuração familiar e factores sócio-ambientais. Apresentam, todavia, alguns factores de protecção, tais como: serem jovens e terem o apoio dos professores, o que poderia ter originado o seu grau de resiliência elevado, pois, segundo Rutter, citado por Yunes e Szymanski (2001), "factores de protecção referem-se a influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação";

Sendo a Resiliência a competência que nos permite minimizar ou superar os efeitos nocivos das adversidades, tendo a ver com a capacidade de um indivíduo para ultrapassar os traumatismos e construir-se apesar das feridas (Grotberg, 1998), podemos concluir que tendo os alunos da nossa amostra um nível de resiliência médio e elevado encontram-se, de certa forma, protegidos pela referida competência, apresentando melhorias a nível do seu comportamento (como refere o seu Programa Educativo Individual).

- no que diz respeito às entrevistas, as mesmas comprovam o que foi discutido nos instrumentos anteriores: a nível da vida na escola, em que os conteúdos não motivam os alunos; das relações interpessoais, geralmente conflituosas com colegas e professores; das relações interpessoais no seio da família; a nível do grau de felicidade, concordando com o estudo de Patrícia Rodrigues, no âmbito do Mestrado em Psiquiatria e Saúde Mental da Faculdade de Medicina do Porto, divulgada no Jornal de Notícias de 10 de Agosto de 2009. A investigação revela que as crianças que sofrem de negligência

parental não se percepcionam como vítimas e defendem quem as maltrata, facto que indiciam, igualmente, os casos apresentados.

De acordo com o estudo referido acima, cujo objectivo era perceber o funcionamento da criança negligenciada em contexto escolar e familiar e aceder à percepção que tem sobre a sua própria situação, concluiu-se que as crianças tendem a desculpabilizar os pais, procurando até protegê-los da crítica social, omitindo as agressões mais graves. Patrícia Rodrigues referiu que "não se percepcionam como vítimas nem consideram as famílias disfuncionais, porque essa é a única realidade que conhecem. Sentem culpa e gostariam de ser perfeitos para serem mais merecedores de afecto. Há, porém, gestos, olhares e outros sinais não verbais que desmentem a fantasia do "pai herói" que as crianças querem manter e torna-se evidente a dor".

Segundo a investigadora, os professores descrevem estas crianças como tendo dificuldades de aprendizagem e comportamentos agressivos. São frequentemente hostilizadas pelos colegas porque chegam à escola sujas, sem material e portadoras do estigma de crianças problemáticas, o que acontecia com a Diana (caso 2), com a Célia (caso 3) e com a Elisabete (caso 4) que os colegas não queriam no seu grupo, quer de trabalho, quer de brincadeiras, expulsando-as e, por vezes, batendo-lhes.

Os dados revelam, ainda, que a maioria das situações de vitimação refere-se a negligência, isto é, maus-tratos passivos expressos na falta de cuidados básicos, seja alimentação insuficiente ou incorrecta, vestuário inadequado ao clima ou não fornecimento de material e condições para estudar, o que se observa nos dois casos dos irmãos já apresentados e analisados anteriormente, uma vez que o Gustavo e a Diana apareciam na escola sujos, mal alimentados e sem a toma do medicamento que lhes foi receitado para a hiperactividade.

Relativamente ao Questionário respondido pelos professores, os resultados obtidos vão, igualmente, ao encontro das expectativas iniciais:

- as representações dos docentes sobre as emoções consistem em "Alegria", "Tristeza", "Sentimentos/Afectos" e "Felicidade", o que traduz a ideia generalizada de "Emoção" como sinónimo de "Sentimento". No entanto, como foi, já, referido anteriormente as emoções usam o corpo como teatro, actuando no palco do corpo (são acções ou movimentos, muitos deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz ou em comportamentos específicos), são dirigidas para o exterior e são públicas. Os sentimentos, por sua vez,

são invisíveis para o público, são a propriedade mais privada do organismo, desenrolando-se não no teatro do corpo, mas no teatro da mente;

- os docentes têm uma representação negativa sobre os "desvios comportamentais" conotando-os com "agressividade" e com "violência". No entanto, a agressividade, como já foi sobejamente mencionado em capítulos anteriores, pode ser vista como sendo positiva, tal como acontecia nas teorias de Freud, segundo as quais os comportamentos agressivos poderão ter a sua génese na luta do ego pela sua autoconservação, bem como pela necessidade de o indivíduo possuir uma actividade ou acção que assegure o domínio sobre um determinado objecto, pessoa ou pessoas.

Daniel Lagache interliga, também, o conceito de agressividade à noção de actividade, o que poderá ser bastante positivo, se os sistemas educativos orientarem e canalizarem as potenciais tendências agressivas dos educandos para a positividade, para o trabalho construtivo, para a acção dinâmica, para a reestruturação de uma imagem positiva, para o investimento de um tal potencial de acção na concentração e nos estudos, no trabalho e na dinâmica, na iniciativa e no empreendedorismo, em vez de se adoptar uma atitude de hostilidade e de castigo perante esses alunos.

A par desse facto, seria imprescindível uma regulação das emoções, pois é parte integrante da socialização, mantendo as manifestações negativas sob controlo.

- relativamente aos factores que originam os desvios comportamentais, os docentes referiram a família como um agente fulcral, o que vai ao encontro das teorias já apresentadas por Pires de Matos (1991), citado por Castro (1998), no que respeita à influência dos agentes familiares – de grande relevância no conjunto do "ambiente" que rodeia o jovem – também as manifestações do comportamento desviante estão ligadas a um sofrimento interno que o jovem experiencia, fruto do confronto do indivíduo com um ambiente tenso e desequilibrado.

O factor "Família" na origem dos "Desvios comportamentais" é, igualmente, referido por Fonseca & Simões (2002), segundo o qual a família surge como um agente fulcral na aprendizagem da delinquência, através dos conflitos no casal, da negligência ou abandono dos filhos por parte dos pais. Ou seja, a família de crianças e jovens delinquentes caracterizar-se-ia, antes de mais, pela falta de competências educativas dos pais, incluindo-se nesta expressão a capacidade para supervisionar a criança, a capacidade para a disciplinar sem abusar dela, a capacidade de respeito mútuo, bem como a capacidade de a proteger contra possíveis riscos de comportamento anti-social.

Neste sentido, o comportamento anti-social e o crime não são o resultado de uma aprendizagem desviante (pressão do grupo, influência da cultura delinquente, imitação de modelos delinquentes na família…). O comportamento anti-social seria, antes de mais, a consequência de défices no processo de socialização da criança no interior da própria família e, designadamente, a falta de controlo e supervisão por parte dos pais.

De acordo com Strecht (2003b) os comportamentos aprendem-se, modelam-se e são sempre um sinal claro da forma como decorre a relação da criança com o mundo que a rodeia, que por ordem de importância nos levará da família, à escola, à sociedade.

De acordo com Veiga (2007), os comportamentos dos alunos, bons ou maus, não podem, igualmente, ser visualizados de uma maneira isolada da família. No entanto, o tipo de relações familiares de modo nenhum determina de uma maneira fatal o comportamento da criança. Pode mesmo induzi-la a adoptar padrões de interacção opostos. Dreikurs (1991), citado por Veiga (2007), embora reconhecendo o peso que a família exerce na personalidade do aluno, previne contra a tendência a envolver numa atmosfera de pessimismo fatalista a influência que ela tem nas dificuldades comportamentais do aluno. Este autor considera os comportamentos como expressões de dinâmicas mais profundas que devem ser identificadas e influenciadas para que aqueles possam ser modificados, considerando os nossos actos mais como uma decorrência de conteúdos inconscientes (atitudes em relação à vida) que do pensamento racional. A nosso ver, porém, as atitudes em relação à vida são bastante condicionadas pelo ambiente familiar, pois é evidente que uma criança que viva numa família equilibrada e sã terá muito mais probabilidades de apresentar atitudes positivas em relação à vida do que uma criança que viva no seio de uma família desestruturada e caótica.

Segundo Veiga (2007), citando Dreikurs & Cassel (1992), nas suas tentativas para satisfazer “o desejo primário de ser aceite, a experiência mais penosa para qualquer criança - como para qualquer adulto – é o sentimento de ser inferior aos outros”. Deste sentimento de inferioridade, geralmente inconsciente, decorrem mecanismos de compensação desencadeadores de comportamentos impróprios. O mesmo autor refere, todavia, que esses sentimentos de inferioridade são desenvolvidos nas relações familiares principalmente durante os primeiros cinco anos de vida e agravados pelos métodos actuais de educação, podendo esses mesmos sentimentos obter compensação no recurso a comportamentos de transgressão e agressão. Assim, consideramos que as relações familiares têm um poder quase determinante do comportamento do indivíduo.

O objectivo fundamental dos comportamentos indisciplinados consiste segundo Dreikurs & Grey (1993), citados por Veiga (2007), na conquista de um lugar no grupo, em

obter reconhecimento dos outros. Na nossa opinião, este reconhecimento e esse lugar no grupo poderá ser muito facilitado pelo seu ambiente familiar, pois os objectivos específicos do comportamento indisciplinado (chamada de atenção, poder, vingança e incapacidade assumida) deixarão de ter razão de ser, uma vez que a família equilibrada lhe proporciona todas as condições para ter esse lugar no grupo.

A "Escola", porém, quase não foi mencionada como factor desencadeador dos "Desvios comportamentais", o que contraria as interpretações de Vieira *et al*. (2005), segundo os quais existe uma relação significativa entre o baixo desempenho escolar dos alunos e o comportamento anti-social. Com efeito, de acordo com os mesmos autores, a escola, instituição expressamente criada para ensinar e educar cidadãos, tem, no mundo actual, uma função importantíssima na prevenção, diminuição ou resolução de problemas de comportamento, porque os cidadãos passam, durante a infância, adolescência e juventude (antes de serem autónomos e poderem ser considerados plenamente responsáveis, do ponto de vista social), grande parte do dia a frequentá-la, recebendo dela ensinamentos, orientações, exemplos e valores, criando amizades, estabelecendo relações e moldando o seu comportamento. A nível internacional, a escola é considerada uma instituição fundamental para a prevenção e a diminuição do comportamento anti-social (Directrizes de Riad, 1990).

