



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DAS CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS

DEPARTAMENTO DE DESPORTO E SAÚDE

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA
PERTURBAÇÃO DO COMPORTAMENTO
EM ADOLESCENTES NA PERSPETIVA DO
PROFESSOR**

Cláudia Filipa Carrilho Caldeira Fialho Zarco

Orientação: Professora Doutora Maria do Céu Mendes
Pinto Marques

Mestrado em Psicomotricidade Relacional

Dissertação

Évora, 2017



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DAS CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS

DEPARTAMENTO DE DESPORTO E SAÚDE

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA
PERTURBAÇÃO DO COMPORTAMENTO
EM ADOLESCENTES NA PERSPETIVA DO
PROFESSOR**

Cláudia Filipa Carrilho Caldeira Fialho Zarco

Orientação: Professora Doutora Maria do Céu Mendes
Pinto Marques

Mestrado em Psicomotricidade Relacional

Dissertação

Évora, 2017

*“Só teme a adolescência,
o adulto que no seu tempo não foi adolescente,
isto é: ousado, ativo e criativo”*

António Coimbra de Matos in *Adolescência*. 2002

Agradecimentos

Agradeço a todos os que contribuíram para a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar quero agradecer há minha orientadora Professora Doutora Maria do Céu Marques, pela orientação, pelo tempo, pela paciência, pela disponibilidade constante, pelo conhecimento e sabedoria transmitida e por todo o apoio prestado na realização deste trabalho.

Seguidamente, agradeço aos Diretores das Escolas Básicas que participaram, por permitirem este estudo acontecer. Agradeço de igual modo, a todos os professores que permitiram a aplicação dos instrumentos de avaliação, pela disponibilidade e colaboração.

Agradeço também às minhas colegas que partilharam e que viveram comigo este momento das nossas vidas, pelas horas de partilha de conhecimento, pelo apoio, pela companhia e incentivo.

Aos meus amigos, por nunca deixarem de me apoiar, por me ajudarem, por me incentivarem e por me disponibilizarem sempre o seu carinho.

O maior agradecimento à minha família, em especial aos meus pais e irmão, por me proporcionarem esta oportunidade e, por me apoiarem nos melhores e piores momentos ao longo de todo este processo e em todos os momentos da minha vida.

Por fim, agradeço ao meu maior amor, à minha filha. “Ticas” muito obrigada pelo teu afeto, força e amor!

Representação Social da Perturbação do Comportamento em adolescentes na perspetiva do professor

Resumo

Objetivo. Este trabalho teve como principal objetivo conhecer que representações sociais tem um conjunto de professores, acerca da Perturbação do Comportamento em adolescentes.

Método. A amostra para este estudo é constituída por 32 professores de duas escolas básicas de Évora. O presente estudo, em termos metodológicos, é de natureza mista, sendo a recolha dos dados feita através de questionário para caracterização sociodemográfica e com recurso à técnica de associação livre de palavras.

Resultados. De um modo geral, os professores apresentam como representações sociais da Perturbação do Comportamento em adolescentes a indisciplina, o mau comportamento, os desajustes da forma de agir para com os pares e para com o adulto, a violência e, a insegurança.

Conclusões. As representações sociais, na Psicomotricidade, como noutras áreas da saúde, podem constituir uma ferramenta poderosa de compreensão da realidade social dos utentes e uma via de ação sobre a mesma.

Palavras-chave: representações sociais, perturbação do comportamento, comportamentos disruptivos, adolescentes, professores.

Social Representation of Behavior Disorder in adolescents from the perspective of the teacher

Abstract

Objective. This work had as main objective to know that social representations has a set of teachers, about the Disruption of Behavior in adolescents.

Method. The sample for this study is made up of 32 teachers from two basic schools in Évora. The present study, in methodological terms, is mixed in nature, and the data were collected through a questionnaire for sociodemographic characterization and using the free association technique.

Results. In general, teachers present as social representations of Behavior Disorder in adolescents indiscipline, misbehavior, difficulties in education, mismatches in the way of acting the peers and for the adult, the violence and, the insecurity.

Conclusions. Social representations, in Psychomotricity, as in other health areas, can be a powerful tool for understanding the social reality of the users and a way of acting on it.

Keywords: social representations, behavioral disorder, disruptive behaviors, adolescents, teachers.

