



ISPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

AUTOCONCEITO, AUTOESTIMA E
COMPORTAMENTOS DESVIANTES EM
ADOLESCENTES

JOÃO VASCO DA CUNHA GUIMARÃES

Orientador de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA MARIA GOUVEIA PEREIRA

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA MARIA GOUVEIA PEREIRA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOCRIMINOLOGIA

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Maria Gouveia Pereira, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicocriminologia conforme o despacho da DGES nº19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

AGRADECIMENTOS

O presente relatório de estágio traduz um esforço pessoal e um investimento a vários níveis, mas que não teria sido conclusivo sem o apoio de algumas pessoas.

À Professor Maria Pereira-Pouveia, agradeço-lhe por ser minha orientadora e por ter ouvido e tecido críticas construtivas para este projecto e, principalmente, por acreditar.

Ao Professor Francisco Peixoto e Professora Sofia Meneres, pelo apoio pontual mas fundamental neste projeto.

À minha família, por todo o Amor e apoio que me dão. À Cândida e ao Ramalho, por estarem sempre comigo no meu percurso.

À Tresa, pela força constante e pelas infindáveis bolachas de chocolate.

Aos meus amigos Adriana, Roncon e China, pela paciência e boa disposição em momentos críticos.

RESUMO

O fenómeno da delinquência juvenil é uma realidade cada vez mais preocupante na nossa sociedade. Na fase crucial da adolescência acontecem a maior parte dos comportamentos desviantes que podem originar percursos delinquentes. A investigação tem vindo a dar importância à relação destes comportamentos com o autoconceito e a autoestima; estes poderão ser determinantes como fatores de proteção do fenómeno.

Este estudo teve como amostra 98 participantes com idades entre os 12 e os 15 anos, moradores em três freguesias limítrofes de Lisboa. Estes responderam a dois questionários: a Escala do Autoconceito e Autoestima para Adolescentes e a Escala da Comportamentos Desviantes. Explorou-se a presença de diferenças significativas entre os sete domínios do autoconceito e da autoestima global e os relatos quantificados de comportamentos desviantes pelos jovens. Os resultados permitiram concluir a existência de diferenças significativas na dimensão do comportamento do autoconceito.

Palavras-Chave: *Adolescência; Autoconceito; Autoestima; Comportamentos Desviantes; Delinquência*

ABSTRACT

Juvenile delinquency is a growing concern reality in our society. The major volume of deviant behaviors occurs during the critical phase of adolescence, potentially leading to delinquent conducts. Research has been weighting the relationship between the behaviors and self-concept and self-esteem; these later might be relevant protective factors.

This work had a sample of 98 participants aged between 12 and 15 years, living in three Lisbon neighboring parishes. Two questionnaires were used: Self-Perception Profile for Adolescents and Deviant Behaviors Evaluation Scale. The presence of significant differences was explored within the Self-Perception Profile seven domains and the Deviant Behaviors scale. Results revealed significant differences in the Self-Concept behavior domain.

Key-Words: *Adolescence; Self-concept; Self-esteem; Deviant Behaviors; Delinquency*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
REVISÃO DE LITERATURA.....	3
Autoconceito.....	3
<i>Modelos Explicativos do Autoconceito</i>	5
<i>Desenvolvimento do Autoconceito</i>	6
<i>Autoconceito e Adolescência</i>	9
<i>Dimensões ou Domínios do Autoconceito</i>	11
Autoestima.....	13
Comportamento Desviante	15
<i>Desvio, Comportamento Anti-Social e Delinquência Juvenil</i>	15
<i>Desvios e Adolescência</i>	16
<i>Tipos de Delinquência</i>	17
<i>Modelos de Compreensão da Delinquência</i>	18
<i>Abordagem Psicológica</i>	18
<i>Abordagem Social</i>	19
<i>Modelo do controlo social</i>	19
<i>Modelo subcultural</i>	20
<i>Modelo Interacionista</i>	20
<i>Fatores de Risco</i>	21
Autoconceito, Autoestima e Comportamentos Desviantes	21
HIPÓTESES.....	24
MÉTODO	25
Participantes	25
Instrumentos	25
<i>Escala de Autoconceito e Autoestima para Adolescentes</i>	25
<i>Escala de Comportamentos Desviantes</i>	27
Procedimento	28
RESULTADOS	29
DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	34
REFERÊNCIAS	37

ANEXOS	47
Anexo A: Escala de Autoconceito para Adolescentes	48
Anexo B: Escala de Comportamentos Desviantes	52
Anexo C: Questionário Sociodemográfico.....	54
Anexo D: Caracterização da Amostra	55
Anexo E: Qualidades Psicométricas da Escala de Autoconceito para Adolescentes	58
Anexo F: Qualidades Psicométricas da Escala de Comportamentos Desviantes.....	60
Anexo G:Correlações de Pearson entre as dimensões do Autoconceito, Autoestima e Comportamentos Desviantes	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da amostra por género e idade.....	29
Tabela 2 – Análise descritiva das dimensões do Autoconceito, Autoestima e do Comportamento Desviante	30
Tabela 3 – Matriz de Correlações entre as dimensões do Autoconceito, Autoestima e Comportamentos Desviantes	32

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição da amostra por ano de escolaridade	29
Figura 2 – Número de respostas “Sim” por Item, na Escala de Comportamento Desviante	31

INTRODUÇÃO

A delinquência juvenil é uma problemática em constante desenvolvimento e progressão, tomando proporções preocupantes. Cada vez mais, a atividade delituosa é dotada de maior precocidade, intensidade e frequência.

Os termos delinquência e comportamento antissocial (ou desviante) são frequentemente (mal) utilizados como sinónimos. O primeiro é aplicado na investigação clínica e criminológica, uma vez que o termo delinquência é uma designação jurídica, referindo-se à transgressão das leis. Para Born (2005), um delinquente é um indivíduo que realiza um ato qualificado como delituoso pela sociedade, perpetrando-o. Já o termo comportamento desviante remete-nos para uma perspectiva sociológica. É mais amplo, referindo-se a atos transgressivos ou a violações de normas ou expectativas sociais que são considerados inapropriados socialmente (Matos, 2002; Rutter, Giller, & Hagell, 1998; Sá, 2002; Vermeiren, 2003 cit. por Lemos, 2010). Para o presente estudo adotamos este último conceito, uma vez que é abrangente o suficiente para incluir tanto comportamentos que violam as normas legais como comportamentos que, apesar de não serem puníveis legalmente, violam as normas sociais (Sanches & Gouveia-Pereira, 2010).

Segundo Negreiros (2003), a frequência de comportamentos desviantes parece aumentar consideravelmente entre os 12 e os 17 anos, verificando-se após um declínio bastante acentuado a partir do fim da adolescência. Ferreira (2000) afirma que as manifestações de desvio durante a adolescência aumentam acentuadamente por volta dos 11-12 anos, e que um pouco mais tarde, após os 16-17 anos, registam um declínio mais ou menos acentuado e rápido. A adolescência é caracterizada como uma fase de transição na qual ocorrem transformações de carácter físico, social e psíquico, associadas a períodos de vulnerabilidade e incertezas, pelo que um certo grau de comportamentos de experimentação seja normal. Simões (2007) enuncia diversos fatores de risco associados a esta fase, nomeadamente problemas de comportamento precoce, elevada impulsividade, baixo nível de autocontrolo, baixo nível de competências sociais, fraca autoestima, fraco sentimento de identidade pessoal, entre outros. Assim, o autoconceito e as suas dimensões e a autoestima atuam enquanto factores de proteção ou até de risco. Investigações recentes concluíram que um baixo autoconceito pode ser um poderoso fator de risco para diversos estilos de vida tidos como negativos, incluindo a delinquência (e.g. Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005 cit. por Schoot & Wong, 2012; Fergusson & Horwood, 2002; Webster, Kirkpatrick, Nezlek, Smith, & Paddock, 2007 cit. por Schoot & Wong, 2012). Para Clemente (2008), em

populações adolescentes, o autoconceito e as suas várias facetas surgem frequentemente associados a perturbações do comportamento. Relativamente à autoestima, Boden, Fergusson e Horwood (2007) investigaram a relação entre esta e a delinquência, tendo concluído que baixos níveis de autoestima em jovens estão relacionados com um maior risco de delitos violentos e de hostilidade futura. Num outro sentido, Baumeister, Smart e Boden (1996) encontraram evidências empíricas que associam a elevada autoestima em adolescentes a comportamentos agressivos.

Assim, o autoconceito (e suas dimensões) e a autoestima apresentam-se como aspectos essenciais da personalidade de cada indivíduo, encontrando-se relacionadas com as suas ações, seja de forma positiva ou negativa. Torna-se importante explorar e entender como se manifesta diferencialmente em adolescentes, na medida em que poderá permitir uma melhor compreensão de como estes se ajustam aos diversos contextos de vida (Paiva, 2004).

Pretendemos estudar a relação da várias dimensões do autoconceito e a autoestima com comportamentos desviantes na adolescência.

REVISÃO DE LITERATURA

Autoconceito

Nas últimas décadas, a investigação tem destacado a importância do estudo do autoconceito na área da Psicologia. Segundo Veiga (2012), o presente constructo auxilia na compreensão de como uma pessoa se percebe a si mesma e, por outro lado, permite também prever a adequação socioambiental dos seus comportamentos.

Na literatura são vários os autores que caracterizam o autoconceito como um constructo psicológico que geralmente assume um papel de mediador entre um bom rendimento académico, desempenho desportivo ou adaptação profissional (Jackson, Thomas, & Marsh, 2001; Peixoto, 2003). Durante todo o tempo de vida, as competências do autoconceito são consideradas determinantes e essenciais para o bem-estar e funcionamento (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003; Harter, 1990).

Segundo Bandura (1986), o autoconceito pode ser entendido como “uma visão que o indivíduo possui acerca de si próprio, sendo que esta visão é formada com base na sua experiência directa e na sua observação e avaliação de pessoas significativas”. Este conceito de si próprio possui um aspecto avaliativo que possibilita ao sujeito autoavaliar-se, considerando os seus comportamentos como ajustados ou adequados e ainda possibilita ao indivíduo retirar informação relevante para novas situações.

Noutra perspectiva, Harter (1999) descreve o autoconceito como um julgamento que a pessoa faz sobre as suas próprias capacidades em domínios específicos, como os domínios cognitivo, social ou físico. Segundo a presente autora, o autoconceito pode ser definido como um sistema de representações descritivas e avaliativas acerca do *self*, que determina como nos sentimos acerca de nós próprios e orienta as nossas acções (Harter, 1993). É, portanto, a partir de estruturas cognitivas com conteúdos emocionais que construímos a nossa própria auto-imagem.

Para Coll, Marchesi e Palácios (2004) o autoconceito está ligado à imagem que cada um tem de si mesmo, referindo-se a um conjunto de características ou de atributos que são utilizados para caracterizar a sua individualidade, assim como para definir as diferenças entre indivíduos. O autoconceito está relacionado com os aspectos cognitivos do sistema do *eu*, incluindo o conhecimento que cada pessoa tem de si mesma como um ser individual. De uma forma sucinta, o autoconceito refere-se a um conglomerado particular de ideias e atitudes que

cada indivíduo tem a respeito da sua consciência, num determinado momento (Hamachek, 1979, cit. por Peixoto, 1999).

Para Shavelson, Hubner e Stanton (1976) a definição de autoconceito deverá ser constituída pelas seguintes características base: ser organizado e estruturado, multifacetado, hierárquico, estável, desenvolvimental, avaliativo e diferenciável. Assim, em (1) é uma estrutura organizada, através da qual os sujeitos categorizam a informação que possuem sobre si próprios; em (2) é geral e múltiplo, ou seja, os domínios desta multiplicidade são o reflexo de um sistema de categorização adoptado pelo sujeito; em (3) é hierárquico, sendo constituído por percepções de conduta base que proporcionam inferências acerca de si mesmo em diversas dimensões académicas, passando a um autoconceito académico e terminando num autoconceito geral; em (4) estável, principalmente ao nível do autoconceito geral, sendo que os autoconceitos mais baixos hierarquicamente são considerados mais flexíveis; em (5) desenvolve-se à medida que o indivíduo vai crescendo; em (6) a avaliação que é elemento básico de qualquer autoconceito; em (7) diferenciar de outros constructos com os quais se relaciona.

Segundo Hattie (1992, cit. por Gomes, 2007), as percepções que o indivíduo tem acerca de si mesmo não são estanques. Isto quer dizer que as presentes percepções vão sendo formadas ao longo do tempo, apesar de fazerem parte de uma unidade, o autoconceito. Em suma, pode afirmar-se que o autoconceito consiste num conjunto de avaliações referentes a características pessoais e de desempenho, sendo constituído por um conjunto de crenças sobre ele próprio em que o sujeito acredita, correspondendo a uma componente mais descritiva (cognitiva e contextualizada).