A escola é, a nosso ver, um factor que poderá originar desvios comportamentais, uma vez que a maioria dos programas estão desfasados da realidade dos alunos (como referiram duas alunas na entrevista: "às vezes não tenho nada para fazer e porto-me mal"; "não gosto da escola porque não se faz nada de jeito"), originando, assim, relações interpessoais negativas e, por vezes, conflituosas quer com os professores, quer com os pares, pois as suas necessidades emocionais não são minimamente satisfeitas, sendo a escola um local de insucesso e, consequentemente, de abandono escolar, resultando em frustração e mais desequilíbrios emocionais.

- as estratégias educacionais sugeridas pelos docentes para remediar as "carências emocionais", bem como os "desvios comportamentais" dos alunos basearam-se, maioritariamente, no "apoio psicológico". No entanto, de acordo com Vieira *et al.* (2005), sendo muito difícil o comportamento do aluno e necessitando este de particular ajuda, poder-se-á recorrer ao tipo de intervenção que seja menos estigmatizante para os alunos, isto é, inicialmente a ajuda do professor, depois dos serviços de apoio de que a escola dispõe (psicologia, assistência social), onde se apresentarão e discutirão os problemas e se procurará encontrar soluções ou receber conselhos para resolvê-los.

Como menciona Strecht (2003a), a utilização dos instrumentos normais da pedagogia (como a leitura, a escrita, o cálculo, a expressão plástica) faz-se conforme as necessidades emocionais de cada um. A tónica maior é colocada na relação com os adultos professores/educadores, que se oferecem como modelo, ao qual as crianças e adolescentes se vinculam, sendo que esta relação deve funcionar como reparadora dos problemas emocionais.

Afigura-se-nos pertinente tecer, ainda, algumas considerações que apontam no sentido da consciencialização das limitações que um estudo desta natureza suscita. Por um lado, seria necessário um maior aprofundamento das temáticas abordadas e, por outro, o número restrito de alunos e professores constituintes da nossa amostra não permite extrapolar os resultados obtidos.

O próprio Estudo de Caso constitui uma limitação do estudo. Como foi, já, previamente referido, o método do Estudo de Caso insere-se no tipo de metodologias qualitativas, tendo conceitos-chave associados, tais como significado, compreensão, processo, construção social, vida quotidiana, etc., tendo como objectivos descrever conceitos sensíveis, realidades múltiplas, compreensão e sendo um plano de investigação progressivo, flexível, aberto, plano ou esboço muito geral. As metodologias qualitativas caracterizam-se por propostas de investigação breves, especulativas que surgem após a recolha de dados, sendo as amostras pequenas e não representativas; os dados, por sua vez, são descritivos, documentos pessoais, notas de campo, fotografias, etc. A relação com os sujeitos é próxima, de empatia, colocando-se a ênfase na confiança, igualdade e contacto intenso.

As limitações apontadas ao Estudo de Caso consistem como referem Tull e Hawkins (1976) no pequeno tamanho da amostra, na selecção não randômica, na falta de similaridade em alguns aspectos da situação problema e na natureza subjectiva do processo de medida que se combinam para limitar a acuracidade de uns poucos casos.

Outras limitações consistem, segundo Yin (1989), na falta de rigor nas pesquisas de Estudo de Caso, uma vez que, "… muitas vezes, o investigador de estudo de caso tem sido descuidado e tem admitido evidências equivocadas ou enviesadas para influenciar a direcção das descobertas e das conclusões". Um outro aspecto referido por Goode e Hatt (1967) é que o "… perigo básico no seu uso é a resposta do pesquisador… que chega a ter a sensação de certeza sobre as suas próprias conclusões", sendo que o "resultado, naturalmente, é uma grande tentação de extrapolar, sem garantia". Para além deste facto, Yin (1989) refere que este método fornece pequena base para

generalizações científicas, uma vez que, por estudar um ou alguns casos não se constitui em amostra da população e, por isto, torna-se sem significado qualquer tentativa de generalização para populações. Mais adianta, que este tipo de metodologias "…tomam muito tempo e resultam em um documento volumoso e de difícil leitura, pelo que dificulta o entendimento e a compreensão".

Ao longo do nosso estudo tentámos, porém, contornar estas limitações, pelo que recorremos a um padrão de amostra apropriado, pois sendo a amostra boa, tem-se uma base racional para fazer estimativas sobre o universo do qual ela é retirada (Goode e Hatt, 1989); evitámos as generalizações relativas a populações ou universos (Yin, 1989); recorremos, frequentemente, ao uso de tópicos ao longo deste trabalho, uma vez que segundo Yin (1989), Goode e Hatt (1967) "narrações longas e relatórios extensos desencorajam a leitura e a análise do estudo do caso", o que não pretendemos, de todo, com este trabalho, pois a situação é deveras digna de estudo e divulgação, já que os aspectos emocionais têm sido constantemente desvalorizados ao longo do tempo, sendo objecto de investigação com este trabalho, interseccionados com os desvios comportamentais.

A descredibilidade relativamente ao estudo de caso foi contornada, também, pela selecção criteriosa da investigadora, uma vez que é professora de alguns alunos que fazem parte da amostra e na escola frequentada pelos alunos, com os quais mantém contacto, possuindo informações pormenorizadas acerca dos alunos quer através do contacto com outros professores que mais de perto lidam com eles, quer através do contacto com os mesmos, em contexto de aula ou no mesmo espaço institucional (a Escola), com o seu contexto familiar, contactando com a família dos mesmos, com os professores do Conselho de Turma, com a professora do Apoio Educativo, com os restantes alunos e com toda a comunidade educativa.

Ainda com o intuito de fazer face às limitações do estudo de caso, utilizámos também instrumentos que se enquadram no método quantitativo (como as Escalas), pois de acordo com Richardson (1989), o mesmo representa a "intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação possibilitando, consequentemente, uma margem de segurança quanto às interferências".

Os instrumentos utilizados no nosso estudo poderiam ter sido complementados com outras abordagens, tais como relatos escritos, episódios vividos pelos professores, a observação naturalista, bem como entrevistas aos próprios Pais/Encarregados de Educação dos alunos constituintes da nossa amostra.

A nível da prática educativa e psicológica, deixávamos, igualmente, algumas sugestões de actuação, nomeadamente a valorização das emoções no processo de ensino-aprendizagem, o "sentar-se cada dia mais perto" como referiu Antoine de Saint-Exupéry, sendo importante, a nosso ver, criar um espaço onde os alunos falem das suas emoções e sentimentos em determinadas situações, com a participação, também, dos Pais ou Encarregados de Educação.

Seria importante criar um plano educativo adequado às diferentes necessidades emocionais de cada um, pois a escola e as actividades de formação serão também elas terapêuticas, no sentido de pedagogia terapêutica, tal como a definiu João dos Santos, citado por Strecht (2003a), segundo o qual a utilização dos instrumentos normais da pedagogia (como a leitura, a escrita, o cálculo, a expressão plástica) faz-se conforme as necessidades emocionais de cada um. A tónica maior é colocada na relação com os adultos professores/educadores, que se oferecem como modelo, ao qual as crianças e adolescentes se vinculam, sendo que esta relação deve funcionar como reparadora dos problemas emocionais.

Seriam, igualmente, imprescindíveis, como refere Strecht (2003a), planos de intervenção, entre os quais um que diminuísse a exclusão, insucesso e abandono escolar que em tanto reforçavam os riscos dessas crianças desenvolverem evoluções marginais e delinquentes.

Seria, igualmente, imprescindível, o levar a cabo de projectos para o desenvolvimento de emoções e eficiências cognitivas, já apresentados no capítulo anterior, intervindo-se, assim, nos desvios comportamentais.

Esta investigação poderá contribuir, no entanto, para a reflexão e sensibilização dos Professores, dos próprios Pais, dos Encarregados de Educação e da população em geral, para a importância das Emoções no processo de ensino-aprendizagem, na família e na própria sociedade, bem como para um novo olhar relativamente às questões dos desvios comportamentais, pois como refere Strecht (2003a) acerca dos jovens com comportamentos desviantes: "são a expressão de organizações sociais e familiares de risco que funcionam como as verdadeiras raízes do problema. São crianças e adolescentes que são descritos pela escola pelo seu carácter impulsivo e imprevisível, fazendo da agressividade a forma principal de relação com os outros. Toleram muito mal as frustrações e expressam as suas fortes dificuldades emocionais nos comportamentos agidos, instáveis, hiperactivos…"

Dadas as limitações que o nosso estudo manifesta, apontamos algumas pistas para futuras investigações, nomeadamente o alargamento da amostra, recorrendo a um

universo maior de alunos seleccionados aleatoriamente e pertencentes a várias turmas, em que analisaríamos o seu comportamento, bem como o seu ambiente familiar no sentido de verificar a influência das emoções no comportamento.

Uma vez que a nossa escola é cada vez mais multicultural, seria deveras interessante verificar as diferenças comportamentais dos alunos imigrantes, ou pertencentes a outras etnias, relativamente aos nacionais.

Seria, igualmente, bastante interessante levar acabo um programa para desenvolvimento de competências emocionais dos alunos, o que poderemos concretizar em trabalhos futuros.

Terminaríamos com o verso de William Wordsworth "The Child is Father of the Man", ou seja, os primeiros anos de vida são os mais decisivos para a construção emocional de cada um. São os alicerces do futuro equilíbrio psicossocial. As bases em que tudo mais vai assentar (Strecht, 20003a) …

O futuro está, pois, em nossas mãos…

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anaut, M. (2005). *A resiliência. Ultrapassar os traumatismos*. Lisboa. CLIMEPSI EDITORES.