Índice Geral

Índice Geral	iv
Índice de Tabelas	vi
Índice de Figuras	vii
Índice de Abreviaturas.....	viii
Introdução.....	9
Parte I – Enquadramento Teórico.....	13
1. Adolescência.....	13
1.1. Abordagem histórica	13
1.1.1. As perspectivas desenvolvimentistas e contextualistas da adolescência	15
1.2. Conceito	17
1.3. Transformações biofisiológicas, cognitivas e socioafetivas da adolescência	19
1.3.1. As transformações biofisiológicas na adolescência.....	19
1.3.2. As transformações cognitivas na adolescência.....	20
1.3.3. As transformações socioafetivas na adolescência.....	20
1.4. O adolescente e o ambiente familiar	21
1.5. O adolescente e o grupo de pares	23
1.6. O adolescente e a escola.....	23
1.7. Riscos e desvios do adolescente.....	24
2. Perturbação do Comportamento	26
2.1. Critérios Diagnósticos, Subtipos e Características Diagnósticas	26
2.2. Desenvolvimento e curso	31
2.3. Fatores de risco e de proteção	31
2.4. Comorbilidade.....	35
2.5. Intervenção Psicomotora na Perturbação do Comportamento	36
3. Representações Sociais.....	41

3.1. Definição e como se identificam.....	41
3.2. Representações sociais e adolescência.....	46
3.3. Representações Sociais, Adolescência e Perturbação do Comportamento ...	49
Parte II – Metodologia.....	51
1. Contextualização do Estudo	51
2. Participantes no Estudo	51
3. Instrumento de Recolha de Dados	52
4. Considerações Éticas	53
5. Recolha de Dados	53
6. Análise dos Dados	54
Parte III – Apresentação e Discussão dos Resultados	57
1. Dados Sociodemográficos dos professores que participaram no estudo.....	57
Caracterização	57
2. Estrutura das representações sociais da Perturbação do Comportamento em adolescentes na perspetiva dos professores a partir do <i>Software Evoc</i>	60
3. Representações sociais da Perturbação do Comportamento em adolescentes na perspetiva dos professores: Conteúdos e Dimensões	69
Conclusão	78
Referências Bibliográficas.....	80
ANEXO A – Pedidos de Autorização de Recolha de Dados	91
ANEXO B – Consentimento Informado	94
ANEXO C – Questionário.....	94

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Fatores de risco da Perturbação do Comportamento.....	34
Tabela 2 - Fatores de proteção da Perturbação do Comportamento.....	35
Tabela 3 - Distribuição dos professores segundo o sexo e o grupo etário.....	58
Tabela 4 - Distribuição dos professores segundo o seu nível académico.....	58
Tabela 5 - Distribuição dos professores segundo o tempo total que se encontram de ..	59
Tabela 6 - Distribuição dos professores segundo o tempo de serviço que se encontram	59
Tabela 7 . Categorias das palavras do termo indutor “perturbação do comportamento em	61
Tabela 8 - Evocações hierarquizadas pelos professores para o termo indutor	62
Tabela 9 - Classes e UCEs.....	70
Tabela 10 - Palavras específicas mais significativas, ² 3, associadas à Classe 1.....	71
Tabela 11 - Palavras específicas mais significativas, ² 4, associadas à Classe 2.	72
Tabela 12 - Palavras específicas mais significativas, ² 3, associadas à Classe 3.....	74

Índice de Figuras

Figura 1- Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente.	70
--	----

Índice de Abreviaturas

ALCESTE – Analyse Lexicale par Contexte d’un Ensemble de Segments de Texte

APA - American Psychiatric Association

CHD - Classificação Hierárquica Descendente

EFP – European Forum of Psychomotricity

EVOC – Ensemble de Programmes Permettrant L`Analyse des Èvocations

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

OME – Ordem Média de Evocação

OMS – Organização Mundial de Saúde

PHDA – Perturbação da Hiperatividade com Défice de Atenção

SPSS - Statistical Package for Social Sciences

UCEs – Unidades de Contexto Elementar

UCIs - Unidades de Contexto Iniciais

Introdução

A adolescência é um tema atualmente muito estudado, sendo caracterizada por um período de uma vivência no adolescente de incerteza, de angústia e de medo devido às mudanças quer físicas, quer psíquicas que este tem muitas vezes dificuldade em acompanhar (Monteiro, 2015). Nesta fase, o adolescente sente a necessidade de confrontar e de ultrapassar limites, como forma de conquista ou de se afirmar, experimentando novas vivências.