Para Schaffer (2000), as melhores palavras que definem o autoconceito são o “Quem sou eu?”. Neste contexto, o autoconceito pode ser entendido como o conhecimento, apreciação e compreensão que uma pessoa tem dela própria (Cole, Chan, & Lytton, 1989) ou, de um modo geral, como uma ideia que cada indivíduo forma acerca de si próprio, das suas capacidades, atitudes e valores em determinadas áreas da sua vida como, por exemplo, a nível físico, social e moral (Carapeta, Ramires, & Viana, 2001). Para Harter (1993) esta é a imagem que o indivíduo apresenta de si, é aquilo que acreditamos ser, sendo por isso uma estrutura cognitiva, dotada de componentes emocionais e consequências comportamentais, formando um sistema de representações descritivas e avaliação do “self” que, no fundo, determina como o indivíduo se sente e como orienta os seus comportamentos. É importante acrescentar que, no domínio da personalidade, influencia as acções do indivíduo de diferentes formas como, por exemplo, em relação às actividades

físicas, à percepção que o indivíduo tem sobre as suas competências, consistindo num indicativo essencial para compreender as suas atitudes e comportamentos face a essas actividades. Para Harter (1990) este conceito define aquilo que o indivíduo entende de si mesmo, como um ser físico, social e espiritual. Trata-se de um conjunto de elementos que a pessoa utiliza para se caracterizar, ou seja, a sua percepção de si próprio, sendo que essa percepção será desenvolvida ao longo do tempo. Neste contexto, é importante referir que na literatura surgem três modelos explicativos do autoconceito como, por exemplo, o modelo concêntrico, o misto e o hierárquico de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), sendo este último o mais estudado e a base de vários instrumentos na área do autoconceito (Peixoto, 2003).

Modelos Explicativos do Autoconceito

Segundo Senos (1992) é importante investigar e compreender os diferentes modelos teóricos que explicam o autoconceito e as suas diversas dimensões.

Por sua vez, Rogers (1982) refere a existência de três modelos organizativos do autoconceito, sendo que o primeiro modelo descrito é o hierárquico. Este apresenta o desenvolvimento e organização do autoconceito como um processo hierárquico que parte do geral para o particular. No cimo da hierarquia, localiza-se o autoconceito geral e nos níveis inferiores, encontram-se os outros autoconceitos mais diferenciados e específicos.

O segundo modelo denomina-se por concêntrico e refere-se fundamentalmente à importância diversificada que cada indivíduo confere aos vários elementos que constituem o seu eu total. No fundo, este modelo possibilita a compreensão da existência de diferentes autoconceitos, ou seja, mostra que aquilo que é importante para um indivíduo, pode não ser para outros (Rogers, 1982). Peixoto e Almeida (1999) reforçam esta ideia, acrescentando que o modelo concêntrico, tem em conta que as diferentes dimensões do autoconceito assumem diferentes graus de importância para o indivíduo. Desta forma, pode-se considerar que o autoconceito resulta dos autoconceitos que são importantes para o indivíduo, sendo que este modelo defende que o autoconceito está estruturado em círculos concêntricos, encontrando-se mais perto do centro as áreas de maior relevo para o indivíduo e na periferia as de menor relevância.

Por último, o modelo misto consiste fundamentalmente na combinação do modelo hierárquico e do concêntrico. Este é representado por uma estrutura semelhante a uma pirâmide na qual o autoconceito supraordenado se situa no topo, seguido dos restantes

elementos em patamares subsequentes. Neste modelo, o centro da pirâmide é um patamar essencial que sustenta o autoconceito e os restantes elementos que o constituem, definindo a importância de cada constructo de acordo com a proximidade ou afastamento desse mesmo centro (Rogers, 1982). Senos (1992) acrescenta que deste modo, quando um indivíduo tem por base um bom autoconceito académico na área das letras, isso não manifesta impacto nas suas dificuldades na área da matemática, tal como não influencia a manutenção do seu autoconceito académico positivo e a sua autoperceção como bom aluno.

O modelo mais estudado e citado na literatura é o hierárquico de Shavelson, Hubner e Stanton (1976). Estes autores apresentam um modelo teórico que considera o autoconceito como multidimensional e organizado segundo uma estrutura hierárquica. A partir das investigações destes autores, criou-se a convicção que o autoconceito se organiza de forma hierárquica, com o autoconceito global no topo da hierarquia e posteriormente subdividindo-se em autoconceito académico e autoconceito não académico. Para os presentes autores do modelo, o autoconceito era dividido em autoconceito académico e não académico e posteriormente em autoconceitos específicos, de acordo com as áreas académicas. Por outro lado, faz parte do autoconceito não académico o autoconceito social, emocional e físico. No fundo, o modelo hierárquico considera que o autoconceito geral se subdivide em aspectos menos gerais e que por sua vez estes subdividem-se em aspectos cada vez mais específicos.

Por fim é importante salientar que segundo Harter (1985, 1988) na avaliação do autoconceito devem ser considerados todos os aspectos defendidos pelas teorias explicativas do autoconceito. Desta forma, as suas escalas, o *Self-Perception Profile for Children* (1985) e o *Self-Perception Profile for Adolescents* (1988), não são construídas exclusivamente com base em nenhum destes modelos.

Desenvolvimento do Autoconceito

Ao abordarmos o construto do autoconceito, considera-se essencial compreender melhor a forma como o mesmo se desenvolve desde a infância até à adolescência. Segundo Coll, Marchesi e Palácios (2004), o autoconceito tem início na primeira infância, embora seja durante as fases seguintes da infância e na adolescência que ocorre um maior desenvolvimento do mesmo. A forma como as crianças desenvolvem e expressam o seu autoconceito é diferente de criança para criança, pois este é influenciado pela idade, pelo desenvolvimento a nível cognitivo e pelas experiências sociais. Neste sentido é relevante salientar que o autoconceito desenvolve-se continuamente através da observação, sendo por

isso afetado pela experiência, mais especificamente pelas experiências de sucesso ou de fracasso e pelos sentimentos de competência ou incompetência (Schaffer, 2000).

Nos dois primeiros anos de vida e até aos seis, a visão que a criança tem de si mesma, manifesta alguma falta de coerência e de coordenação. Pode-se observar isso através das descrições que as crianças de três e quatro anos relatam acerca delas próprias, normalmente baseiam-se em termos simples e globais do género “bom” ou “mau”, não sendo muito habitual recorrerem a descrições mais completas. É ainda antes dos seis anos, que o autoconceito se torna mais complexo, mais articulado, começando a integrar mais dimensões e conteúdos, sendo desta forma que a criança começa a considerar-se “boa” numa coisa e “má” noutras (Coll, Marchesi & Palácios, 2004).

A fase seguinte é descrita muitas vezes como uma fase de mudança, pois as autodescrições para além de referirem os atributos físicos, começam a expressar as características psicológicas, denominando-se por *concreto-abstracto*. Esta fase sucede a partir dos sete anos, com a descrição das aptidões, convicções, etc. É importante salientar que esta tendência tende a aumentar na adolescência, pois é nessa fase que se manifesta uma maior preocupação com o “eu”. Pode-se afirmar assim que a utilização dos atributos psicológicos passa a ser o principal indicador da autoidentidade (Schaffer, 2000). Segundo os investigadores Damon e Hart (1988, cit. por Schaffer, 2000), esta fase fica ainda mais completa com a utilização de mais categorias autodescritivas, nomeadamente a ativa e a social. Este conjunto de características *física, activa, social e psicológica*, altera-se com a idade. Hart *et al.* (1993, cit. por Schaffer, 2000) revelam que existe uma tendência para a diminuição das físicas. Continuando nas descrições das transformações desenvolvimentais no autoconceito, denomina-se a dimensão “*absoluto-comparativa*”, que se refere à percepção crescente que a criança tem do papel do ambiente social na autoformação. A diferença está no facto das crianças mais novas se concentrarem exclusivamente nelas próprias, quando lhes são pedidas as suas características, sem terem os outros como referência, e a partir da média infância já existe uma tendência crescente para fazer comparações com os outros. Segundo estudos de Ruble (1987, cit. por Schaffer, 2000), as crianças não adquirem padrões comparativos até à idade dos sete ou oito anos. Anteriormente a estas idades, pode existir alguma capacidade de comparação com os outros, mas somente em aspectos bastante notórios e concretos, e na auto-avaliação, qualquer forma de comparação social não aparenta ser natural ou prioritária. Parece que as crianças com idade inferior a sete anos, utilizam a informação de comparação social, unicamente para julgar a aparência e a acção, enquanto que

as crianças mais velhas são capazes de avaliar a competência e a capacidade, fazendo questão de recorrer a dados comparativos que sirvam para explicar o seu próprio estatuto.

Por fim, a última transformação desenvolvimental, a do “*eu público-eu privado*”, apresenta-se como dependente da crescente capacidade de tratar as características abstractas e invisíveis. Já numa idade muito jovem, alguns aspectos do eu são para a criança assuntos privados. No entanto a ideia de um eu completamente privado e separado, é um desenvolvimento muito posterior. Segundo Selman (1980, cit. por Schaffer, 2000), as crianças com menos de oito anos de idade, para além de realizarem a distinção, vêem o eu «privado» como o eu «verdadeiro». Muitos destes desenvolvimentos continuam pela adolescência, sugerindo-se que os jovens adolescentes «percepcionam a sua autopercepção» e sabem que são capazes de controlar a sua auto-experiência, o que origina neste período um aumento considerável da autoconsciência. A edificação do eu privado consiste então num processo contínuo que se estende através da adolescência até que o indivíduo consiga finalmente ter em consideração os limites da autopercepção e do autocontrolo.

Na faixa etária dos seis aos oito anos, assiste-se à consolidação de algo que já estava formado antes dos seis anos, ou seja, a tendência a realizar discriminações cada vez mais precisas e articuladas, implicando, em grande parte, comparações consigo mesmo em que frequentemente são utilizadas contraposições e contrastes do género tudo ou nada. O próprio “eu” é o principal elemento de referência, só que, cada vez mais, os conteúdos internos e de natureza psicológica são explorados. Entre os oito e os doze anos, a vertente social do autoconceito torna-se mais visível, pois esta idade corresponde à fase em que as relações interpessoais e as comparações com outras crianças se tornam predominantes (Coll, Marchesi & Palácios, 2004).

O processo de construção e elaboração do conhecimento de si mesmo prolonga-se desde os anos da infância até à adolescência. Entre os seis e os doze anos, é possível observar, nas descrições que as crianças fazem delas mesmo, um grau de complexidade, coerência e estabilidade cada vez maiores, uma abstracção e relatividades crescentes e uma progressiva presença dos elementos psicológicos como núcleos centrais do autoconceito. Este facto está relacionado com os importantes desenvolvimentos cognitivos que ocorrem a partir desta idade, pois permitem colocar em relação conteúdos diversos e realizar abstrações de nível superior que já contam com a capacidade em adoptar diferentes perspectivas, observando-se a criança a si mesma de forma menos fragmentada, mais global e integradora. No entanto, o desenvolvimento do autoconceito está longe de ser homogéneo dentro da referida faixa etária, sendo possível distinguir dois segmentos evolutivos (Coll, Marchesi & Palácios, 2004). Por

outro lado, segundo Hart *et al.* (1993, cit. por Schaffer, 2000) as características sociais manifestam um grande significado até aos primeiros anos da adolescência, pois, nesta fase os relacionamentos interpessoais são o núcleo do “eu”. A partir da média adolescência começa uma preocupação crescente com as características psicológicas, à medida que o indivíduo se vira para o interior e começa a pensar o eu, em termos de traços e disposições pessoais.

Autoconceito e Adolescência

Ao abordar o autoconceito na adolescência, é essencial compreendermos em que consiste este período, visto o autoconceito desenvolver-se e consolidar-se ao longo da vida (Martins, Peixoto, Mata, & Monteiro, 1995), sendo no período da adolescência que este ganha maior estabilidade.

Segundo Erikson (1968), na sua teoria, a adolescência é uma etapa onde ocorre uma crise de identidade, ou seja, onde os adolescentes procuram a sua identidade. É, por isso, que esta é uma fase caracterizada como a redefinição de si ou como uma busca de novas descrições do *self*.

Neste contexto, é importante mencionar que, durante séculos, mais propriamente até ao final do século XVI, as crianças não tinham o estatuto de crianças e, como tal, eram integradas no mundo dos adultos mais cedo, sendo obrigadas a trabalhar. Não existia uma cultura adolescente e esta não era percebida como uma etapa do desenvolvimento (Coll, Marchesi & Palácios, 2004). Na atualidade é diferente, apesar de nem todas as culturas verem a adolescência da mesma forma, todas, de uma maneira ou de outra, lhe dão a sua importância, permitindo aos jovens adolescentes que passem por este período, tendo em conta os princípios e hábitos da sua cultura (Fonseca, 2002).