Aniskiewicz, A. S. (1979). Autonomic components of vicarious conditioning and psychopathy. *Journal of clinical Psychology*, 35, 60-67.

Arneklev, B., Grasmick, H., Title, C. & Bursik, R. (1993). Low self-control and imprudent behaviour. *Journal of Quantitative Criminology*, 9, 225-247.

Arnold, J., Levine, A., & Patterson, G. (1975). Changes in sibling behaviour following family intervention. *Journal of Consulting & clinical Psychology,* 43, 683-688.

Averill, J. e More, T. (2000). Happiness. In: Lewis, M. e Haviland-Jones, J. (2000). *Handbook of Emotions*. New York. Guilford.

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.

Barros, A., Lehfeld, N. (1986). *Fundamentos de metodologia: um guia para a inovação científica*. S. Paulo. McGraw Hill.

Beardslee, W., Bemporad, J., Keller, M. & Klerman, G. (1983). Children of parents with major affective disorder: A review. *American Journal of Psychiatry*, 140, 825-832.

Blair, R. J. R., Mitchell, D. G. V., Perschardt, k. S., Colledge, E., Leonard, R. A., Shine, J. H., Murray, L. K. & Perrett, D. I. (2004). Reduced sensitivity to other's fearful expressions in psychopathic individuals. *Personality and Individual Differences,* 37, 1111-1122.

Blair, R. J. R., Colledge, E., Murray, L. & Mitchell, D. G. (2001). A selective impairment in the processing of sad and fearful expressions in children with psychopathic tendencies. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 491-498.

Blair, R. J. R., Morris, J. S., Frith, C. D. , Perrett, D. I. & Dolan, R. J. (1999). Dissociable neural responses to facial expressions of sadness and anger. *Brain*, 122, 883-893.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto. Porto Editora.

Bonoma, T.(1985). Case Research in Marketing: Opportunities, Problems and Process. *Journal of Marketing Research*, Vol.XXII.

Born, M. (2005). *Psicologia da Delinquência*. Lisboa. Climepsi Editores.

Bourguignon, O., Rallu, J. & Thery, I. (1985). Du divorce et des enfants. Paris: *Presses Universitaires de France* –INED, cahier nº111.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development*, *6*, 187-249.

Caldas, A. (1999). *A Herança de Franz Joseph Gall. O Cérebro ao Serviço do Comportamento Humano*. Lisboa. McGraw-Hill

Castro, Jorge (1998). *Processos Cognitivo-Emocionais em Jovens com Comportamentos Desviantes*. Tese de Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico. Universidade de Aveiro.

Cochran, J., Wood, P., Sellers, C., Wilkerson, W., Chamlin, M. (1998). Academic dishonesty and low self-control: an empirical test of a general theory of crime. *Deviant Behaviour: An Interdisciplinary Journal*, 19, 227-255.

Connors, C., Himmelhoch, J., Goyette, C., Ulrich, R. & Neil, J. (1979). Children of parents with affective illness. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 18, 600-607.

Costa, J. (2006). *Desenvolvimento de Projectos Educacionais*. Aveiro. Universidade de Aveiro (Relatório de disciplina – Policopiado).

Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins. Publicações Europa- América.

Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa. As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Mem Martins. Publicações Europa- América.

Day, R. & Wong, S. (1996). Anomalous perceptual asymmetries for negative emotional stimuli in the psychopath. *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 648-652.

DeKlyen, M. & Speltz, M. (2001). Attachment and conduct disorder. In J. Hill & B. Maughan, *Conduct disorders in childhood and adolescence*. London: Cambridge University Press.

Demo, D. (1993). The relentless search for effects of divorce on children. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 619-648.

Directrizes de Riad (1990) – *Directrizes das Nações Unidas para prevenção da delinquência juvenil* – Directrizes de Riad. Oitavo congresso das Nações Unidas sobre prevenção do delito e tratamento do delinquente. *Acesso on-line.*

Dolan, M. & Fullam, R. (2005). Face affect recognition deficits in personality-disordered offenders: association with psychopathy. *Psychological Medicine*, 6(11), 1563-9.

Downey, G. & Coyne, J. (1994). Children of depressed parents: An integrative Review. *Psychological Bulletin*, 108, 50-76.

Dutton, D., Bodnarchuk, M., kropp, R., Hart, S. & Ogloff, J. (1997). Client personality disorders affecting post-treatment recidivism. *Violence and Victims*, 12, 37-50.

Ekman, P. & Friesen, W. V. (1976). Pictures of facial Affect. *Consulting Psychological Press*, Palo Alto (CA).

Emery, R. (1982). Interparental conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin*, 92, 310-330.

Farrington, D. (1978). The family background of aggressive youths. In L.A. Hersov, M. Berger & D. Schaffer (Eds.), *Aggression and Antisocial Behaviour in Childhood and Adolescence*. Oxford: Pergamon.

Fendrich, M., Warner, V. & Weissman, M. (1990). Family risk factors, parental depression and psychopathology in offspring. *Developmental Psychology*, 26, 40-50.

Fernandes, E. (1997). *Psicologia da educação escolar moderna*. Universidade de Aveiro.

Fernandes, E. (2001). *Cérebro Racional e Cérebro Sócio-emocional nas Aprendizagens, nos comportamentos e na Saúde*. Universidade de Aveiro.

Fernandes, E. (2002). *Aprendizagem Humana e suas Dificuldades*. *Cérebro, Emoção, Mente e Acção*. Vagos: Edipanta Editora.

Fernandes, E. (2003). *Alunos e Professores nas Excelências dos comportamentos e das aprendizagens*. Vagos. Edipanta Editora.

Fernandes, E. (2004). *Sucessos dos Insucessos Escolares e Educativos*. Vagos. Edipanta Editora.

Fernandes, Evaristo (2006). *Emoções e sentimentos nas Saúdes e Longevidades*. Vagos. Edipanta Editora.

Fernandes, Evaristo (2007a). *Cérebro e Emoções nas Aprendizagens e nos comportamentos Positivos*. Universidade de Aveiro.

Fernandes, E. & Pinho, C. (2007b). *Neuropsicomotricidade, Desenvolvimento Humano e Aprendizagens Sadias*. Vagos. Edipanta.

Filliozat, I. (1997). *A Inteligência do Coração. Rudimentos de Gramática Emocional*. Lisboa. Editora Pergaminho.

Foley, D., Pickles, A., Simonoff, E., Maes, H., Silberg, J., Hewitt, J. & Eaves, L. (2001). Parental concordance and comorbidity for psychiatric disorder and associated risks

for current psychiatric symptoms and disorders in a community sample of juvenile twins. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (3), 381-394.

Fonseca, A. (1995). Distúrbios do comportamento em crianças e adolescentes: estado actual da questão. In *Revista Portuguesa de Pedagogia* (XXIX-III. 5-29.

Fonseca, A. (2002). *Comportamento Anti-Social e Família. Uma Abordagem Científica*. Coimbra. Livraria Almedina.

Fonseca, A. & Simões, A. (2002). A teoria geral do crime de Gottfredson e Hirschi. In *Comportamento Anti-Social e Família. Uma Abordagem Científica*. Coimbra. Livraria Almedina.

Fontaine, P. (1985). *Familles saines. Thérapies familiales*, 6 (3), pp.267-288.

Forgatch, M. (1991). The clinical science vortex : A developing theory of antisocial behaviour. In D. J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Frick, P., Lahey, B., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Christ, M. & Hanson, K. (1992). Familial risk factors to oppositional defiant disorder and conduct disorder: parental psychopathology and maternal parenting. *Journal of Consulting and clinical Psychology*, 60, 49-55.

Furstenberg, F. & Teitler, J. (1994). Reconsidering the effects of marital disruption : what happens to children of divorce in early adulthood ? *Journal of Family Issues*, 15 (2), 173-190.

Gagliardi, C., Frigerio, E., Burt, M. D., Cazzaniga, I., Perrett, D. I. & Borgatti, R. (2003). Facial expression recognition in William's syndrome. *Neuropsychology*, 4, 1733-1738.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras. Celta Editores.

Gibbs, J., Giever, D. (1995). Self- control and its manifestation among university students: an empirical test of Gottfredson and Hirschi's general theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 35, 40-70.

Gil, A. (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo. Atlas Ed.

Glueck, S. & Glueck, E. (1950). *Unravelling juvenile delinquency*. New york: Commonwealth Fund.

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa. Temas e Debates.

Gondolf, E. (1998). *Multi-site evaluation of batterer intervention systems: a 30-month follow-up of court mandated batterers in four cities. Indiana*, PA: Mid- Atlantic Addiction Training Institute, Indiana University of Pennsylvania.

Goode,W. & Hatt.P. (1969*). Métodos em Pesquisa Social*. 3ª ed., Cia Editora Nacional. São Paulo.

Gottfredson, M. & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Grotberg, E. (1995). *The International Resilience Project: Promoting Resilience in Children*. U.S. Alabama.

Grotberg, E., & Alabama Univ, B. C. I. R. C. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit = Guia de Promocion de la Resiliencia en los Ninos para Fortalecer el Espiritu Humano.*

Grotberg, E. (1996). *The International Resilience Project Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions*. U.S. Virginia.

Grotberg, E. (1997). *The International Resilience Research Project*. U.S. Virginia.

Grotberg, E. (1999). Countering Depression with the Five Building Blocks of Resilience. *Reaching Today's Youth: The Community Circle of Caring Journal, 4*(1), 66-72.

Grotberg, E. (Ed.) (2003). *Resilience for Today: Gaining Strength from Adversity*. New York: Praeger Publishers.

Guerra, M. (2006). *Arqueología dos Sentimentos. Estratégias para uma educação de afectos*. Porto. Edições Asa.

Habel, U., Egbert, K., Salloum, J. B., Devos, H. & Schneider, F. (2002). Emotional Processing in Psychopathic Personality. *Aggressive Behavior*, 28, 394-400.

Hare, R. D. (1998). Psychopathy, affect and behaviour. In D. J. cooke, A. E. Forth & R. D. Hare. (Eds), *Psychopathy: Theory, Research and Implications for society* (pp. 105-137). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Herrenkohl, T., Wawkins, J.,Chung,I., Hill, K. & Battin-Pearson, S. (2001). School and community risk: factors and interventions. In R. Loeber, & D. P. Farrington (Eds.), *Child delinquents' development, intervention and service needs*. USA: Sage Publications.

Hetherington, E., Cox, M. & Cox, R. (1982). Coping with family transitions: winners, losers and survivors. *Child Development*, 60, 1-14.

Izard, C. (1991). *The Psychology of Emotions*. Nova Iorque. Plenum.

Jardim, J, & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia prático para a mudança positiva*. Porto. Asa.

Jary, M. & Stewart, M. (1985). Psychiatric disorder in the parents of adopted children with aggressive conduct disorder. *Neuropsychobiology*, 13, 7-11.

Junger, m. & Tremblay, R. (1999). Self-control, accidents and crime. *Criminal justice and Behavior*, 26, 485-501.

Kelly, D. (1981). *Anxiety and Emotions, Physiological Basics and Treatment, American Lecture Services*. Charles C. Thomas, Publisher, U.S.A.

Ketele, J. & Roegiers, X.(1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa. Instituto Piaget.

Kiehl, K. A., Smith, A. M., Hare, R. D., Forster, B. B., Brink, J. & Liddle, P. F. (2001). Limbic abnormalities in affective processing by criminal psychopaths as revealed by functional magnetic resonance imaging. *Biological Psychiatry*, 50, 677-684.

Kiesner, J., Dishion, T., & Poulin, F. (2001). A reinforcement model of conduct problems in children and adolescents: advances in theory and intervention. In J. Hill & B. Maughan (Eds.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (pp. 264-291). London: Cambridge University Press.

Kosson, D. S., Suchy, Y., Mayer, A. R. & Libby, J. (2002). Facial affect recognition in criminal psychopaths. *Emotion*, 2, 398-411.

Krippendorf, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methology*. Londres. Sage publications, inc.

Kroner, D. G., Kroner, Forth, A. E. & Mills, J. F. (2005). Endorsement and processing of negative affect among violent psychopathic offenders, *Personality and Individual Differences*, 38, 413-423.

Krueger, R., Caspi, A., Moffit, T., White, J. & Stouthamer-Loeber, M. (1996). Delay of gratification, psychopathology, and personality: is low self-control specific to externalizing problems? *Journal of Personality*, 64, 107-129.

Lahey, B., Piacentini, J., McBurnett, K., Stone, P., Hartdagen, S. & Hynd, G. (1987). Psychopathology and antisocial behaviour in the parents of children with conduct disorder and hyperactivity. *Journal of the American Academy of Child and adolescent Psychiatry*, 27, 163-170.

Lakatos, E., Marconi, M. (2001). *Fundamentos de metodologia científica*. S. Paulo. Editora Atlas S.A.

Lalande, André (2001). *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. Porto. Porto Editora.

Lang, P. J., Bradley, M. M. & Cuthbert, B. N. (1990). Emotion, attention, and the startle reflex. *Psychological Review*, 97, 377-395.

Laundau, R., Harth, P., Othnay, N. & Sharfhertz, C. (1972). The influence of psychotic parents on their children's development. *American Journal of Psychiatry*, m129, 70-75.

LeDoux, J. (2000). *O Cérebro Emocional. As Misteriosas Estruturas da Vida Emocional*. Lisboa. Editora Pergaminho.

Lemma, A. (1997). *Introduction to Psychopathology*. London. Sage Publications.

Levenston, G. K., Patrick, C. J., Bradley, M. M. & Lang, P. J. (2000). The psychopath as observer: emotion and attention in picture processing. *Journal of abnormal Psychology*, 109, 373-385.

Lewis, M. e Haviland-Jones, J. (2000). *Handbook of Emotions*. New York. Guilford.

LLuís-Font, J. (2006). *Test de la Familia. Cuantificación y Análisis de variables socioculturales y de estructura familiar*. Barcelona. Davinci continental.

Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In M. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and Justice* (79 (pp. 29-149). Chicago: University of Chicago Press.

Lopes, J. (2002). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de "Ensinagem".* Quarteto Editora. Coimbra.

Maccoby, E. (1992). The role of parents in the socialisation of children. An historical review. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.

Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialisation in the context of the family: parent-child interaction. In P. H. Mussen & M. E. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child psychology*: *vol. 4. Socialisation, Personality and Social Development*. New York: John Wiley & Sons.

Magdol, L., Moffitt, T., Caspi, A. & Silva, P. (1997). Developmental antecedents of partner abuse: A prospective- longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107 (3), 375-389.

Martins, M. (2004). *Acção das Emoções no Desenvolvimento do Indivíduo e na Saúde*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.

Matos, A., Vieira, C., Nogueira, S., Boavida, J., Alcoforado, L. (2008). *A Maldade Humana. Fatalidade ou Educação?* Coimbra. Almedina.

Maughan, B. (2001).Conduct disorder in context. In J. Hill & B. Maughan (Eds.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (pp. 169-201). Cambridge: Cambridge University Press.

McCord, J. (1979). Some child-rearing antecedents of criminal behaviour in adult men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 1477-1486.

Moffit, T, Caspi, A., Rutter, M. & Silva, P. (2001). *Sex differences in antisocial behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moreira, J. (2004). *Ques t ionár ios: Teor ia e prá t ica*. Coimbra: Almedina.

Mucchielli, R. (1979). *O ques t ionár io na pesqu isa ps icossoc ia l*. (L. Rivera e S. Magaldi, Trans). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA. (Original work published 1975).

Nakhaie, M., Silverman, R. & LaGrange, T. (2000). Self-control and resistance to school. *Revue Canadienne de Sociologie et Anthropologie*, 32, 4.

Nigg, J. & Hinshaw, S. (1998). Parent personality traits and psychopathology associated with antisocial behaviors in childhood attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (2), 145-159.

Oliveira, Alexandrina (1998). *A dimensão Afectivo-Emocional nos processos de Integração e Aprendizagem dos Adolescentes*. Tese de Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico. Universidade de Aveiro.

Olson, D., Russel, D., Sprenkle,C. (1979). Circumplex model of marital and family systems. *Family Process*, 18 (1), pp. 3-27.

Patrick, C. J., Bradley, M. M. & Lang, P. J. (1993). Emotion in the criminal psychopath: startle reflex modulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 82-92.

Patrick, C. J., Berthot, B. D. & Moore, D. J. (1996). Diazepam blocks fearpotentiated startle in humans. *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 89-96.

Patterson, G. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.

Patterson, G. & Bank, L. (1989). Some amplifying mechanisms for pathologica processes in families. In M. R. Gunnar & E. Thelen (eds.), Systems and Development: *The Minnesota Symposia on Child Psychology, vol.22*, (pp. 167-209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Patterson, G., Chamberlain, P. & Reid, J. (1982). A Comparative Evaluation of Parent Training Programs. *Behaviour Therapy*, 13, 638-650.

Pettit, G., Polaha, J. & Mize, J. (2001). Perceptual and attributional processes in aggression and conduct problems. In J. Hill & B. Maughan (Eds.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (pp. 292-319). London: Cambridge University Press.

Polit, D. & Hungler, B. (1994). *Investigación científica en ciencias de la salud*. México.Interamericana.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto. Porto Editora.

Quinton, D., Rutter, M. & Gulliver, L. (1990). Continuities in psychiatric disorders from childhood to adulthood, in the children of psychiatric parents. In L. N. Robins, M. Rutter (Eds), *Straight and devious pathways from childhood to adult life.* Cambridge: Cambridge University Press.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Gradiva. Lisboa. ISBN: 972-662-275-1

Ramiréz, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora. McGrawHill.

Reich, W., Earls, F., Frankel, O. & Shayka, J. (1993). Psychopathology in children of alcoholics. *Journal of the American Academy of Child and adolescent Psychiatry*, 32, 995-1002.

Richardson, R. (1989). *Pesquisa Social, métodos e técnicas*. S. Paulo. Atlas Ed.

Robert, P. (1973). La sociologie entre une criminology du passage à l'acte et une criminologie de la réaction sociale. *L'année sociologique*, 24,pp.442-504.

Robins, L., West, P. & Herjanc, B. (1975). Arrests and delinquency in two generations: A study of black urban families and their children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 16, 125-140.

Rothbaum, F. & Weisz, J. (1994). Parental caregiving and child externalising behaviour in non-clinical samples. A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 55-74.

Rutter , M. & Quinton, D. (1984). Parental psychiatric disorder: Effects on children. *Psychological Medicine*, 114, 853-880.

Rutter, M., Giller, H. & Hagall, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sampson, R. & Laub, J. (1993). *Crime in the making: Pathways and turning points through life.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Saunders, D. (1993). Husbands who assault: Multiple profiles requiring multiple responses. In N. Z. Hilton (Ed.), *Legal responses to wife assault: Current trends and evaluation.* Newbury Park, CA: Sage.

Scachnow, J. (1987). Preventive Intervention with Children of Hospitalised Psychiatric Patients. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 67-77.

Seron, C., Wittezaele, J. (1991). *Aide ou contrôle. L'intervention thérapeutique sous contrainte*. Bruxelas. De Boeck.

Serrano, G. (2000). *Elaboración de proyectos sociales – casos prácticos*. Madrid. Nancea.

Silva, A. (1990). *Educação de Portugal*. Ulmeiro. Lisboa.

Silva, A. (1994). Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa. Mem Martins. Editora Confluência.

Solomon, Robert (2003). What is an Emotion? *Classic and Contemporary Readings*. New York. Oxford University Press. ISBN 978-0-19-515964-6

Sousa, C. (2001). Um Olhar (de um Cigano) cúmplice. Em: Liégeois, J.P., *Que sorte, Ciganos na nossa escola!,* Centre de Recherches Tsiganes, Secretariado Entreculturas, Colecção Interface. Lisboa.