Segundo Medeiros (2000), a adolescência (*adolescere* = crescer) é claramente um período de transição desenvolvimental para a vida adulta, de transformações físicas/individuais, sociais, familiares e psicológicas, uma fase claramente crucial para o desenvolvimento da pessoa. Para Fonseca (2002) a adolescência consiste, essencialmente, num período de transição entre a infância e a vida adulta e, apesar de não reunir o consenso de todos os autores, é aceite que pertence ao período etário dos 12 aos 18 anos. É importante acrescentar ainda que esta é uma etapa onde ocorrem muitas transformações, sendo por isso um período problemático e difícil, onde os processos psicológicos essenciais se desenvolvem em torno da identidade do indivíduo e da sua forma de estar no mundo.

Noutra perspectiva pode-se dizer que a adolescência é uma etapa do desenvolvimento que ocorre entre a puberdade e a idade adulta, ou seja, desde a altura em que as alterações psicobiológicas iniciam a maturação até à idade em que um sistema de valores e crenças se enquadra numa identidade estabelecida (Sampaio, 1995). Ao nível social, a adolescência é marcada por uma crescente independência em relação aos pais e com a identificação com os grupos de pares e enquadra-se ainda numa fase mais avançada com a preparação da saída de casa dos pais, para completar a sua educação ou para se juntar a parceiros sexuais (Smith, Cowie, & Blades, 1998).

Marcelli e Braconnier (2005), acrescenta ainda que na presente etapa do ciclo vital, o adolescente encontra-se preso num duplo movimento, ou seja, por um lado nega a sua infância, por outro lado procura um estatuto adulto estável. Trata-se de um processo de crescimento do indivíduo, caracterizado por mudanças nos domínios físico, cognitivo e psicossocial transversais a todos os jovens. É, portanto, uma época em que aspectos biopsicossociais são transformados de forma a que o biológico, o psicológico, o social e o cultural sejam indissociáveis (Matos, Carneiro & Jablonski, 2005).

É importante acrescentar que, ao nível da autoestima e do autoconceito, é neste período de tanta mudança que estes dois constructos sofrem por vezes várias modelações e consolidações. Isto ocorre através das experiências com os pares, na medida em que os adolescentes tendem a integrar as diversas experiências sociais nas representações que fazem de si mesmo (Maia et al., 2008). O que se verifica em alguns estudos sobre o autoconceito é que existe uma ligeira diminuição do seu desenvolvimento durante a pré-adolescência e adolescência, principalmente em alguns domínios. Isto quererá dizer que podemos estar perante a consolidação do mesmo já que alguns domínios deixam de sofrer alterações (Marsh, 1989).

Para além da influência da adolescência e da idade, o autoconceito é influenciado por outra variável sociodemográfica, ou seja, pelo género. Segundo Veiga (1995), verificam-se diferenças no autoconceito conforme o género, por exemplo, os rapazes tendem a manifestar um autoconceito físico mais elevado, sendo que as raparigas tendem a apresentar um autoconceito mais elevado nas áreas sociais. Por sua vez, Bolognini et al., (1996, cit. por Peixoto, 2003) clarificam a ideia anterior, referindo a existência de vários estudos que mencionam uma divergência nas dimensões do autoconceito, relacionada com a actividade física e competências atléticas, sendo que são os rapazes a manifestar um autoconceito físico mais elevado.

A dimensão relacionada com a aparência física também manifesta diferenças consoante o género. Mais concretamente, os rapazes consideram-se mais satisfeitos com a sua aparência do que as raparigas, sendo que estas diferenças se tornam mais consistentes na entrada da adolescência (Harter, 1988, cit. por Peixoto, 2003).

Neste contexto, é crucial referir que, relativamente às outras dimensões do autoconceito, não foram encontradas na presente revisão literária diferenças significativas entre os géneros e a aceitação social. Para os restantes domínios, nomeadamente na competência escolar e no comportamento, as diferenças evidenciadas relacionam-se com fases concretas (adolescência), não existindo um consenso em relação ao género. Por fim, em relação à influência do género no autoconceito global, não foram detetadas diferenças substanciais nas autoavaliações globais (Peixoto, 2003).

Dimensões ou Domínios do Autoconceito

O autoconceito é uma realidade psíquica complexa, como foi referido anteriormente, por este motivo ao longo dos tempos foram distinguidas vários domínios ou autoconceitos específicos. Neste sentido Quiles e Espada (2007), descrevem as seguintes dimensões do autoconceito. Em primeiro lugar o *autoconceito académico*, que consiste na perceção que um indivíduo tem de si mesmo como estudante, sendo o resultado do seu percurso académico ao longo dos anos escolares. Por sua vez, o *autoconceito social* é fruto das relações sociais e da sua adaptação e aceitação social. Nesta dimensão estão incluídos os sentimentos de si próprio em relação à amizade, nomeadamente ligados às questões «se agrada ou não os seus companheiros» e se acredita que os outros o consideram e o apreciam. Se as necessidades sociais forem satisfeitas, este autoconceito será positivo, é importante salientar que este não está dependente da popularidade do indivíduo. Em seguida, o *autoconceito pessoal e emocional*, relaciona-se com os sentimentos de bem-estar e satisfação, assim como com o equilíbrio emocional, com a aceitação de si mesmo e a confiança nas suas capacidades. Por sua vez, o *autoconceito familiar* engloba os sentimentos do indivíduo, como membro da família. Se existir uma identificação positiva com um membro da família (pessoa significativa para o indivíduo), neste sentido o autoconceito será positivo, se o indivíduo se sentir seguro do amor e do respeito que recebe dos membros familiares. Por fim, o *autoconceito global*, reflete a avaliação geral de si mesmo, baseando-se na análise de todas as áreas. Frases como «em geral estou satisfeito com a pessoa que sou», reflete este tipo de sentimentos (Quiles & Espada, 2007).

Por sua vez, uma investigadora muito conceituada na área do autoconceito e autoestima é autora da *Perceived Competence Scale for Children* (Harter,1985) e *Self Perception Profile for Adolescents* de Harter (1988), sendo que foi destas duas escalas que partiu a adaptação portuguesa (Peixoto, Martins, Mata & Monteiro, 1996). Esta última escala tem por base domínios como a competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, atracção romântica, comportamento, amizades íntimas e autoestima. É importante salientar que os autores portugueses excluíram as competências de trabalho por não se enquadrarem na realidade da população portuguesa. Neste contexto é relevante caracterizar o conteúdo de cada domínio: (1) competência escolar: está relacionado com a escola, tenta retratar a forma como o adolescente se percebe em relação ao seu desempenho escolar; (2) aceitação social: refere-se à aceitação do adolescente pelos seus colegas e à forma como é que ele se sente em termos de popularidade; (3) competência atlética: consiste na percepção do adolescente ao nível das suas actividades desportivas; (4) aparência física: consiste no grau de satisfação do adolescente relativamente à sua imagem física, peso, etc.; (5) atracção romântica: consiste na avaliação da percepção do adolescente em relação à sua capacidade de atracção romântica para com aqueles (as) que sentem esse tipo de atracção; (6) comportamento: refere-se à forma como o adolescente se sente em relação ao modo como age, ou seja, se age de acordo com o que esperam dele, se evita problemas, etc.; (7) amizades íntimas: consiste na capacidade do adolescente em fazer amizades estreitas/íntimas; (9) autoestima: este último domínio não consiste num domínio específico de competência pois pretende avaliar se o adolescente gosta dele enquanto pessoa (Peixoto et al., 1996). É importante acrescentar ainda que estes domínios específicos podem ser agrupados em três fatores de ordem superior: autoconceito académico, autoconceito social e autoconceito de apresentação (Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 1999).

Através da presente revisão literária é possível verificar que o autoconceito consiste num aspecto essencial da personalidade de cada indivíduo, influenciando as suas acções de forma diferente conforme seja positivo ou negativo. Torna-se assim importante entender como se manifesta diferencialmente em adolescentes, na medida em que poderá permitir uma melhor compreensão de como estes se ajustam aos diversos contextos de vida em que interagem (Paiva, 2004).

Porém, é importante referir que o autoconceito e as suas dimensões, por vezes, atuam como fatores protetores ou até de risco conforme as situações. Podemos observar isso através do estudo Haggerty, Sherrod, Gamezy e Rutter (2000), onde os autores mencionam que o suporte social e um autoconceito positivo podem servir de protecção em situações de stress.

Neste contexto, é crucial acrescentar que um estudo recente demonstrou que o autoconceito e recursos externos (família, escola, comunidade, pares) são factores de protecção para o bem-estar, dado que os adolescentes com níveis mais elevados de autoconceito e destes recursos revelam valores mais elevados de bem-estar. Foi ainda observado o efeito moderador do autoconceito em relação aos acontecimentos de vida negativos e ao bem-estar global. Destaca-se ainda que existem diferenças ao nível do bem estar global em função do autoconceito: os adolescentes com níveis mais elevados do autoconceito apresentaram valores mais elevados de bem-estar ($M=35.93$, $DP=.46$) comparativamente com os adolescentes que apresentaram níveis mais baixos de autoconceito ($M=30.42$, $DP=.56$). Perante estes resultados, os investigadores acrescentam ainda a importância dos recursos familiares e do autoconceito como verdadeiros factores de resiliência, dado conseguirem manter os níveis de bem-estar destes adolescentes face a níveis elevados de adversidade (Simões, Matos, Ferreira & Tomé, 2010). No entanto, existem autores que mencionam que a delinquência em jovens adultos pode decorrer de um elevado autoconceito (Bushman & Baumeister, 1998).

Por fim é necessário evidenciar que são vários os estudos que citam que um baixo autoconceito pode ser forte fator de risco para desencadear comportamentos desviantes ou estilos de vida negativos como, por exemplo, a delinquência (Donnellan et al., 2005; Fergusson & Horwood, 2002; Webster et al., 2007). Estas investigações têm promovido a criação de programas de intervenção com o objetivo de melhorar o autoconceito e reduzir os comportamentos desviantes e delinquentes (Mason, 2003) e, neste sentido, é necessário intervir desde cedo visto estas competências se desenvolverem ao longo da vida, ou seja, o autoconceito e a autoestima são dois determinantes essenciais para o bem-estar e funcionamento saudável do indivíduo (Baumeister et al., 2003)

Autoestima

Para além do autoconceito a autoestima é também um determinante de bem-estar (Baumeister et al., 2003). Neste contexto, pode-se mencionar que a autoestima consiste numa componente psicológica importante no desenvolvimento do ser humano. Para que o desenvolvimento ocorra de uma forma bem-sucedida, é necessário um equilíbrio emocional e cognitivo, uma boa saúde mental e a presença de relações sociais satisfatórias sendo, neste sentido, necessário também uma autoestima positiva (Quiles & Espada, 2007). Para Bizarro (1999), na adolescência, os domínios mais importância na construção da autoestima são: a

imagem corporal, a aceitação do grupo de pares, o desempenho escolar, a competência atlética e o comportamento geral.

É importante acrescentar que, por vezes, existe alguma confusão em relação à definição do que é o autoconceito e a autoestima, pois estas são duas componentes do *self*, e que estão intimamente relacionadas. Esta relação estreita entre o autoconceito e a autoestima revela que ambas são dimensões de uma só realidade, ou seja, a cognitiva (autoconceito) e a afectiva (autoestima) (Garcia & Musitu, 1999, cit. por Quiles & Espada, 2007).

Para Harter (1990, 1999), a autoestima pode ser caracterizada como um elemento de avaliação do autoconceito. Não é algo que surge com o nascimento, mas sim, algo que se constrói e consolida ao longo do tempo, através das relações com os outros e da imagem que os outros projectam sobre o indivíduo. Por vezes, a autoestima funciona como um filtro do comportamento geral do jovem a vários níveis, nomeadamente escolar, familiar, social, especificamente na saúde psicológica e rendimento escolar. Um jovem que possua uma baixa autoestima sentir-se-á incapaz de fazer certas coisas, o que terá efeitos no seu autoconceito. Uma autoestima elevada é relevante para o equilíbrio da vida pessoal, profissional e social. (Quiles & Espada, 2007).

Harter (1993) considera essencial para a construção da autoestima do adolescente o desenvolvimento de uma atitude positiva por parte daqueles que o rodeiam. Entre os aspectos mais relevantes para o estudo das dificuldades da autoestima nas crianças e adolescentes destacam-se as dificuldades psicológicas e psíquicas e o rendimento escolar. O défice de autoestima pode considerar-se um factor de risco para o consumo de drogas, de condutas delinquentes, da depressão, do suicídio e dos problemas de stress. Os estudos realizados indicam que uma das implicações mais verificadas entre as crianças e jovens com valores baixos de autoestima são as dificuldades escolares, ou seja, os maus resultados escolares, existindo uma forte relação entre a autoestima elevada e os níveis altos na escola. Contudo, a baixa autoestima também se relaciona com os transtornos psicológicos, especialmente na área pessoal e social, nomeadamente: problemas de ansiedade; fobia social; problemas sexuais e de identidade sexual; problemas de comportamento alimentar: bulimia nervosa, anorexia nervosa; problemas de personalidade: perturbação narcisista da personalidade e evitante da personalidade (Quiles & Espada, 2007).