Stearns, C. (1993). Sadness, in M.Lewis e J.M. Haviland (eds.). *Handbook of Emotions*. Nova Iorque. The Guilford Press, pp.547-562.

Steinhausen, H. (1995). Children of alcoholic parents: A review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 4, 143-152.

Stevens, D., Charman, T. & Blair, R. J. R. (2001).Recognition of emotion in facial expressions and vocal tones in children with psycopathic tendencies. *Journal of Genetic Psychology*, 162, 201-211.

Stewart, m., De Blois, S. & Cummings, C. (1980). Psychiatric disorder in the parents of hyperactive boys and those with conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 283-292.

Strauss, M. A. & Kantor, G. (1998). Stress and child abuse. In R. Helfer 6 R. Kempe (Eds.), *The Battered Child* (4ª ed., pp. 42-59). Chicago: the university Chicago Press.

Strecht, P. (2003a). *À Margem do Amor*. Lisboa. Assírio e Alvim.

Strecht, P. (2003b). *Interiores. Uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos. Lisboa.* Assírio e Alvim.

Strecht, P. (2006). *Olha por Mim*. Lisboa. Assírio e Alvim.

Strecht, P. (2008). *A Minha Escola Não É Esta*. Lisboa. Assírio e Alvim.

Strongman, K. (1998). *A Psicologia da Emoção*. Lisboa. Climepsi Editores.

Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que aprende e se desenvolve. Relações Interpessoais*. Aveiro. Ed.CIDInE.

Tiihonen, J., Hodgins, S., Vaurio, O., Laasko, M., Repo, E., Soininen, H., Aronen, H., nieminen, P. & Savolainen, L. (2000). Amygdaloid volume loss in psychopathy. *Society of Neuroscience Abstracts*, 15, 2017.

Tolman, R. & Bennett, L. (1990). A review of research on men who batter. *Journal of Interpersonal Violence*, 5, 87-118.

Tyrer, P., Casey, P. & Fergusson, B. (1991). Personality disorder in perspective. *British Journal of Psychiatry*, 159, 463-471.

Vaz Serra, A. (1980). O que é a Ansiedade? *Psiquiatria Clínica*, 8 , pp.17-25.

Vaz Serra, A. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra. Gráfica de Coimbra Lda.

Vala, J & Monteiro, M.B. (2004): *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkien.

Veiga, F. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais.* Coimbra. Almedina.

Vieira, C., Seixas, A., Matos, A., Lima, M., Vilar, M., Pinheiro, M. (2005). *Ensaios sobre o Comportamento Humano. Do Diagnóstico à Intervenção. Contributos Nacionais e Internacionais*. Coimbra. Almedina.

Vuchinich, S., Hetherington, E., Vuchinich, R. & Clingempeel, W. (1991). Parent-child interaction and gender differences in early adolescents adjustment to stepfamilies. *Developmental Psychology*, 27, 618-626.

Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D. (1972). *Une logique de la Communication*. Paris. Éditions du Seuil.

Williamson, S., Harpur, T. J. & Hare, R. D. (1991). Abnormal processing of affective words by psychopaths. *Psychophysiology*, 28, 260-273.

Wood, P., Cochran, J. Pfefferbaum, B. & Arneklev, B. (1995). Sensation-seeking and delinquent substance use: an extension of learning theory. *Journal of Drug Issues*, 25, 173-193.

Wootton, J., Frick, P., Shelton, K. & Silverthorn, P. (1997). Ineffective parenting and childhood conduct problems: The moderating role of callous-unemotional traits. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 301-308.

Yin, R. (1989). *Case Study Research – Design and Methods*. Sage Publications Inc.. USA.

Yunes, M. & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. Em J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação* (pp.13-42). São Paulo. Cortez.

Zisowitz, C. (2000). "Sadness" – Is There Such a Thing? In: *Lewis, M. e Haviland-Jones, J. (2000). Handbook of Emotions*. New York. Guilford.

ANEXOS

ANEXO I

Questionário aos Professores

Este questionário visa um estudo científico para a Universidade de Aveiro no âmbito do Projecto de Investigação "O Emocional nos Desvios Comportamentais". Para o efeito basta que responda com sinceridade a cada uma das questões que se seguem.
As respostas são confidenciais e em nada o (a) identificam.

Obrigada pela sua colaboração!

❶ Quando pensa em "Emoções" que outras ideias lhe ocorrem?
Apresente pelo menos três ideias.

_____
_____
_____

❷ Quando pensa em "Desvios Comportamentais" que outras ideias lhe ocorrem?
Apresente pelo menos três ideias.

_____
_____
_____

❸ Que factores originam, na sua opinião, os "desvios comportamentais" nos jovens?

_____
_____
_____

❹ Que estratégias educacionais sugere para colmatar as carências emocionais de alguns alunos?

_____
_____
_____

❺ Que estratégias sugere para "remediar" os "desvios comportamentais" dos alunos?

_____
_____
_____

ANEXO II

Questionário aos alunos

Completa as frases:

Em casa sinto-me sempre.....

O meu pai é .....

O que a minha mãe mais gosta é .....

Quando o meu pai volta a casa .....

A maior parte das vezes a minha mãe.....

O que o meu pai gosta mais é .....

Eu sei que ninguém .....

Eu sou .....

Sinto-me .....

Os outros dizem de mim.....

Quando estou zangado faço .....

O que me faz sentir bem .....

O que me faz sentir mal .....

Se pudesse, o que fazia era .....

O meu maior desejo era .....

És feliz? .....

Quais são os teus maiores aborrecimentos?

.....

ANEXO III

Guião da Entrevista aos Alunos

1. Que idade tens?
2. Em que ano estás?
3. Gostas de andar na escola?
4. Quais são as tuas disciplinas favoritas? Porquê?
5. Como é a tua relação com os Professores?
6. Como é a tua relação com os teus colegas? Dás-te bem com eles?
7. Como é o teu comportamento na escola? Portas-te bem? Porquê? Porque não?
8. O que queres ser no futuro?
9. Com quem vives?
10. Porque não vives com os teus pais?
11. Gostavas de viver com os teus pais?
12. Como era a relação entre os teus pais? Davam-se bem?
13. Quando vivias com os teus pais, como era a tua relação com eles?
14. Portavas-te bem em casa?
15. Os teus pais davam-te atenção e carinho?
16. Perguntavam-te como tinha corrido o dia na escola?
17. O que fazias quando chegavas a casa?
18. Eras feliz?
19. E agora sentes-te feliz?

ANEXO IV

ADAPTAÇÃO DA ESCALA EMOCIONAL
(do Professor Doutor Evaristo Fernandes)

Este questionário visa um estudo científico no âmbito do Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico da Universidade de Aveiro. Para o efeito basta que leia cada uma das situações e faça um círculo à volta do número que melhor caracterize o aluno.
Obrigada pela sua colaboração.

1- DOMÍNIO AFECTIVO

Relação aluno/aluno:

_____

_____

Relação aluno/professor:

-Instabilidade

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

-Insegurança

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

-Dependência

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

-Agressividade

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

- Turbulência

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

-Apatia

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

-Autonomia

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

2- DOMÍNIO MOTIVACIONAL

Escola

-Participação na aula

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

- Trabalho individual

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

- Participação no trabalho de grupo

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

- Capacidade de aprendizagem

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

- Aquisição de conhecimentos

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

- Concentração

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

- Reacção a situações novas

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

Quotidiano

- Pontualidade

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

- Disciplina

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

- Ordem

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

- Habilidade

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

- Colaboração

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

- Dispersão

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

- Higiene

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase Sempre

Coloque uma cruz na(s) opções seleccionadas.

3 – DOMÍNIO PSICOLÓGICO

	1 Nulo(a)	2 Insuficiente	3 Razoável	4 Bom	5 Muito bom
Nível de compreensão					
Nível de aquisição					
Nível de aplicação					
Nível de atenção					

4 – DOMÍNIO VERBAL

	1 Nulo(a)	2 Insuficiente	3 Razoável	4 Bom	5 Muito bom
Nível de compreensão					
Nível de articulação de palavras					
Nível de estruturação das frases					
Riqueza de vocabulário					
Aquisição de vocabulário					
Nível criativo global					
Criatividade de ideias					
Originalidade					
Leitura					
Nível de expressão					
Escrita					

5 – DOMÍNIO INTELECTUAL

	1	2	3	4	5
	Nula	**Insuficiente**	**Razoável**	**Boa**	**Muito boa**
Capacidade de compreensão					
Capacidade de assimilação					
Capacidade de resolução de situações novas					
Capacidade de adaptação a situações novas					
Capacidade de atenção					
Capacidade de raciocínio					
Capacidade de memorização					
Capacidade de realização de operações concretas					
Capacidade de realização de operações formais					

6 – DOMÍNIO SOCIAL

Atitudes individuais:

	1	2	3	4	5
	Nunca	**Raramente**	**Algumas vezes**	**Frequentemente**	**Quase Sempre**
Timidez					
Inibição					
Isolamento					
Oposição					
Passividade					
Autonomia					
Simulação					
Individualismo					
Mentira					
Fuga					
Furto					

Atitudes gerais:

	1	2	3	4	5
	Nunca	**Raramente**	**Algumas vezes**	**Frequentemente**	**Quase Sempre**
Aceitação dos colegas					
Rejeição dos colegas					
Liderança					
Submissão					

ANEXO V

Escala de Avaliação do Eu Resiliente (EAER) (Jardim & Pereira, 2006)

Instruções: assinala apenas um dos níveis com que mais te identificas, segundo a escala seguinte:

1	2	3	4	5
nunca	raramente	algumas vezes	frequentemente	quase sempre

Eu tenho...	1. Pessoas aos meu redor que me querem bem incondicionalmente.	1	2	3	4	5
	2. Pessoas que me estipulam limites para que eu aprenda a evitar perigos e problemas.	1	2	3	4	5
	3. Pessoas que querem que eu aprenda a desenvolver-me sozinho.	1	2	3	4	5
	4. Pessoas que cuidam de mim quando estou doente, em perigo ou quando preciso de aprender alguma coisa.	1	2	3	4	5
Eu sou...	5. Uma pessoa estimada e amada pelos outros.	1	2	3	4	5
	6. Feliz quando faço algo pelos outros e lhes demonstro o meu afecto.	1	2	3	4	5
	7. Respeitador de mim mesmo e dos outros.	1	2	3	4	5
Eu estou...	8. Disposto a responsabilizar-me pelos meus actos.	1	2	3	4	5
	9. Confiante de que tudo correrá bem.	1	2	3	4	5
Eu posso...	10. Falar sobre coisas que me preocupam ou inquietam.	1	2	3	4	5
	11. Procurar o modo de resolver os meus problemas.	1	2	3	4	5
	12. Controlar-me quando tenho vontade de fazer algo perigoso ou nocivo.	1	2	3	4	5
	13. Encontrar o momento certo para falar com alguém ou para actuar.	1	2	3	4	5
	14. Procurar alguém que me ajude quando necessito.	1	2	3	4	5

Correcção:

Anote o somatório relativo a cada dimensão da escala e lance esses dados na tabela que se segue.

Dimensões	Total/Dimensão
1. Eu tenho (4)	
2. Eu sou (3)	
3. Eu estou (2)	
4. Eu posso (5)	
Total/Global	

Interpretação:

* Se obteve valores totais/globais entre 14 e 33, é sinal de que o nível de resiliência do seu *eu* é baixo.
* Se obteve valores entre 34 e 52, é sinal que o nível de resiliência do seu *eu* é médio.
* Se obteve valores entre 53 e 70, é sinal que o nível de resiliência do seu *eu* é elevado.

Jardim, J. & Pereira, A. (2006). Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva. Porto: ASA

ANEXO VI

Escola Básica Integrada de Gualdim Pais

No âmbito do Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro (Avaliação de Desempenho) no seu artigo 9º (Objectivos Individuais), alínea g) (A Participação e Dinamização), ponto ii) de outros Projectos e Actividades Extracurriculares ii) e de acordo com as prioridades da política educativa definidas no Projecto Educativo para o triénio 2008/2011, venho, por este meio, propor o Projecto de Investigação que segue em anexo.

A Professora: Ana Teresa Nunes Pinheiro Dias de Almeida (P.Q.N.D)

PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

Título do Projecto: O Emocional nos Desvios Comportamentais

RESUMO

Com o presente projecto de investigação pretende verificar-se até que ponto as emoções/afectos (ou a ausência delas/deles) influenciam o comportamento e o aproveitamento dos alunos, fazendo referência às características do seu contexto familiar e ao seu percurso escolar. Pretende, igualmente, fazer-se uma intervenção promovendo uma educação baseada nos afectos através de jogos e actividades extra-curriculares e, deste modo, contribuir para o sucesso educativo desses jovens, bem como para a prevenção do abandono escolar.

Palavras-chave: Emoções/Afectos; Desvios Comportamentais; Família; Sucesso escolar

Problema(s):

- A influência da Emoção nos Comportamentos e na Aprendizagem;
- As diferenças comportamentais e o contexto familiar e sócio-afectivo;

Questões:

- Qual a influência da Emoção nos Comportamentos e na Aprendizagem?
- Existirão diferenças comportamentais em jovens inseridos em contextos familiares e sócio-afectivos diversos?

Objectivos :

1. Estudar a influência da Emoção nos Comportamentos e na Aprendizagem;

2. Verificar diferenças comportamentais em jovens inseridos em contextos familiares e sócio-afectivos diversos;

MÉTODO:

1. PARTICIPANTES

Os Participantes serão sujeitos pertencentes à Escola Básica Integrada de Gualdim Pais de Pombal do distrito de Leiria.

Serão estudados dois grupos:

- 10 alunos com desvios comportamentais positivos;
- 10 alunos com desvios comportamentais negativos;

2. INSTRUMENTOS

■ **Entrevistas**

- Aos Directores de Turma;
- Aos Pais ou Encarregados de Educação;
- Aos Alunos;
- Aos Professores;
- Aos Auxiliares de Acção Educativa;

■ **Inquéritos**

- Aos Directores de Turma;
- Aos Pais ou Encarregados de Educação;
- Aos Alunos;
- Aos Professores;
- Aos Auxiliares de Acção Educativa;

3. Procedimentos:

• Fazer um levantamento de alunos com desvios comportamentais positivos e negativos que frequentam a Escola Básica Integrada Gualdim Pais de Pombal;

• Caracterização desses alunos - tipo de turma em que está integrado – Turma de Percurso Curricular Alternativo ou Turma de ensino regular;

• Conversa com os respectivos Directores de Turma, com vista a uma caracterização mais pormenorizada dos alunos (ambiente familiar, aproveitamento, comportamento, etc.)

• Solicitar autorização ao Conselho Executivo da escola para proceder às consultas de processos individuais dos alunos com as características dos referenciados nos "Participantes", às entrevistas/questionários/observações *in loco*, etc.

• Solicitar a colaboração dos Professores, dos Auxiliares de Acção Educativa e dos Alunos para a realização de entrevistas e questionários (é-lhes garantido o anonimato);

• Solicitar autorização aos entrevistados para proceder à gravação das entrevistas;

• Solicitar autorização aos Pais, à escola, para fotografar, filmar, etc

4. INTERVENÇÃO:

- Criar um espaço de expressão das emoções – afectos, nomeadamente através de jogos e actividades extra-curriculares.

•Participação dos Pais/Encarregados de Educação em actividades/workshops/seminários relacionados com o(s) tema(s) – Emoções e Desvios Comportamentais;

A Professora: Ana Teresa Nunes Pinheiro Dias de Almeida

ANEXO VII

No âmbito de um trabalho académico para a Universidade de Aveiro, venho, por este meio, solicitar a autorização de V. Exª para a consulta do Processo Individual do seu educando, bem como para a realização de inquéritos e entrevistas, sendo garantida a confidencialidade das informações, assim como o anonimato do seu educando.

Com os melhores cumprimentos

A Professora: Ana Teresa Almeida

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno _____, da turma _____ do ____ ano, declaro que ***Autorizo/Não autorizo*** (*riscar o que não interessa*) a consulta do Processo Individual do meu educando, bem como a realização de inquéritos e entrevistas.

Data:_____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

ANEXO VIII - A

Transcrição da Entrevista ao Aluno Gustavo

1. Que idade tens?

Gustavo: 16 anos.

2. Em que ano estás?

G: Estou no 9º ano.

3. Gostas de andar na escola?

G: Gosto, mas das aulas é que não gosto!

4. Quais são as tuas disciplinas favoritas? Porquê?

G: Educação Física.

5. Como é a tua relação com os Professores?

G: Às vezes não é muito boa! Os Professores chateiam-se comigo...

6. Porquê?

G: Não sei, não me consigo controlar...

7. Como é a tua relação com os teus colegas? Dás-te bem com eles?

G: Com alguns...sim... mas não consigo controlar os meus actos!

8. Como é o teu comportamento na escola? Portas-te bem? Porquê? Porque não?

G: Não é muito bom. Já fui suspenso várias vezes.

9. O que queres ser no futuro?

G: Quero trabalhar numa oficina de automóveis.

10. Com quem vives?

G: Agora vivo com os meus tios.

11. Porque não vives com os teus pais?

G: Foi o Tribunal que me retirou aos meus pais e me entregou aos meus tios.

12. Gostavas de viver com os teus pais?

G: Gostava.

13. Como era a relação entre os teus pais? Davam-se bem?

G: Ás vezes, outras vezes também se zangavam.

14. Quando vivias com os teus pais, como era a tua relação com eles?

G: Era boa. Só que o meu pai zangava-se muito comigo.

15. Portavas-te bem em casa?

G: Ás vezes.

16. Os teus pais davam-te atenção e carinho?

G: Davam.

17. Perguntavam-te como tinha corrido o dia na escola?

G: Ás vezes.

18. O que fazias quando chegavas a casa?

G: Ajudava em casa.

19. Eras feliz?

G: Era. E gostava de viver com eles.

20. E agora sentes-te feliz?

G: Mais ou menos.

ANEXO VIII - B

Transcrição da Entrevista à aluna Diana

1. Que idade tens?

Diana: 13.

2. Em que ano estás?

D: 7º.

3. Gostas de andar na escola?

D: Gosto!

4. Porque é que gostas de andar na escola?

D: Para estudar, temos tempos livres, temos aulas, muitas coisas…

5. Gostas das tuas disciplinas?

D: Mais ou menos!

6. Quais são as tuas disciplinas favoritas?

D: Educação Física, Português… Estudo do Meio e do Apoio Educativo.

7. Porque é que gostas de Educação Física, Português, Estudo do Meio e do Apoio Educativo?

D: Porque …temos… às vezes a setôra brinca connosco… a de Estudo do Meio não! Essa ralha até dizer chega!

8. Então gostas mais de qual, da do Apoio?

D: Sim. A Educação Física fazemos coisas… saltos…

9. Como é a tua relação com os teus professores?

D: É boa.

10. É muito boa, ou é melhor com alguns do que com outros?

D: É melhor com alguns.

11. E com os teus colegas dás-te bem?

D: Com alguns... outros... nem estou com eles que é para não me chatear... eu vou lá para trás e eles mandam-me embora... depois começam-me a bater... estou ali no COJ.

12. Como é o teu comportamento na escola?

D: Mais ou menos...

13. Então porquê?

D: Às vezes não tenho nada para fazer... faço algumas asneiras...

14. E porque é que fazes asneiras?

D: Não sei! Não sei o que hei-de fazer... às vezes vou para o COJ, mas aborrece-me estar no COJ.

15. Mas tem lá coisas interessantes para fazer, não tem?

D: Tem.