Comportamento Desviante

Desvio, Comportamento Antissocial e Delinquência Juvenil

Na literatura, os comportamentos que envolvem violação de normas sociais são frequentemente encontrados sob diversas designações. Alguns exemplos disso são: comportamento desviante, perturbação do comportamento, distúrbios de comportamento, distúrbio de personalidade antissocial, agressividade, hostilidade, delinquência e comportamento antissocial (Fonseca, 2000; Negreiros, 2001). De seguida iremos definir e distinguir alguns destes termos. Segundo Fonseca (2000), a aplicação destes conceitos depende também da perspetiva teórica que enquadra a explicação dos comportamentos, algo que também teremos em conta.

Simões (2007, p. 226), apoiando-se numa perspetiva sociológica, refere que o desvio “*depende dos valores, normas, princípios éticos ou legais válidos na sociedade e na cultura na qual o indivíduo se insere*”. Para Fonseca, Simões, Rebelo, e Ferreira (1995), a definição *comportamento desviante* pode ser interpretada como qualquer comportamento que implica uma transgressão ou violação de normas ou expectativas de um grupo de indivíduos ou da comunidade. Também segundo Cusson (2006/2007), a desviância consiste na transgressão de uma norma social. Este será o conceito que iremos utilizar para a presente investigação, uma vez que é abrangente o suficiente para incluir não só os comportamentos que constituem violações das normas legais mas também os que violam as normas sociais, apesar de não serem puníveis legalmente (Sanches & Gouveia-Pereira, 2010).

Designações como *perturbações do comportamento, distúrbios de comportamento* ou *distúrbio de personalidade antissocial* constituem classificações no âmbito da psicologia e consistem em comportamentos persistentes e graves de violação das normas sociais (Fonseca, Simões, Rebelo, & Ferreira 1995). Estas designações referem-se à violação de normas sociais em vigor que podem ou não estar estabelecidas pela lei. De acordo com Fonseca (2000), o comportamento antissocial abrange comportamentos que vão desde a oposição e mentira, até crimes graves contemplados no código criminal. Estes comportamentos passam a ser considerados inadequados ou patológicos quando se apresentam com muita frequência ou com grande intensidade ou, ainda, durante um longo período de tempo (Fonseca, et al., 1995). Para Negreiros (2001), o termo comportamento antissocial é muito abrangente, referindo-se a um espectro lato de atividades como fugas, agressão, furto, roubo, vandalismo, e outros atos que violam as normas da sociedade em que o jovem se (des)insere. Rutter e colaboradores

(1998, cit. por Lemos 2010) definem o conceito de comportamento antissocial como uma característica dimensional que as pessoas podem manifestar num grau maior ou menor e que diz respeito a um vasto espectro de comportamentos que violam as normas sociais e/ou as leis.

Por sua vez, a *delinquência juvenil* traduz-se na violação da lei, através da realização de atos realizados por crianças ou adolescentes. Segundo Kelly et al., (1997) estes atos podem envolver a destruição ou roubo de propriedade, a prática de crimes violentos contra pessoas, posse ou venda de álcool ou drogas, posse ilegal de armas, e ainda comportamentos que apenas são considerados como desviantes para os indivíduos que não atingiram a maioridade, como é o caso da vadiagem, fuga de casa, posse ou uso de álcool. Assim, o termo comportamento delincente é mais restrito que o definido anteriormente, estando associado ao enquadramento jurídico-penal, e focando-se nos atos que podem ser alvo de sanção. Segundo Born (2005) um “delincente” é um indivíduo que realiza um ato qualificado como delituoso pela sociedade, na qual este ato é perpetrado. No entanto, não nos podemos esquecer que a delinquência, seja ou não juvenil, não deixa de ser um conceito legal. O rótulo de “delincente” não pode automaticamente acrescentar ao indivíduo mais informação que o facto de ter cometido um (ou mais) atos que violaram a lei (Quay, 1990).

Segundo Snyder (1988, cit. por Negreiros (2003), as estatísticas oficiais raramente relatam um início da atividade delincente antes dos 12 anos; as idades aproximadas aos 15 anos são referidas com mais frequência, estando associadas ao início da atividade delituosa.

Torna-se por isso relevante compreender a adolescência enquanto fase privilegiada do desenvolvimento humano e a sua associação com o comportamento delincente.

Desvios e Adolescência

De acordo com Martins (2005), a adolescência consiste numa fase de transição, na qual ocorrem transformações de carácter físico, social (mudanças na relação com os pais, amigos e sexo oposto) e psíquico (mudanças ao nível cognitivo e no modo de se ver a si próprio).

Considerando que a adolescência é um período de muitas incertezas e inquietações, decorrentes das diversas fases pelas quais o jovem tem de passar, o que acontece muitas vezes é que o adolescente desafia algumas regras, criando assim conflitos nas relações, o que não é um problema se tal facto não se tornar consistente, mais agressivo e continuado no tempo (Kelly, Loeber, Keenan, & Delamatre, 1997 in Simões, 2007). No entanto, a persistência progressiva destes comportamentos desviantes apresenta consequências graves não só para o

jovem como para aqueles que são afetados pelo mesmo e para o meio envolvente. Desta forma, é assente que um possível comportamento de risco que tende a estar associado à adolescência é a delinquência (Simões, 2007). A tendência para o início da atividade delituosa parece acontecer por volta dos 14 anos e a propensão para o pico da atividade delinvente por volta dos 17-18 anos (Caspi, 2000; Loeber, & Farrington, & Waschbusch, 1998; Moffit, 1993; Patterson & Yoerger, 2002 cit por Lemos 2010). Para Negreiros (2003), as perturbações do comportamento têm as primeiras manifestações no início da infância, embora cerca de metade dos casos surja durante a adolescência.

Negreiros (2008), Moran & Vinovskis (1994 cit. por Simões, 2007), bem como as Nações Unidas (1996 cit. por Simões, 2007) mencionam o aumento notório da delinquência no período da adolescência, a par do aumento da criminalidade nesta fase, o que acontece como consequência do enfraquecimento das fontes de controlo social, familiar e comunitário, entre outros fatores.

Tipologias de Delinquência

De acordo com Born, (2005), deve estabelecer-se, do ponto de vista comportamental, uma distinção nítida dos delinquentes numa tipologia que segue um *continuum*, que vai da total “não-delinquência” até à delinquência persistente e grave. Deste modo, os profissionais que lidam com a delinquência estabelecem uma distinção entre o *delinquente ocasional* e o *delinquente habitual* (crónico ou de carreira).

Para Born (2005) o delinquente ocasional, jovem ou adulto, seria aquele que, raramente ou ocasionalmente comete um ou dois atos de delinquência juvenil durante um período de vida bastante curto. Este autor menciona ainda que, a maior parte da delinquência juvenil revela-se deste tipo – ocasional.

Por conseguinte, o delinquente de carreira seria o oposto. De acordo com autor anteriormente citado (2005), este tipo de delinquente caracteriza-se pelo número, frequência, diversidade e pela gravidade dos atos que comete. “A expressão «carreira delinvente» refere-se a um período de vida durante o qual vários atos delinquentes são cometidos. A carreira tem uma idade de início e de fim e portanto uma duração (Blumstein et al., 1986, cit. por Born, 2005)”.

Modelos de Compreensão da Delinquência

De acordo com Born (2005) não se pode ter em consideração uma única teoria para explicar o que é a delinquência. Trata-se de um tema amplo, com várias abordagens e que pode ser definido de diversas formas, considerando diversas vertentes, como a Sociológica, Legal, Criminológica ou Psicológica. Iremos dar destaque à abordagem Psicológica e Social, bem como aos Modelos Interacionistas.

Abordagem Psicológica

De acordo com a abordagem psicológica, podemos dizer que todo o ato de delinquência, do mais benigno ao mais grave, encontra a sua origem na história do indivíduo e no ambiente (Born, 2005).

Do ponto de vista da compreensão psicanalítica, Matos (1978, cit. por Benavente 2002), considera como traço mais característico dos indivíduos que apresentam este tipo de comportamentos a inconstância da relação de objeto, bem como, a intolerância à frustração e a incapacidade para suportar a ansiedade. Assim, no dinamismo psíquico destes jovens, predomina a não elaboração mental da frustração imposta pela realidade, havendo um consumo de toda a energia pulsional no agir. O autor admite ser a falha na interiorização do bom objeto o fator condicionador de um sentimento de depressão inconsciente que vai ser compensada por comportamentos instáveis e de fuga para a frente e, em alguns casos, pela recriação de objetos como prolongamento e acabamento do objeto bom parcial e interno. Os comportamentos desviantes podem ter origem na tentativa de libertação da tensão interna insuportável, marcada pelo sentimento de perda de algo bom que se conjuga com o medo de ser rejeitado. Esta incessante procura do que perdeu, pode estar associada à destruição (Benavente 2002).

Na origem deste tipo de perturbações, encontramos carências nas primeiras relações afetivas, corroboradas pelos estudos de Spitz e Bowlby, que possibilitaram o estudo aprofundado das perturbações ligadas aos problemas do narcisismo. A fragilidade narcísica é sugerida por vários autores (Kernberg, 1995; Kammer, 1992. cit por Benavente 2002) como característica deste tipo de perturbações. O sentimento de forte desvalorização vai refletir-se

num Eu desvalorizado e num Ideal do Eu grandioso que vem compensar as lacunas existentes (Benavente 2002).

Abordagem Social

Partindo do pressuposto base de que a adolescência é uma idade aberta e vulnerável ao desvio, a análise sociológica dos comportamentos desviantes dos jovens tem sido desenvolvida em torno de dois modelos chave: o Modelo do Controlo Social e o da Identidade/Subcultura, (Ferreira, 2000 cit por Benavente 2002). Segundo a autora, o primeiro postula que o desvio resulta de um colapso entre as estruturas de autoridade e de controlo social, enquanto que o segundo modelo sugere que os comportamentos desviantes surgem como resposta a problemas com que os jovens se confrontam no processo de construção das suas identidades sociais.

Modelo do controlo social

A premissa base deste modelo defende a presença de laços sociais fortes e intensos, constituindo estes uma condição necessária ao desenvolvimento dos controlos sociais, capazes de anularem ou neutralizarem o “impulso” ou a “motivação” desviante (T. Hirschi 1969, cit por Ferreira 2000). A emergência e o desenvolvimento desses controlos só são possíveis através dos vínculos que se estabelecem com os outros e as instituições convencionais, do envolvimento com as orientações e atividades legítimas e da consolidação de crenças e representações favoráveis ao ordenamento normativo da sociedade. Quando se verifica a diminuição da intensidade dos laços sociais, diminui o sentimento de integração e de ação dos controlos externos e internos (Benavente 2002).

Dentro deste modelo de abordagem, enquadra-se a Teoria do Laço Social de Hirshi. Segundo este, quanto mais sólidos forem os laços que o indivíduo possui com a sociedade e quanto maior for a sua conformidade e consenso para com a mesma, menos será a tendência para contrariar as normas sociais. Pelo contrário, a marcada ausência de laços e de uma vinculação forte à sociedade (nomeadamente com os pais e o grupo de pares) poderá dotar o individuo de maior predisposição para a prática criminal (Born, 2005).

Costa (1999 cit. por Benavente 2002) justifica o aparecimento da delinquência juvenil em maior número entre populações desfavorecidas e etnicamente minoritárias como resultado, entre outros fatores, do enfraquecimento institucional e do deficiente processo de integração.

Modelo subcultural

Esta perspectiva tem como base para o desenvolvimento da identidade e dos comportamentos desviante o contexto do grupo. Para Ferreira (2000), estes desvios, como qualquer outro tipo de ação social, assentam em definições e orientações adquiridas e assimiladas em contacto íntimo e intenso com os outros. Fruto dessa interação, passam a assumir enorme importância e significado para o indivíduo, tornando-se referências fundamentais na estruturação do *self*.

Dentro deste modelo inclui-se a Teoria do Aumento da Reputação. Segundo esta, os adolescentes escolhem cuidadosamente a imagem ou identidade social que desejam representar e promover publicamente, não poupando esforços para desenvolver e manter essa imagem (Emler, 1984 cit. por Carrol, Houghton, Hattie & Durkin, 2004). Os jovens podem desejar definir-se a si próprios como delinquentes e, para adquirirem essa “identidade”, têm de ser vistos a transgredir as regras e normas. Os mesmos dão provas públicas desse carácter quando aceitam riscos e não se amedrontam perante façanhas perigosas, desafiadoras e ousadas (Goffman, 1972 cit por Carrol, Houghton, Hattie & Durkin, 2004).