16. O que queres ser no futuro?

D: Ainda não pensei bem.

17. Com quem vives?

D: Agora vivo com os meus tios.

18. Porque é que não vives com os teus pais?

D: Porque houve uns problemas...

19. Que tipo de problemas?

D: Por causa do meu irmão... assaltou uma casa e ... ai...

20. E gostavas de viver com os teus pais?

D: Sim.

21. Como era a tua relação com eles? Era boa?

D: Era.

22. Davam-se todos bem?

D: Às vezes. Quando eu me portava mal, o meu pai e a minha mãe castigavam-me e ia para o meu quarto estudar.

23. O teu pai dava-se bem com a tua mãe ou nem por isso?

D: Às vezes. Discutiam por causa dos terrenos, por causa dos patrões…

24. E tratavam-te bem em casa e aos teus irmãos?

D: Sim.

25. Eles davam-te muito carinho… muito amor?

D: Às vezes… quando eu me portava mal tinha de arrumar a casa e não me apetecia, queria ver televisão, outras vezes não tinha nada para fazer…

26. Os teus pais perguntavam-te como tinha corrido o dia na escola?

D: Sim. A minha mãe mandava-me estudar. Eu ia para o quarto, espalhava os livros, mas não fazia nada de jeito!

27. Como passavas o teu tempo em casa?

D: Via televisão. Sentava-me no sofá a ver televisão.

28. E os teus pais faziam o quê?

D: O meu pai trabalhava e a minha mãe também.

29. E depois quando chegavam a casa?

D: Ia fazer o jantar.

30. Conversavam convosco?

D: Às vezes. Às vezes falavam do trabalho, do que se passava.

31. Quando chegavas a casa da escola o que fazias?

D: Pousava a mochila, comia e via televisão.

32. E tu eras feliz nessa altura, quando vivias com os teus pais?

D: Era.

33. Eras muito feliz?

D: Passava o Natal junto com eles, passava a Páscoa, ia almoçar a casa dos meus padrinhos e os meus avós vinham a minha casa que o meu pai convidava-os.

34. E agora sentes-te mais feliz a viver com os teus tios?

D: Um bocado…Agora, por enquanto estou-me a sentir feliz.

35. Tens saudades dos teus pais?

D: Tenho! Gostava de estar com eles. Agora vou passar o fim de semana a casa dos meus pais.

36. E o que fazes em casa dos teus pais?

D: Ajudo a minha mãe a arrumar a casa, faço o que há para fazer…estive a fazer uma ficha ontem…

ANEXO VIII – C

Transcrição da Entrevista à aluna Célia

1. **Que idade tens?**

Célia: 14.

2. **Em que ano estás?**

C: 8º

3. **Gostas de andar na escola?**

C: Não!

4. **Porque é que não gostas de andar na escola?**

C: ….(silêncio) É uma seca. Não se faz nada!

5. **Não se faz nada?**

C: … de jeito…

6. **Mas tens aulas…**

C: Tenho aulas, mas não gosto!

7. **O que é que gostavas de fazer na escola?**

C: Ter mais visitas de estudo.

8. **Para conheceres outros lugares ou para passeares de autocarro?**

C: Para passear…

9. **Mas tens disciplinas cá na escola…Quais são as tuas disciplinas favoritas?**

C: Nenhuma!

10. **Não gostas de nenhuma! Porque não?**

C: ….(silêncio)

11. **Não gostas mesmo de nenhuma? Nem de Educação Física?**

C: Não!

12: **Nem de Expressão Dramática?**

C: Não!

13. E gostas de ir à biblioteca e de ir para o C.O.J. (Centro de Ocupação de Jovens)?

C: Não!

14. Como é a tua relação com os Professores?

C: ....(silêncio)

15. Tens uma boa relação com os professores?

C: Mais ou menos...

16. Então porquê mais ou menos?

C: Porque estão sempre a controlar o que eu faço! E eu não gosto! (irritada)

17. Os professores não te ajudam quando precisas?

C: Quem?

18. Os teus professores... ajudam-te?

C: Nããooo! (irritada)

19. E quando estás triste também não?

C: ...(Silêncio) (Não responde).

20. E quando estás contente?

C: ... (Silêncio) (não responde).

21. Como é a tua relação com os teus colegas?

C. Nenhuma.

22. Dás-te bem com eles? Dás-te bem com os teus colegas?

C. ... (Silêncio)...(Não responde).

23. E com as outras meninas que andam no apoio educativo?

C: Algumas...

24.Como te portas na escola? Como é o teu comportamento na escola?

C. É bom.

25. Portas-te sempre bem nas aulas?

C: ...(silêncio) (não respondeu).

26. O que queres ser no futuro?

C:...(silêncio) (não responde).

27. O que queres ser no futuro?

C: ...Futuro?

28. Sim, o que queres ser daqui por uns anos? Não queres continuar aluna?

C:...Não...

29. Ainda não sabes?

C. Não.

30. Com quem vives?

C: Com os avós.

31. Porque não vives com os teus pais?

C: ...(silêncio). Não sei.

32. O teu pai vive contigo, também?

C: Não.

33. Gostavas de viver com os teus pais?

C: Com a mãe não!

34. Porquê?

C: Porque eu não conheço!

35. Não sabes o que aconteceu à tua mãe?

C. Não.

36. E com o teu pai gostavas de viver?

C: Sim!

36. Ao fim de semana vais visitar o teu pai. Onde é que ele se encontra, então?

C: Agora já não.

37. Mas nos anteriores foste visitar o teu pai, onde é que foste?

C: A Leiria.

38. Agora ele está onde?

C: Em Viseu.

39.Está numa Instituição?

C: Nos Evangélicos.

40. E tu agora já não podes ir visitá-lo?

C: Não, porque ele agora já não me deixa ir para lá.

41. Ele agora já não te deixa ir para Viseu?

C. Não é Viseu é Leiria! (com tom agressivo)

42. Tu em casa portas-te bem, com os teus avós?

C. Quando eles não me chateiam porto.

43. Os teus avós dão-te carinho, atenção?

C. Não me dão quase nada (com tristeza na voz).

44. A nível de quê?

C. Não me deixam ir a quase visita nenhuma…

45. Mas tu portas-te bem, não é?

C: Porto…

46. E o teu pai quando estás com ele dá-te atenção?

C. Ãh?

47. O teu pai dá-te carinho e atenção?

C: Sim.

48. Quando chegas a casa da escola o que é que fazes?

C. Vou para o meu quarto, só.

49. Vês televisão?

C. Quando me interessa alguma coisa vejo.

50. E tu és feliz?... Ou não?

C. Não!

51. Porque é que não te sentes feliz?

C. ...(Silêncio) (Não responde)

52. Porque é que não te sentes feliz?

C. Porque a minha avó quer-me obrigar a ir para um colégio interno.

53. É só por isso?

C. ...(Silêncio) (Não responde)

54. E tu não queres ir para um colégio interno, não é? Que tipo de escola é que gostavas de frequentar?

C. Nenhuma!

55. Gostavas de trabalhar?

C. É.

56. Que tipo de trabalho gostavas de fazer?

C. ...(Silêncio) (Não responde)

57. Ainda não sabes o que queres fazer, não é?

C. ...(Silêncio) (Não responde)

Então obrigada pela entrevista.

ANEXO VIII – D

Transcrição da Entrevista à aluna Elisabete

1. Que idade tens?

Elisabete: 14.

2. Em que ano estás?

E: 8º.

3. Gostas de andar na escola?

E: Sim.

4. Porque é que gostas de andar na escola?

E: Para aprender.

5. Gostas também de conviver com os teus colegas?

E: Às vezes.

6. Tens disciplinas favoritas?

E: Língua Portuguesa e Matemática.

7. Como é a tua relação com os Professores?

E: Às vezes é boa, outras vezes é má.

8. E com os teus colegas dás-te bem?

E: Às vezes.

9. Como é o teu comportamento na escola?

E: Às vezes bom, outras vezes mau.

10. Porque é que é mau?

E: Porque às vezes quero fazer alguma coisa e os professores não deixam.

11. O que queres ser no futuro?

E: Costureira.

12. Com quem vives?

E: Com o meu padrasto e com a minha mãe.

13. E como é a tua relação com o teu padrasto?

E: É boa.

14. Ele ajuda-te, dá-te apoio?

E: Sim.

15. E a tua mãe?

E: Também.

16. Portas-te bem em casa?

E: Às vezes.

17. Os teus pais dão-te atenção e carinho?

E: Às vezes. Quando eles estão nervosos... e isso...

18. Perguntam-te como correu o dia na escola?

E: Não.

19. O que fazes quando chegas a casa?

E: Os trabalhos de casa.

20. Vês televisão, ouves rádio?

E: Sim.

21. És feliz?

E: Sim.

22.Mesmo os teus pais não te dando atenção, às vezes?

E: Sim.