Modelo Interacionista

Jessor (1992, cit. por Martins 2005) propõe um modelo conceptual explicativo da delinquência juvenil que incorpora aspetos relativos ao indivíduo e ao contexto social em que este se insere. Sugere que se considerem fatores de risco e fatores de proteção em ambos os aspetos (tanto do indivíduo como do ambiente social). Assim, conceptualiza o comportamento delincente como um resultado do balanço entre os vários fatores de risco e de proteção, inerentes ao indivíduo e ao contexto social em que este se insere.

Estudos realizados suportam que a delinquência juvenil resulta de uma conceptualização sócio-ecológica, sendo esta multideterminada pela inter-relação recíproca e dinâmica das características do indivíduo e dos sistemas sociais chave (a família, o grupo de pares, o contexto escolar e o contexto comunitário mais vasto) (Agnew, 2003; Bender & Losel, 1997; MacCrystal, Higgins, & Percy, 2006; Tarolla, Wagner, Rabinowitz, & Tubman, 2002 cit por Lemos 2010).

Fatores de Risco

Os fatores de risco associados a comportamentos delinquentes são múltiplos e de origens diversas (fatores individuais, familiares, económicos, práticas parentais, entre outros).

De acordo com Lipsey e Derzon (1998 cit por Lemos 2010), as variáveis de risco que identificam adolescentes entre os 12 e os 14 anos que apresentam uma probabilidade acrescida de se tornarem futuramente delinquentes graves e violentos são: a falta de laços sociais e a presença de pares antissociais, o envolvimento em atividades delinquentes, a manifestação de comportamento agressivo, pobre desempenho escolar, presença de um diagnóstico psicopatológico, pobres relações pais-filhos, e ainda serem vítimas continuadas de violência física.

Para Cusson (2002/2007), as crianças deficientemente acompanhadas pelos pais, submetidas a medidas disciplinares incoerentes e que vivem em famílias sem coesão, têm fortes probabilidades de se tornarem delinquentes persistentes. O mesmo autor afirma que quase a totalidade dos jovens delinquentes persistentes frequentam amigos que, por sua vez, têm também, um problema com a justiça. Quanto maior o número de amigos delinquentes, maior será a tendência do adolescente para cometer delitos. Quanto mais tempo um jovem passar na companhia de delinquentes, mais crimes cometerá.

No entanto, também a nível individual podem ser evidenciados alguns fatores de risco, associados ao trajeto delinvente. Para Jessor (1998, cit. por Martins 2005), constituem fatores de risco, relativamente à personalidade do jovem, a perceção de fracas oportunidades de vida, a baixa autoestima e a propensão para assumir o risco. Por sua vez, Andreou (2000, cit. por Martins 2005) identifica os seguintes fatores de risco no indivíduo: autoconceito desfavorável, insucesso escolar, absentismo escolar, apetência pelo comportamento desviante, personalidade com traços de maquiavelismo e manipulação.

Autoconceito, Autoestima e Comportamentos Desviantes

Negreiros (2003) cita diversos estudos (Robin, 1978; Le Blanc, 1908; Leboer & Dishion, 1983) que têm fornecido evidências empíricas importantes à noção de que os problemas de comportamento específicos ocorridos na infância e adolescência (a agressão, o furto, a mentira e o uso de drogas, entre outros) são preditivos da delinquência juvenil. O mesmo tipo de conclusões são retiradas quando se examinam os resultados de investigações que procuram relacionar a delinquência juvenil com a criminalidade adulta (Loeber & Stoutharmer-Loeber.

1987; Leblanc & Fréchette, 1989; McCord, 1978; Osborn & West, 1978, cit. por Negreiros 2003).

Várias investigações sugerem que um baixo autoconceito pode ser um forte fator de risco para desencadear comportamentos desviantes ou estilos de vida negativos, como a delinquência (Donnellan et al., 2005; Fergusson & Horwood, 2002; Webster et al., 2007). Adolescentes que apresentam níveis mais baixos de autoconceito e de autoestima são mais propensos a ter problemas de saúde física e mental, diminuição das perspectivas económicas e níveis mais elevados de comportamento criminoso enquanto adultos (Trzesniewski, et al., 2006 cit. por Bidell 2010), existindo assim crescentes evidências da relação entre o baixo autoconceito e graves problemas de comportamento na juventude (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005; Levy, 2001; H. W. Marsh, et al., 2001; Pisecco, et al., 2001 cit. por Bidell, 2010).

Torna-se ainda importante referir que a associação entre o comportamento delinvente e o autoconceito se encontra dependente dos domínios específicos estudados. Swann et al (2007, cit. por Schoot & Wong, 2012) afirmaram que tanto o autoconceito enquanto conceito geral, bem como os seus aspetos metacognitivos (diferentes domínios relevantes) são importantes. Carroll, Houghton, Madeira, Perkins, e Bower (2007, cit. por Schoot & Wong, 2012) utilizaram três dimensões do autoconceito e exploraram a sua relação com o grau de envolvimento em atividades delinquentes. Eles aferiram que os jovens mais envolvidos neste tipo de atividades revelavam valores de autoconceito relacionado com a competência escolar, pares e autoconfiança significativamente mais baixos que os restantes. Vermeiren et al. (2004, cit. por Schoot & Wong, 2012) utilizou domínios diferentes e aferiu que um baixo autoconceito relacionado com o ambiente familiar e competência escolar, bem como um elevado autoconceito relacionado com os pares, tinham uma correlação significativa com a delinquência juvenil. Kuther (2000) evidenciou que os jovens que percebem níveis mais reduzidos de competência a nível escolar e comportamental se envolvem mais frequentemente em atividades de risco.

O autoconceito tem sido amplamente estudado também em contexto escolar, explorando a associação das suas dimensões a comportamentos agressivos adolescentes. Segundo Johnson e Lewis (cit. Por Martins 2009), os jovens agressores apresentam níveis médios/elevados nas dimensões da competência social e níveis abaixo da média na dimensão competência académica. Christie Mizell (2003) afirma que estes jovens se destacam ao nível do autoconceito de competência social e atlético, ao invés da dimensão conceito académica, que apresenta resultados mais baixos. Também Senos e Diniz (1998) salientam que alunos

indisciplinados têm muitas vezes resultados escolares baixos, apresentando um autoconceito acadêmico reduzido. Seixas (2005) concluiu diferenças relativamente ao autoconceito social, uma vez que os jovens agressores apresentam níveis mais altos nesta dimensão, relativamente aos restantes. Já Faria, L. (2005), refere uma associação entre jovens que revelam um elevado autoconceito em termos de relações com amigos próximos e parceiros românticos e comportamentos delinquentes.

A par do autoconceito, também a autoestima tem sido variável de diversos estudos relacionados com comportamentos desviantes/delinquentes. Boden, Fergusson e Horwood (2007) investigaram a relação entre a autoestima na adolescência e a delinquência e hostilidade futura, tendo concluído que baixos níveis de autoestima em jovens com 15 anos estavam relacionados com maiores riscos de delitos violentos e de hostilidade aos 18, 21 e 25 anos. Porém, numa outra investigação Baumeister, Smart e Boden (1996) encontraram evidências empíricas no sentido oposto, associando a elevada autoestima a comportamentos agressivos e passagem ao ato. Traços como a visão grandiosa do próprio, a necessidade de ser visto de forma positiva e a proteção contra ameaças à autoimagem caracterizam as pessoas com alta autoestima. Pessoas que se visualizam como superiores podem considerar que têm mais direitos que os outros, desrespeitando os seus direitos.

Continua por isso a não existir consenso quanto à relação entre autoestima e comportamentos desviantes. Apesar disso, muitos programas de prevenção e intervenção em delinquência juvenil baseiam-se na premissa de que a baixa autoestima é um fator de risco nos comportamentos antissociais e consideram fundamental para o sucesso o seu reforço junto dos jovens. Também em relação ao autoconceito, investigações têm promovido a criação de programas de intervenção com o objetivo de o melhorar, procurando reduzir os comportamentos desviantes e delinquentes (Mason, 2003). Neste sentido é necessário intervir desde cedo, visto que o autoconceito e a autoestima são dois determinantes essenciais para o bem-estar e funcionamento saudável do indivíduo (Baumeister et al., 2003).

HIPÓTESES

Como visto anteriormente, o autoconceito não deve ser estudado, por si só, enquanto constructo unidimensional, uma vez que diferentes domínios do autoconceito parecem estar relacionados de forma diferente com comportamentos desviantes. Para além disso, os estudos relacionados com este tema afirmam conclusões que estão longe de serem consensuais. Parece-nos por isso relevante explorar esta temática, procurando clarificar os resultados evidenciados anteriormente.

O presente estudo visa a utilização de uma escala recente (Escala dos Comportamentos Desviantes), desenvolvida por Gouveia-Pereira e Carita (2005; cit. por Sanches & Gouveia-Pereira, 2010).

Perante o que foi explanado, parece-nos pertinente explorar as relações existentes entre o autoconceito global, as suas dimensões e autoestima e o comportamento desviante, na adolescência. O facto de a etapa central da adolescência – entre os 12 e 15 anos – ser rica em desafios e mudanças pessoais, sendo habitualmente associada a comportamentos desviantes, levou a que este trabalho se focasse neste intervalo de idades.

Pretende-se conhecer a relação entre as diversas dimensões do autoconceito e os comportamentos desviantes autorrelatados.

H1: Existe uma relação positiva entre as dimensões aceitação social, aparência física, competência atlética e atração romântica do autoconceito e os comportamentos desviantes autorrelatados.

H1.1: Existe uma relação negativa entre as dimensões competência escolar e comportamento do autoconceito e os comportamentos desviantes autorrelatados.

Pretende-se conhecer a relação entre a autoestima e os comportamentos desviantes autorrelatados.

H2: Existe uma relação positiva entre a autoestima e os comportamentos desviantes autorrelatados, isto é, quanto maior for a autoestima, maior é o número e comportamentos desviantes os jovens relatam.

MÉTODO

Participantes

Para o presente estudo foi usado o método da amostragem incidental na constituição do grupo específico (Almeida, 2003). A população deste estudo é constituída por 98 jovens, residentes nas Freguesias da Charneca do Lumiar, Lumiar, e Ameixoeira. O estudo incluiu 58 sujeitos do género masculino e 40 do género feminino com idades entre os 12 e os 15 anos (inclusive). A média de idades é 13,6 (DP = 1,2), sendo a idade mediana 14 anos. A raça/etnia mais presente é caucasiana (N=62), seguida pela africana (N=20), mulata (N=13), e cigana (N=3). Relativamente à nacionalidade, a quase totalidade dos sujeitos são portugueses (N=93), sendo 4 participantes originários de África e 1 de um país europeu que não Portugal.

Todos os participantes questionados frequentam a escola estando distribuídos da seguinte forma por ano de frequência letiva: 22 no 8.º ano, 21 no 6.º ano, 19 no 7.º ano, 17 no 9.º ano, 9 no 5.º ano, 8 no 10.º ano e 2 no 11.º ano. Do total, 65 já reprovaram de ano, pelo menos uma vez.

Instrumentos

Foram utilizados 2 instrumentos para a recolha dos dados: Escala de Autoconceito para Adolescentes (Anexo A) e a Escala de Comportamentos Desviantes (Anexo B) e ainda uma pequena folha para recolha de dados sociodemográficos (Anexo C).

Escala de Autoconceito para Adolescentes de Susan Harter

A Escala de Autoconceito para Adolescentes foi desenvolvida por Susan Harter (1998) e adaptada para a população portuguesa por Peixoto et al (1996), tendo sido aplicada ao grupo de participantes.

Esta escala de auto registo destina-se a sujeitos entre os 12 e os 18 anos, sendo construída com base no pressuposto de que o autoconceito é uma entidade psicológica complexa e multidimensional. Pretende avaliar a competência percebida em 7 domínios específicos do autoconceito, para além da sub-escala para avaliação da autoestima. (Peixoto, 1996).

1. Competência Escolar: itens relacionados com a escola e que tentam mostrar a forma como o adolescente se percebe quanto ao seu desempenho escolar.
2. Aceitação Social: Pretende avaliar o grau de aceitação do adolescente pelos seus colegas; como se sente a nível de popularidade.
3. Competência Atlética: refere-se ao modo como o adolescente se percebe ao nível das suas atividades desportivas e jogos de ar livre.
4. Aparência Física: pretende verificar o grau de satisfação do adolescente relativamente ao seu aspeto, peso, tamanho.
5. Atração Romântica: pretende avaliar a percepção do adolescente quanto à sua capacidade de atração romântica para com aqueles (as) por quem se sente romanticamente atraído(a).
6. Comportamento: refere-se à forma como o adolescente se sente em relação ao modo como age, se faz as coisas corretamente, se age de acordo com o que esperam dele, se evita problemas.
7. Amizades Íntimas: estes itens orientam-se para a avaliação da capacidade de fazer amigos íntimos.
8. Autoestima: pretende analisar se o adolescente gosta dele enquanto pessoa, se é feliz. Constitui um julgamento global do seu valor enquanto pessoa e não um domínio específico de competência.

A subescala de avaliação da Auto-estima pretende analisar se o adolescente gosta dele enquanto pessoa e se é feliz. Ainda de acordo com Peixoto et al. (1996) constitui um julgamento global do seu valor enquanto pessoa e não um domínio específico de competência.

Antes da aplicação do instrumento, foram dadas algumas informações pertinentes aos participantes do estudo. Foi explicado que não existiam respostas certas ou erradas, tendo os jovens sido incentivados a responderem com base na sua opinião própria, e com honestidade. Foi garantido que cada questionário seria anónimo e confidencial. Seguidamente, esclareceu-se a forma como os mesmos deveriam responder ao instrumento. Deveriam ler atentamente ambas as afirmações de cada item, e optarem pela afirmação com a qual se identificasse mais. Após essa escolha, teriam de assinalar o quadrado correspondente a essa afirmação, conforme a achassem “exatamente” ou “mais ou menos” como eles. Desta forma, cada item só poderia ter um quadrado assinalado. O item de exemplo foi feito em conjunto com os jovens.

Abaixo, apresenta-se um item de uma subescala:

Exacta- mente como eu	Mais ou menos como eu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mais ou menos como eu	Exacta- mente como eu
--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--	-----	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

Relativamente à cotação da escala, cada item é cotado de 1 a 4, em que o score de 1 representa uma perceção de baixa competência e 4 representa uma perceção de elevada competência. Existem itens que a sua cotação é 1,2,3,4, ou seja, a afirmação mais positiva está do lado esquerdo e outros que estão invertidos, em que a sua cotação é 4,3,2,1, ou seja, a afirmação mais positiva encontra-se do lado direito. Após a cotação dos itens, calcula-se a média para cada subescala obtendo-se, 8 médias, a partir das quais traçamos o perfil do sujeito.

Escala de Comportamentos Desviantes

Esta escala foi desenvolvida inicialmente por Gouveia-Pereira e Carita (2005; cit. por Sanches & Gouveia-Pereira, 2010). É constituída por 19 itens de resposta dicotómica (Sim, Não) que remetem para a ocorrência, no último ano, de comportamentos desviantes: comportamentos aditivos, agressões, vandalismo, comportamentos disruptivos na escola, furtos ou desobediência a regras e a figuras de autoridade. A cada resposta Sim corresponde um ponto. O número de pontos total corresponde ao número de comportamentos desviantes relatados pelo sujeito.

A nível da consistência interna da escala, esta apresenta um elevado coeficiente alfa de Cronbach de 0,84.

Foi mais uma vez reforçado o facto de os questionários serem anónimos e confidenciais, pedindo o máximo de sinceridade no preenchimento dos mesmos.

Procedimento

Procedemos ao contacto com as instituições referidas anteriormente, junto dos seus diretores/coordenadores, a fim de obter a autorização à aplicação dos questionários nos seus espaços. Foi também pedido um pequeno espaço, em cada instituição para se poder ter privacidade no preenchimento dos questionários. Por se tratar de associações sem obrigatoriedade de presença para os jovens, a afluência dos mesmos é irregular, pelo que se criaram grupos de preenchimento entre 3 a 9 jovens.

Uma vez que a nossa amostra se centrava no intervalo dos 12 aos 15 anos de idade, e os jovens se encontrarem em frequência escolar, optámos por nos deslocarmos às instituições apenas durante a parte da tarde (a partir das 16 horas). Após a chegada a cada associação, contámos com a ajuda dos técnicos/monitores presentes, que pediam a colaboração voluntária aos jovens no preenchimento dos questionários. Após esta introdução, apresentámo-nos e demos uma breve explicação do estudo, dizendo que o mesmo pretendia explorar a importância do conhecimento que cada jovem tem de si. De seguida foi explicado como deveriam preencher a Escala de Autoconceito e Autoestima para Adolescentes. Foi dito que caso tivessem alguma dúvida deveriam procurar esclarecê-la sem incomodar os restantes, e que quando concluíssem levantassem o braço, para se proceder à recolha do questionário. Quando concluída esta fase, era atribuído o segundo questionário (Comportamentos Desviantes), sendo este explicado no momento da entrega a cada aluno.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Primeiro são apresentadas estatísticas descritivas e estatísticas gerais relativas aos questionários. Seguidamente, abordaremos os resultados pertinentes às hipóteses propostas para o presente estudo.

A presente amostra é constituída por 98 sujeitos (58 do género masculino, e 40 do género feminino). As idades variam entre os 12 e os 15 anos, podendo a sua distribuição ser consultada na Tabela 1.

Tabela 1

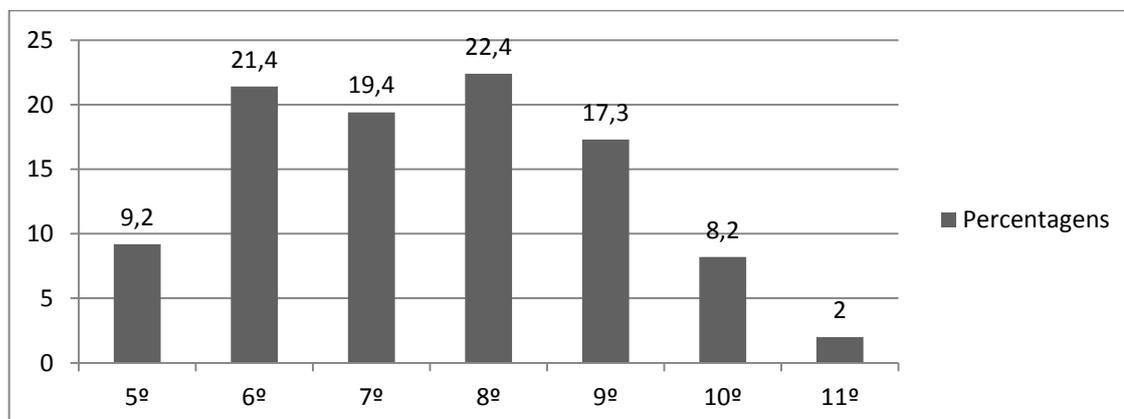
Distribuição da amostra por género e idade

Idade	Género		Total
	Masculino	Feminino	
12	17	8	25
13	12	8	20
14	10	11	21
15	19	13	32
Total	58	40	98

A totalidade dos sujeitos encontra-se em frequência escolar, sendo que 66,3% (n=65) já reprovou pelo menos uma vez. Relativamente à distribuição por ano de escolaridade, constatamos que a grande maioria (80,5%) se encontra entre o 6º e o 9º ano (Figura 1).

Figura 1

Distribuição da amostra por ano de escolaridade



De seguida analisamos as características gerais dos resultados obtidos na Escala do Autoconceito para Adolescentes. Importa relembrar que, relativamente à cotação da escala, o score 1 representa uma percepção de baixa competência e 4 representa uma percepção de elevada competência. Tendo isto presente, verificamos que todas as dimensões do autoconceito em estudo apresentam valores médios positivos. A mais alta é a aceitação social (3,2) seguida da aparência física (3,1) e amizades íntimas (3,1). No outro extremo, a dimensão que obteve o valor mais baixo foi a da competência escolar (2,6), seguida da competência atlética (2,8) e comportamento (2,8). Relativamente à autoestima, a amostra apresenta uma média positiva (3,1).

Tabela 2

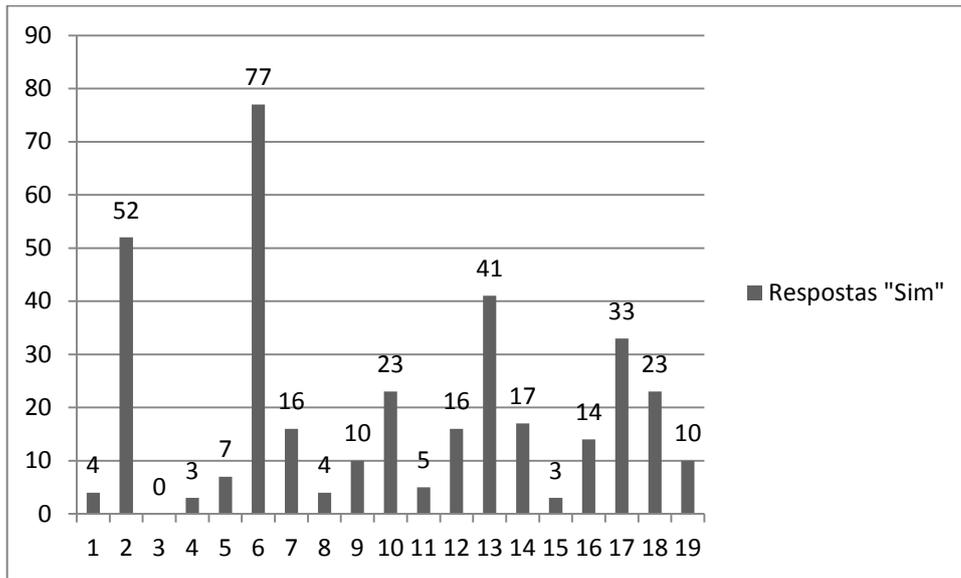
Análise descritiva das dimensões do autoconceito, autoestima e do comportamento desviante

Dimensões	N	Média	D.P
Competência Escolar	98	2,6	0,87
Aceitação Social	98	3,2	0,89
Competência Atlética	98	2,8	1,02
Aparência Física	98	3,1	1,02
Atração Romântica	98	3	0,83
Comportamento	98	2,8	0,93
Amizades Íntimas	98	3,1	1,1
Autoestima	98	3,1	0,95
Comportamento Desviante	98	3,7	3,3

Relativamente à Escala de Comportamentos Desviantes, foi obtido um resultado médio bastante baixo relativamente ao número de respostas “Sim” (associadas a comportamentos desviantes), revelando ainda uma reduzida amplitude de resultados (M = 3,7; DP=3,3).

Figura 2

Número de respostas “Sim” por Item, na Escala de Comportamento Desviante



Através de uma análise mais cuidada (Figura 2) podemos constatar que, dos 19 itens da escala, 4 dos que tiveram pontuações mais baixas (menos respostas “Sim”) se encontram relacionados com consumos de drogas/estupefacientes ou tráfico dos mesmos (itens 3, 8, 11 e 15). Destacados pela positiva, encontramos os itens 6, 2 e 13.

Para aferição das hipóteses levantadas recorreu-se à correlação de Pearson (Tabela)

Tabela 3

Matriz de Correlações entre as dimensões do Autoconceito, Autoestima e Comportamentos Desviantes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Compt. Desviantes	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Competência Escolar	-,104	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Aceitação Social	,015	,359**	-	-	-	-	-	-	-
4. Competência Atlética	-,004	,261**	,301**	-	-	-	-	-	-
5. Aparência Física	,031	,268**	,487**	,433**	-	-	-	-	-
6. Atração Romântica	-,015	,243*	,512**	,343**	,422**	-	-	-	-
7. Comportamento	-,403**	,189	,232*	,131	,168	,206*	-	-	-
8. Amizades Íntimas	-,074	-,005	,211*	,010	,133	,131	,081	-	-
9. Autoestima	,126	,396**	,607**	,228*	,743**	,437**	,299**	,138	-

*p< 0.05; ** p<0,01;

Através da observação da matriz correlacional (Tabela 3), verificamos que a nossa H1 não se verifica, uma vez que não existe correlação positiva significativa entre o autorrelato de comportamentos desviantes e as dimensões aparência física, aceitação social, competência atlética e atração romântica. Quer isto dizer que à medida que a percepção de autoconceito aumenta nestas dimensões, não se verifica o aumento de autorrelato de comportamentos desviantes.

Quanto à H1.1, apenas se verificou uma relação negativa significativa entre as dimensões do comportamento ($r = -0,403$; $p < 0.01$) e o autorrelato de comportamentos desviantes. Assim, com a diminuição do autoconceito percebido nesta dimensão, aumentam os comportamentos desviantes autorrelatados. Esta correlação negativa é estatisticamente significativa. No entanto, para se confirmar esta hipótese, a mesma relação teria de se verificar para a dimensão competência escolar, o que não acontece. Esta, apesar de ter um sentido negativo, como se esperava ($r = -0,104$; $p < 0.05$), não revela significância estatística.