ANEXO IX

REPRESENTAÇÕES SOBRE AS EMOÇÕES NUMA AMOSTRA DE PROFESSORES

ENUMERAÇÃO:

- Alegria
- Desespero
- Saturação
- Sentimentos
- Impulsos
- Necessidades
- Vibrações
- Estabilidade emocional
- Interacção
- Racionalidade
- Alegria
- Tristeza
- Amizade
- Alegria
- Tristeza
- Medo
- Felicidade
- Angústia
- Raiva
- Sentimentos
- Descontrolo emocional
- Convívio social
- Afectos
- Felicidade
- Tristeza

CATEGORIZAÇÃO:

- Alegria – 3
- Tristeza – 3
- Sentimentos/Afectos - 3
- Felicidade – 2
- Impulsos – 1
- Necessidades – 1
- Vibrações – 1
- Estabilidade emocional – 1
- Interacção – 1
- Racionalidade – 1
- Medo – 1
- Angústia – 1
- Raiva – 1
- Descontrolo emocional – 1
- Convívio social - 1

ANEXO X

REPRESENTAÇÕES SOBRE OS DESVIOS COMPORTAMENTAIS NUMA AMOSTRA DE PROFESSORES

ENUMERAÇÃO:

- Agressividade
- Desinteresse
- Violência
- Apatia
- Marginalidade
- Prisão
- Comportamento não admissível em certo contexto
- Inadequação
- Indisciplina
- Insucesso escolar
- Marginalidade
- Violência
- Agressividade
- Tristeza
- Atitudes que se afastam daquilo que é aceite
- Comportamentos doentios
- Alterações ao considerado normal
- Violência
- Marginalidade
- Doenças psicológicas
- Violência
- Hiperactividade
- Isolamento
- Fugir às "regras" comuns
- Querer ser diferente
- Ser diferente
- Chamar à atenção
- Comportamentos provocadores

CATEGORIZAÇÃO:

- Fugir ao considerado normal: 6
- Violência – 4
- Agressividade – 4
- Marginalidade – 3
- Apatia – 1
- Prisão – 1
- Insucesso escolar – 1
- Tristeza – 1

ANEXO XI

Programa de Treinamento de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2005)	
Problema	Factores pessoais e ambientais associados aos défices de habilidades sociais: falta de conhecimento; restrição de oportunidades e de modelos; falta de reforços; ausência de *feedback;* excesso de ansiedade interpessoal; dificuldades de discriminação e de processamento; problemas de comportamento.
Destinatários	Crianças e adolescentes. A intervenção é realizada em grupo com um máximo de 15 indivíduos (número este que deve ser definido em função de três condicionantes – o tipo de problema, a faixa etária dos participantes e o espaço disponível).
Objectivos	Os objectivos gerais que se pretendem atingir são: ampliar o repertório de habilidades sociais, promovendo novas aquisições; melhorar a frequência, funcionalidade e fluência das habilidades sociais dos participantes; facilitar a manutenção das aquisições obtidas no programa de intervenção e generalizá-las para diferentes ambientes e interlocutores.
Fundamentação	As cinco classes de habilidades sociais propostas pelo Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais – *Social Skills System (Gresman & Elliot,* 1990) são: cooperação, assertividade, responsabilidade, empatia e autocontrolo. As cinco classes de habilidades mais comummente avaliadas em 21 pesquisas que envolveram 22.000 crianças (*Caldarella & Merrell,* 1997) são: relação com os colegas, autocontrolo, habilidades sócio-académicas, adaptação, assertividade. Quatro classes de habilidades focalizadas na emissão de habilidades típicas do contexto escolar mas não exclusivas deste (*Del Prette & Del Prette,* 2002) são empatia e civismo, assertividade, autocontrolo e participação.
Conteúdos	Os conteúdos aprofundados são: autocontrolo e expressividade emocional; civismo; empatia; assertividade; solução de problemas interpessoais; criação de amizades; habilidades sociais e académicas. O programa tem as seguintes premissas subjacentes: (1) as habilidades sociais englobam componentes verbais, não-verbais e paralinguísticas; (2) as habilidades sociais são aprendidas por meio de diferentes processos (observação, modelagem, ensaio, instrução, *feedback*); (3) as dificuldades no relacionamento são decorrentes da interacção entre factores orgânicos e ambientais.
Facilitador	Recomendações ao facilitador: (1) dar instruções claras; (2) oferecer modelos para desempenhos específicos; (3) estabelecer com os participantes algumas regras de funcionamento do programa; (4) reforçar, explicitamente, os desempenhos de seguimento de instruções, regras e normas; (5) utilizar tom de voz audível, sem o elevar quando os participantes começam a falar simultaneamente; (6) organizar a configuração dos subgrupos; (7) evitar perguntas dirigidas ao grupo que costumam ser respondidas por apenas alguns participantes; (8) suprimir qualquer tipo de punição para desempenhos considerados inadequados; (9) evitar qualquer género de comparação entre as crianças e, sempre que possível, comparar os participantes consigo mesmos, incentivando o seu esforço e progresso.
Sessões	Cada sessão decorre durante cerca de 45 minutos, formando um total de cerca de 30 horas de treino. A duração do programa depende sobretudo do cumprimento integral dos objectivos e etapas previstos na intervenção. Distribuição das sessões: nos dois primeiros meses – duas vezes por semana (se for na escola recomenda-se três sessões semanais, duas para o terceiro mês e uma até ao final do semestre lectivo. A duração de cada sessão deve ser estabelecida com base na idade, no tipo de problemas e recursos dos destinatários.

ANEXO XI (cont.)

Programa de Treinamento de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2005)	
Avaliação	O tipo de avaliação é pré e pós-intervenção (através de entrevista, observação directa, inventário de habilidades sociais e medidas sociométricas) e baseia-se em indicadores de desempenho manifesto (observável) e encoberto (relato de pensamentos, sentimentos e crenças) que ocorrem nas relações interpessoais. Os principais indicadores de avaliação são: (1) frequência de habilidades específicas; (2) forma como apresenta determinados desempenhos (volume de voz, gestos, expressão facial, postura); (3) funcionalidade do desempenho em termos de adequação à ocasião e das consequências obtidas; (4) dificuldade atribuída ao desempenho de habilidades específicas; (5) estatuto sociométrico, rendimento académico e outras correlações ou consequências do desempenho social; (6) importância atribuída (pelos participantes e/ou pelos seus significantes) para o desempenho de determinadas habilidades; (7) pensamentos, atribuições e objectivos nas interacções, que caracterizam a compreensão global do participante; (8) medidas fisiológicas de ansiedade, desconforto e medo.
Metodologia	A metodologia usada é a vivencial, que possibilita o desempenho de comportamentos sociais relevantes para a intervenção, estabelecendo condições para a utilização, pelo facilitador, de procedimentos cognitivo-comportamentais, tais como: instrução, modelagem, ensaio comportamental, *feedback*, reforço, relaxamento, reestruturação cognitiva.
Actividades	Durante o programa são propostas as seguintes actividades: (1) caixinha dos sentimentos; os sentimentos têm cores; eu tenho sentimentos; (2) palavras mágicas; descobrir o segredo; (3) todas as pessoas são diferentes; quem vê caras vê corações?; olhar e ajudar; a criança também pode ajudar; (4) vamos falar a verdade; o sim e o não; fazer um pedido a uma autoridade; (5) entrada no paraíso; resolver problemas interpessoais; (6) perguntar e descobrir; gostando dos colegas; (7) ao ritmo da música; descobrir o lugar; aprender a trabalhar em grupo.

ANEXO XII (cont.)

Programa para a Saúde dos Adolescentes (Munist *et al.*, 1998)	
	3.ª Sessão: reafirmar os conhecimentos relacionados com o desenvolvimento psicossocial e sugerir acções para fortalecer as características resilientes; 4.ª Sessão: analisar o programa de saúde em que cada um trabalha e propor acções de mudança que enfatizem os factores promotores da resiliência.
Fundamentação teórica	Edith Grotberg, Michael Rutter, Stefan Vanistendael, Friedrich Lösel e Albert Osborn
Conteúdos	1. Conceito de resiliência; 2. Comportamentos e características resilientes; 3. Características e acções que promovem a resiliência através do desenvolvimento psicossocial em crianças e adolescentes; 4. Orientações para a programação de acções de promoção da resiliência em crianças e adolescentes.
Facilitador	Objectivos do facilitador: gerar a máxima participação possível; respeitar as experiências dos participantes; incorporar o conceito de resiliência no trabalho diário das pessoas que trabalham com crianças e adolescentes.
Sessões	4 Sessões, cada uma com a duração de 3 horas. 1.ª Sessão: apresentação; trabalho em pequenos grupos – "Juventude, tesouro divino ou problema?"; intervalo; exposição; conclusões; avaliação da sessão. 2.ª Sessão: introdução e exposição; "Tenho características resilientes?"; intervalo; trabalho em pequenos grupos – "E o que tem de resiliente?"; conclusões; avaliação da sessão. 3.ª Sessão: exposição; trabalho em pequenos grupos – "Apostando no desenvolvimento" ou "Roleta do desenvolvimento"; intervalo; exposição a partir dos resultados obtidos na actividade; conclusões; avaliação. 4.ª Sessão: introdução e exposição; intervalo; trabalho em pequenos grupos – "Resi... quê?" ou "O remoinho bio-psico-social"; conclusões; avaliação; avaliação global do programa.
Metodologia	Os métodos usados permitem integrar a experiência pessoal e profissional com os componentes conceptuais. Técnicas: identificação; trabalho em binas; trabalho em pequenos grupos; grupos de exame rápido; apresentação em plenário; exposição em plenário; chuva de ideias; perguntas.
Avaliação	Avaliação no final de cada sessão e no fim do programa. Pode ser em termos de: resultados esperados; experiências pessoais; o que mais gostaram e que menos gostaram do programa ou da sessão; dificuldades que tiveram; acordo ou desacordo com os conceitos apresentados; o que serviu para ampliar os conhecimentos; a estrutura das actividades no que se refere ao tempo, clareza dos conteúdos, objectivos.

ANEXO XII

Programa para a Saúde dos Adolescentes (Munist *et al.*, 1998)	
Problema	Falta de atitudes de resiliência em crianças e adolescentes perante as adversidades da vida.
Destinatários	Trabalhadores da área da saúde – pessoas que estejam em contacto directo com crianças e jovens. Grupo de 20 a 30 participantes, organizado em dois ou quatro grupos pequenos.
Objectivos	Incorporar o conceito de resiliência na experiência profissional e pessoal dos agentes de saúde. Fazer com que os destinatários participem activamente na incorporação do conceito de resiliência e que questionem as ideias e os paradigmas com que trabalham, geralmente com base na abordagem do risco. 1.ª Sessão: abrir um espaço de diálogo à volta das representações sociais associadas ao ser jovem; 2.ª Sessão: conhecer o modo como as diferentes disciplinas podem ajudar no diagnóstico de um caso e na planificação de uma intervenção que permita fomentar a resiliência;