Constatámos também que não se verifica uma correlação significativa entre a autoestima e o autorrelato de comportamentos desviantes, pelo que também não confirmamos a H2.

Apesar de não ser significativa, esta correlação apresenta um sentido positivo ($r = 0,126$; $p < 0,05$), sugerindo que quanto maior for a autoestima, mais comportamentos desviantes os jovens relatarão. Verificamos ainda que a autoestima apresenta correlações positivas significativas com diversas dimensões do autoconceito, destacando-se a estabelecida com a aparência física ($r = 0,743$; $p < 0,01$).

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Como foi referido anteriormente, o número de respostas “Sim” obtidas na Escala de Comportamento Desviante foi baixo. ($M=3,7$; $DP=3,3$). Uma possível explicação pode advir do facto de termos circunscrito a nossa amostra a uma faixa etária entre os 12 e os 15 anos de idade. Por um lado, terá permitido um estudo mais focado, tendo em conta as características específicas associadas às idades dos sujeitos, mas por outro terá limitado o número de respostas “Sim”. Na escala existem exemplos muito diversificados de comportamentos desviantes, sendo provável que alguns sejam mais dificilmente replicáveis por adolescentes mais novos. Como tivemos oportunidade de ver, os comportamentos associados ao consumo e tráfico de drogas tiveram pontuações muito reduzidas ou mesmo nulas.

Quanto aos valores médios de percepção nas dimensões do autoconceito e autoestima, através da Escala de Autoconceito para Adolescentes, verificámos que todos foram positivos. O valor médio mais baixo registado foi referente à dimensão competência escolar. Isto poderá ser explicado em parte pelo facto de mais de metade dos jovens da amostra (66,3%) já ter reprovado de ano pelo menos uma vez. Senos (1998) afirma que a obtenção de resultados escolares baixos, num contexto em que a generalidade dos resultados também são baixos parece não ameaçar o sentimento de competência própria e autoestima. Neste sentido, tornar-se-ia bastante mais acessível a construção de uma auto-percepção de competência académica positiva, para os alunos com baixos resultados escolares, se a generalidade dos resultados escolares forem baixos (Senos, 1998). Isto ajuda a compreender que, para a presente amostra, a competência escolar seja a dimensão do autoconceito percebida como mais baixa, mas ainda assim, positiva.

Vamos agora proceder à discussão dos resultados encontrados, decorrentes das hipóteses enunciadas. O objetivo geral do presente estudo remeteu-nos para a verificação da relação entre cada uma das sete dimensões do autoconceito e a autoestima com os comportamentos desviantes autorrelatados.

Verificámos a existência de uma correlação negativa significativa entre a dimensão comportamento e os comportamentos desviantes autorrelatados. Quer isto dizer que quanto maior é a pontuação nesta dimensão (e conseqüente maior autopercepção de competência da mesma), menor será a quantidade de autorrelatos de comportamentos desviantes. Esta correlação encontra-se verificada pela literatura. Kuther (2000) evidenciou que jovens com percepções mais reduzidas de competência comportamental se envolvem mais

frequentemente em atividades de risco. Também Faria, L. (2005) afirma que, normalmente, jovens delinquentes avaliam a sua competência em relação ao comportamento como sendo baixa.

Expectava-se que as restantes dimensões do autoconceito revelassem também correlações (positivas ou negativas) significativas com o autorrelato dos comportamentos desviantes, o que não aconteceu. Podemos aqui especular que o facto de a amplitude associada às respostas “Sim” da Escala de Comportamentos Desviantes desta ter sido reduzida, poderá ter dificultado a sua correlação com as diversas dimensões do autoconceito e autoestima.

Porém, importa referir que a segunda correlação de intensidade mais forte foi entre a dimensão competência escolar e comportamento desviantes autorrelatados, indo na direção de diversos estudos empíricos. Vários autores concluíram que jovens associados a comportamentos delinquentes apresentam baixa dimensão relativamente à competência escolar (Kuther 2000; Johnson e Lewis (cit. por Martins, 2009); Vermeiren et al. (2004, cit. por Schoot & Wong, 2012. Uma pesquisa levada a cabo por Faria, L. (2005) analisou a relação entre várias dimensões do autoconceito e o envolvimento em atividades delinquentes, tendo concluído que a competência escolar era significativamente mais baixa em jovens que revelavam grande envolvimento em atividades delinquentes.

Não se tendo confirmado a H1 nem a H1.1, verificámos que a H2 também não se confirmou. Relativamente a esta, concluiu-se que estatisticamente a autoestima não tem uma relação significativa com os comportamentos desviantes autorelatados, apesar da direção relacional ser positiva, como esperado. Assim, verificamos que a tendência do resultado vai de encontro ao descrito na literatura. Johnson e Lewis (cit. por Martins, 2009), concluíram que jovens que manifestavam mais comportamentos agressivos possuíam uma autoestima situada entre o médio e o elevado. Outros autores, como Baumeister, Smart e Boden (1996) encontraram evidências empíricas que associam a alta autoestima a comportamentos agressivos e à passagem ao ato.

Na análise das correlações entre a autoestima e as dimensões do autoconceito, verificámos que o valor mais elevado se verificou com a aparência física. Para Faria, L. (2005), um dos domínios que mais contribui para a definição do autoconceito do adolescente é o domínio físico e, muito particularmente, o da aparência física, fundamental também para a sua autoestima global.

Como já referimos anteriormente, o facto dos adolescentes utilizados no presente estudo terem a idade máxima de 15 anos poderá ter enviesado os resultados obtidos relativamente à Escala de Comportamentos Desviantes. Sendo esta passível de ser usada dos 12 aos 18 anos, e uma vez que explora um amplo leque de comportamentos desviantes, será pertinente que, em futuras investigações, seja aplicada em amostras com uma maior amplitude de idades.

Uma outra limitação do presente estudo prende-se com o facto de se partir exclusivamente de características individuais (autoconceito e suas dimensões) enquanto abordagem explicativa dos comportamentos desviantes. Segundo Negreiros (2003), não faz sentido analisar os comportamentos desviantes como se de uma entidade homogénea se tratasse, uma vez que as investigações dos últimos anos referem a importância “*de caracterizar as múltiplas e heterogéneas manifestações do comportamento antissocial*”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Baumeister, R., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *American Psychological Society*, 4, 1-43.
- Baumeister, R., Smart, L., & Boden, J. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Benavente, R. (2002). Delinquência juvenil: Da disfunção social à psicopatologia. *Análise Psicológica*, 4 (20), 637-645.
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Tese de Doutoramento, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Boden, J., Fergusson, D. & Horwood. L. (2007). Self-esteem and violence: testing links between adolescent self-esteem and later hostility and violent behavior. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*. 42: pp 881–891.
- Born, M. (2005). *Psicologia e Delinquência* (1ª Ed). Lisboa: Climepsi (Obra original publicada em 2003).
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Bushman, B., & Baumeister, R. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 219-229.
- Carapeta, C., Ramires, A. C., & Viana, M. F. (2001). Auto-conceito e participação desportiva. *Análise Psicológica XIX*, 51-58.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J., & Durkin, K (2004). In A. Fonseca (Ed). *Comportamento Anti-Social e Crime* (pp. 215-250). Lisboa: Almedina.
- Christie-Mizell, C. A. (2003). Bullying: The consequences of inter-parental discord and child's self-concept. *Family Process*, 42 (2), 237-251
- Cole, P., Chan, L., & Lytton, L. (1989). The perceived competence of juvenile delinquents and non-delinquents. *Journal of Special Education*, 23, 294-302.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palácios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação (2ªed.)*. Porto Alegre: Artmed.
- Cusson, M. (2007). *Criminologia (2ª Ed)*. Lisboa: Casa das Letras (Obra original publicada em 2002).
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16, 328-335.

- Estevam, I. D., Coutinho, M. P. L., & Araújo, L. F. (2009). Os desafios da prática socioeducativa de privação de liberdade em adolescentes em conflito com a lei: Ressocialização ou Exclusão Social?. *Psico, 40* (1), 64-72.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica, 4* (23), 361-371.
- Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2002). Male and female offending trajectories. *Development and Psychopathology, 14*, 159-177.
- Ferreira, B. W. (2003). *Psicologia e Educação. Desenvolvimento Humano. Adolescência e a Vida Adulta. Vol. 2*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Ferreira, P. (2000). Controlo e identidade: a não conformidade durante a adolescência. *Sociologia: Problemas e Práticas, 33*, 55-85. Acedido em 15 de Novembro de 2012 através de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n33/n33a03.pdf>
- Fonseca, A. (2000). Comportamentos antissociais: Uma introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 34* (1-3), 9-36.
- Fonseca, A. (2002). *A Psicologia e a Psicopatologia da Infância e da Adolescência*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J., & Ferreira, J. (1995). Comportamentos antissociais no ensino básico: as dimensões do problema. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 29* (3), 85-105.

- Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J., & Yule, W. (1995). Distúrbios do comportamento em crianças e adolescentes: estado atual da questão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 5-29.
- Gomes, M. A. (2007). *Auto-conceito /auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde apresentada à Universidade Aberta, Lisboa.
- Haggerty, R. J., Sherrod, L. R., Gamezy, N., & Rutter, M. (2000). *Stress, risk and resilience in children and adolescents: process, mechanisms and interventions*. New York: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-Perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-Perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligan, (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the lifespan*. (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1993). Visions of self: Beyond the me in the mirror. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 99-144). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A Development Perspective*. New York: Guilford Press.

Havighust, R. (1972). *Development tasks and education*. New York: Mc Kay Company.

Jackson, S. A., Thomas, P. R., & Marsh, H. W. (2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, *13*, 129-153.

Kelly, B. T., Loeber, R., Keenan, K., & DeLamatre, M. (1997). Developmental pathways in boys' disruptive and delinquent behavior. Acedido em 2 de Novembro de 2012 através de http://www.ncjrs.org/jjbulletins/jjbul2_1297

Kuther, T. (2000). Moral reasoning, perceived competence, and adolescent engagement in risky activity. *Journal of Adolescence*, *23*, 599-604.

Lemos, I. (2010). Risco psicossocial e psicopatologia em adolescentes com percurso delinvente. *Análise Psicológica*, *1* (38), 117-132.

Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Shin, N. (2008). Autoconceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, *3* (26), 423-434.

Marcelli, D. & Braconnier, A. (2005). *Adolescência e psicopatologia*. Lisboa: Climepsi Editores.

Maroco, J. (2011). *Análise estatística com SPSS statistics (5ª ed.)*. Pero Pinheiro: Editora Report Number.

- Marsh, H. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marteleira, J. (2002). *Análise de um Colégio de Reinserção Social com base no conceito de Instituição Total de Erving Goffman*. Seminário de Investigação: Departamento de Sociologia; Faculdade de Ciências Sociais e Humanas; Universidade Nova de Lisboa.
- Martins, M. (2005). Condutas agressivas na adolescência: Fatores de risco e de proteção. *Análise Psicológica*, 2 (23), 129-135.
- Martins, M. A., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de Autoconceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. *Provas Psicológicas em Portugal*, 1, 79-89.
- Martins, M. J. D. (2009). Maus tratos entre adolescentes na escola. Penafiel: Editora Novembro
- Mason, D. C. (2003). Transcendental meditation in criminal rehabilitation and crime prevention. *Journal of Offender Rehabilitation*, 36, 27-30.
- Matos, M., Carneiro, T. F. & Jablonski, B. (2005). Adolescência e relações amorosas: Um estudo sobre jovens das camadas populares cariocas. *Interação em Psicologia*, 9 (1), 21-33.

- Medeiros, M. (2000). *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento*. Lisboa: Direcção Regional de Educação, pp. 12-67, 198-207.
- Negreiros, J. (2008). *Delinquências juvenis: Trajetórias, intervenções e prevenção*. Porto: Livpsic, Legis Editora.
- Paiva, M. (2009). *A Dinâmica do Autoconceito na Disrupção Escolar: Um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino Básico*. Tese de pós doutoramento apresentado na Universidade Fernando Pessoa
- Paiva, M. (2004). Influência dos fatores socioculturais e da estrutura familiar no desenvolvimento da personalidade dos adolescentes. *Revista de Psiquiatria e de Psicologia* 25 (1-4), 9-28.
- Peixoto, F. (2003). *Autoestima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Tese de Doutoramento, apresentada à Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de Autoconceito e Autoestima. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos*, vol. 6, (pp. 632-640). Braga, Portugal: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Peixoto, F., Martins, A. M., Mata, L. & Monteiro, V. (1996). Adaptação da escala de autoconceito para adolescentes da Susan Harter para a população portuguesa. In L. S. Almeida, S. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado & M. R. Simões (Eds.). *Avaliação psicológica: formas e contextos*, vol. IV, (pp. 531-537). Braga: APPORT.

- Peixoto, L. M. (1999). *Autoestima, inteligência e sucesso escolar. Autoconceito académico, aspiração-expectação académica, atitude face ao estudo e à ocupação*. Braga: APPACDM.
- Quay, H. (1990). Patterns of Delinquent Behaviour. In N. Hilton, M. Jackson, C. Webster (Eds.), *Clinical Criminology: Theory, Research and Practice* (pp. 375-410). Toronto: Canadian Scholars Press Inc.
- Quiles, M. & Espada, J. (2007). *Educar para a autoestima*. Algueirão Mem-Martins: Keditora.
- Roger, C. (1982). The intermediary role of the self-concept. In C. Rogers. *A Social psychology of schooling* (pp. 137- 166). London: Routledge & Kegan Paul.
- Sampaio, D. (1995). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, D., & Alberto, I. (2012). Família e delinquência juvenil: práticas discursivas e singularidades. Um estudo exploratório com cuidadores de adolescentes delinquentes. *Ousar Integrar – Revista de Reinserção Social e Prova*, 11, 23-35.
- Schaffer, H. R. (2000). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Schoot, R., & Wong, T. (2012). Do delinquent young adults have a high or a low level of self-concept?. *Self and Identity*, 11, 148-169.

- Senos, G., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2 (26), 267-276.
- Senos, J. (1992). *Autoestima e Resultados Escolares: O papel da atribuição causal e da identidade social na manutenção da autoestima após a obtenção de baixos resultados escolares numa amostra de alunos do 6º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional, apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Seixas, S. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ ou vitimas. *Análise Psicológica*, 2, 97-110.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Selfconcept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Simões, C., Matos, M. G., Ferreira, M., & Tomé G. (2010). Risco e resiliência em adolescentes com necessidades educativas especiais: Desenvolvimento de um programa de promoção da resiliência na adolescência. *Saúde & Doenças*, 11 (1), 101-119.
- Simões, M. (2007). *Comportamentos de Risco na Adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e Tecnologia (Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas).

Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Tyrode, Y., & Bourcet, S. (2004). *Os Adolescentes violentos*. Lisboa: Climepsi Editores.

Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. (3ª ed.). Lisboa: Edições Fim de Século.

Webster, G. D., Kirkpatrick, L. A., Nezlek, J. B., Smith, C. V., & Paddock, E. L. (2007). Different slopes for different folks: Self-esteem instability and gender as moderators of the relationship between self-esteem and attitudinal aggression. *Self and Identity*, 6, 74-96.

ANEXOS

ANEXO A: Escala de Autoconceito para Adolescentes

COMO É QUE EU SOU?

EXEMPLO:

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres.		Outros preferem assistir a acontecimentos desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade.	MAS	Outros jovens não têm tanta certeza de serem tão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos.	MAS	Para outros é muito fácil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	MAS	Outros jovens sentem que não são muito bons a praticar desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente não saem com pessoas (do sexo oposto) com quem queriam realmente sair.	MAS	Outros jovens saem com as pessoas com quem gostam mesmo de sair.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, fazem geralmente o que está certo.	MAS	Outros jovens, muitas vezes não fazem o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	MAS	Outros jovens não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens ficam frequentemente desapontados consigo.	MAS	Outros jovens estão muito satisfeitos consigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Exactamente	Mais ou menos				Mais ou menos	Exactamente

	como eu	como eu				como eu	como eu
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são lentos a fazer o seu trabalho escolar.	MAS	Outros jovens conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm muitos amigos.	MAS	Outros jovens não têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer tipo de actividade desportiva que fizessem pela 1ª vez.	MAS	Outros jovens sentem que não seriam muito bons numa nova actividade desportiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam do seu corpo tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em arranjar namorados (as).	MAS	Outros jovens têm dificuldade em arranjar namorados (as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	MAS	Outros jovens, normalmente, não fazem coisas que lhes possam causar problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar coisas.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não gostam do modo com estão a encaminhar a sua vida.	MAS	Outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	MAS	Outros jovens não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	MAS	Outros jovens têm facilidade em que os outros gostem deles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que outros jovens da sua idade.	MAS	Outros jovens sentem que não praticam tão bem desporto como outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu				Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência física tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	MAS	Outros jovens muitas vezes não agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham os seus sentimentos e pensamentos muito pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	MAS	Outros jovens frequentemente não estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	MAS	Outros jovens normalmente respondem de forma correcta às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são populares entre os da sua idade.	MAS	Outros jovens não são muito populares entre os da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	MAS	Outros jovens são bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que têm um bom aspecto.	MAS	Outros jovens acham que não têm muito bom aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens acham que não são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	MAS	Outros jovens comportam-se de forma a não terem complicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu				Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial em quem pudessem ter confiança.	MAS	Outros jovens acham que têm um amigo especial em quem podem ter confiança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	MAS	Outros jovens muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se bastante inteligentes.	MAS	Outros jovens questionam-se sobre a sua inteligência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	MAS	Outros jovens desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	MAS	Outros jovens sentem que são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam mesmo do seu aspecto.	MAS	Outros jovens gostariam de ter um aspecto diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.	MAS	Outros jovens, normalmente, comportam-se incorrectamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial a quem pudessem fazer confidências.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	MAS	Outros jovens gostariam de ser diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO B: Escala de Comportamentos Desviantes

Apresentamos-te agora alguns comportamentos que podem ser realizados por jovens da tua idade. Indica por favor se, durante o último ano, tiveste algum destes comportamentos. Lembra-te que o questionário é ANÓNIMO e CONFIDENCIAL. Ninguém que te conheça terá acesso às tuas respostas. Por favor responde com sinceridade!

Vê o exemplo e depois assinala as respostas que melhor correspondem aos teus comportamentos.

Exemplo: Durante o último ano, alguma vez foste ao cinema?	SIM	NÃO
	X	

DURANTE O ÚLTIMO ANO, ALGUMA VEZ...	SIM	NÃO
1. Foste para a escola ou para as aulas depois de teres bebido bebidas alcoólicas?		
2. Mentiste a adultos (ex: familiares, professores, etc.)?		
3. Consumiste cocaína ou heroína?		
4. Usaste uma moto ou um carro para ir dar uma volta sem a autorização do dono ou proprietário?		
5. Bateste a um adulto (ex: professor, familiar, agente de segurança, etc.)?		
6. Andaste em transportes públicos sem pagar bilhete?		
7. Estragaste ou destruístes bens públicos ou privados (ex: parquímetros, sinais de trânsito, máquinas de distribuição de produtos, carros, etc.)?		
8. Consumiste haxixe (“ganzas”) ou marijuana (“erva”)?		
9. Roubaste alguma coisa que valia mais de que 50 euros (ex.: em lojas, na escola, a uma pessoa, etc.)?		
10. Faltaste vários dias à escola sem os teus pais saberem?		
11. Vendeste droga (ex: haxixe, marijuana, cocaína, ecstasy, anfetaminas, etc...)?		
12. Roubaste alguma coisa que valia entre 5 e 50 euros (ex: em lojas, na escola, a uma pessoa, etc.)?		
13. Faltaste às aulas porque não te apeteceu ir, para ficar com colegas ou para ir dar uma volta?		
14. Conduziste uma moto ou um carro sem ter carta de condução?		
15. Consumiste LSD (“ácidos”), ecstasy (“pastilhas”) ou anfetaminas (“speeds”)?		

16. Transportaste uma arma (ex.: navalha, pistola, etc.)?		
17. Roubaste alguma coisa que valia menos de 5 euros (ex: em lojas, na escola, a uma pessoa, etc.)?		
18. Fizeste grafitis em edificios ou noutros locais (ex: escola, transportes, muros, etc)?		
19. Assaltaste um carro, uma casa loja, escola ou outro edificio?		

Dados
Pessoais

-

1. Idade:anos.	2. Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>	3. a) Raça / etnia: Branco <input type="checkbox"/> Negro <input type="checkbox"/> Mulato <input type="checkbox"/> Cigano <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> 3.b) Qual? _____	4.a) Nacionalidade: Portuguesa <input type="checkbox"/> Países da Europa <input type="checkbox"/> Países de África <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> 4.b) Qual? _____
--------------------------------	--	--	--

Dados
Escolares

5.a) Frequentas a escola? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> 5.b) Se sim, em que ano estás? <input type="text"/>

6. a) Já chumbaste alguma vez? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> 6.b) Se sim, quantas vezes? <input type="text"/>

7. Que escolaridade tens completa? Ano.

O questionário chegou ao fim. Muito obrigada pela tua colaboração!

ANEXO D: Output 1 – Caracterização da Amostra (Variáveis Sociodemográficas)

Statistics

Idade

N	Valid	98
	Missing	0
Mean		13,6122
Std. Deviation		1,18958
Minimum		12,00
Maximum		15,00

Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	12,00	25	25,5	25,5	25,5
	13,00	20	20,4	20,4	45,9
	14,00	21	21,4	21,4	67,3
	15,00	32	32,7	32,7	100,0
	Total	98	100,0	100,0	

Sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	58	59,2	59,2	59,2
	Feminino	40	40,8	40,8	100,0
	Total	98	100,0	100,0	

Etnia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Branco	62	63,3	63,3	63,3
	Africano	20	20,4	20,4	83,7
	Mulato	13	13,3	13,3	96,9
	Cigano	3	3,1	3,1	100,0
	Total	98	100,0	100,0	

Nacionalidade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Portuguesa	93	94,9	94,9	94,9
	Europeia	1	1,0	1,0	95,9
	Africana	4	4,1	4,1	100,0
	Total	98	100,0	100,0	

Frequenta_Escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	98	100,0	100,0	100,0

Ja_Chumbast

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	65	66,3	66,3	66,3
	Não	33	33,7	33,7	100,0
	Total	98	100,0	100,0	

Statistics

Escolaridade

N	Valid	98
	Missing	0
Mean		7,5000
Median		7,5000
Std. Deviation		1,52809
Minimum		5,00
Maximum		11,00

Escolaridade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5,00	9	9,2	9,2	9,2
	6,00	21	21,4	21,4	30,6
	7,00	19	19,4	19,4	50,0
	8,00	22	22,4	22,4	72,4
	9,00	17	17,3	17,3	89,8
	10,00	8	8,2	8,2	98,0
	11,00	2	2,0	2,0	100,0
	Total	98	100,0	100,0	

ANEXO E: Qualidades Psicométricas da Escala de Autoconceito para Adolescentes

Competência Escolar

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,743	5

Aceitação Social

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,653	5

Competência Atlética

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,763	5

Aparência Física

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,802	5

Atração Romântica

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,672	5

Comportamento

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,650	5

Amizades Íntimas

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,768	5

Auto-Estima

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,779	5

Anexo F: Qualidades Psicométricas da Escala de Comportamentos Desviantes

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,844	19

Anexo G:Correlações de Pearson entre as dimensões do Autoconceito, Autoestima e Comportamentos Desviantes

		Correlations								
		Comportamentos _Desviantes	Competência Es colar	Aceitação_Social	Competência Atl ética	Aparência Físic a	Atração Romã ntica	Comportamento	Amizades Íntima s	Auto_Estima
Comportamentos_Desviantes	Pearson Correlation	1	-,104	,015	-,004	,031	-,015	-,403	-,074	,126
	Sig. (2-tailed)		,307	,884	,969	,761	,888	,000	,472	,217
	N	98	98	98	98	98	98	98	98	98
Competência_Escolar	Pearson Correlation	-,104	1	,359	,261	,268	,243	,189	-,005	,396
	Sig. (2-tailed)	,307		,000	,009	,008	,016	,063	,963	,000
	N	98	98	98	98	98	98	98	98	98
Aceitação_Social	Pearson Correlation	,015	,359	1	,301	,487	,512	,232	,211	,607
	Sig. (2-tailed)	,884	,000		,003	,000	,000	,021	,037	,000
	N	98	98	98	98	98	98	98	98	98
Competência_Atlética	Pearson Correlation	-,004	,261	,301	1	,433	,343	,131	,010	,228
	Sig. (2-tailed)	,969	,009	,003		,000	,001	,198	,924	,024
	N	98	98	98	98	98	98	98	98	98
Aparência_Física	Pearson Correlation	,031	,268	,487	,433	1	,422	,168	,133	,743
	Sig. (2-tailed)	,761	,008	,000	,000		,000	,099	,192	,000
	N	98	98	98	98	98	98	98	98	98
Atração_Romântica	Pearson Correlation	-,015	,243	,512	,343	,422	1	,206	,131	,437
	Sig. (2-tailed)	,888	,016	,000	,001	,000		,042	,198	,000
	N	98	98	98	98	98	98	98	98	98
Comportamento	Pearson Correlation	-,403	,189	,232	,131	,168	,206	1	,081	,299
	Sig. (2-tailed)									
	N	98	98	98	98	98	98	98	98	98