Quanto maior for o nível de saúde mental do adolescente, mais esperado é que o adolescente seja capaz de arranjar estratégias saudáveis para lidar com a ansiedade, com a angústia e com a fragilização que sente, decorrente do período pelo qual está a passar, permitindo-lhe canalizar esses sentimentos para algo produtivo, que lhe assegure um desenvolvimento saudável. A presença destas estratégias ou mesmo do sucesso do adolescente dependem da sua história de vida, da sua dor mental associada às suas relações primordiais, como também se estas relações foram insuficientes ou falharam. A fragilização, neste período do desenvolvimento é ainda mais acentuada, se existir uma intensificação de sentimentos negativos associados (Monteiro, 2015). A adolescência é então pensada como um período de boa saúde no adolescente, contudo os fatores de risco e os comportamentos que este vai adotando podem colocar em causa o seu modo de estar na sociedade ou mesmo a sua esperança média de vida.

Alguns adolescentes adotam a prática de comportamentos de risco, como o vandalismo, a agressão, a fuga, a mentira, o consumo de álcool, o tabaco e/ou drogas e o bullying, sendo que estes comportamentos ao se tornarem uma constante, facilmente tornar-se-ão em comportamentos antissociais pois violam os direitos dos outros e/ou envolvem o adolescente em conflitos significativos com as figuras de autoridade ou com as normas da sociedade (American Psychiatric Association, 2013). A permanência destes comportamentos antissociais podem levar a uma perturbação, como por exemplo à Perturbação do Comportamento.

A Perturbação do Comportamento, segundo o DSM-V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) (APA, 2013) é caracterizada pela ocorrência de um padrão de comportamento persistente e repetitivo, no qual são violados os direitos básicos de outros indivíduos ou importantes normas ou regras sociais.

As estimativas de prevalência da Perturbação do Comportamento na população, num ano, variam de 2 a mais de 10%, com mediana de 4% (APA, 2013). Por sua vez, da

infância para a adolescência as taxas de prevalência aumentam, sendo mais elevadas no sexo masculino (APA, 2013).

Esta perturbação é um motivo comum de encaminhamento para tratamento e é diagnosticada com frequência em instituições de saúde mental (APA, 2013).

O tratamento da Perturbação do Comportamento deve atuar nas várias dimensões da vida do adolescente, nomeadamente na família, na escola, no grupo de pares e no próprio (Benavente, n.d.).

O Psicomotricista é um dos profissionais especializados a intervir na Perturbação do Comportamento, uma vez que a sua intervenção visa promover o desenvolvimento adaptativo do adolescente, privilegiando a prevenção de comportamentos de risco no mesmo e, promovendo capacidades que lhe permitem um adequado desenvolvimento pessoal e social.

A Psicomotricidade caracteriza-se assim, como uma terapia de mediação corporal que procura solucionar dificuldades comportamentais e mentais, através da identificação de funções psicomotoras fracas.

Também a formação dos professores e a sua prática interfere na sua perceção, face às dificuldades manifestadas pelos alunos (Rosando, 2013). Deste modo, o plano de intervenção não deve esquecer a comunidade educativa, devendo promover nela o desenvolvimento de habilidades educativas sociais aos professores, permitindo assim, a melhoria das suas estratégias para lidar com as dificuldades dos adolescentes com Perturbação do Comportamento e, conseqüentemente, aumentando a sua capacidade de resolução de problemas (Bolsoni-Silva & Prette, 2003; Rosando, 2013).

Deste modo, torna-se pertinente estudar quais são as representações sociais que os professores têm acerca da Perturbação do Comportamento em adolescentes, uma vez que estas ajudam a dar o conhecimento que permite apoiar a intervenção.

A teoria das representações sociais é uma teoria científica sobre os métodos que os indivíduos, em interação social, constroem as suas explicações sobre objetos sociais (Vala, 1996). Assim, esta teoria, como suporte teórico permite encontrar um conhecimento socialmente elaborado e partilhado, portador de um objetivo prático para construir uma realidade comum a um determinado grupo social (Marques, 2012). No campo da saúde a utilização da teoria das representações sociais é, segundo Moreira e Filho (2003), uma forma moderna de pensar a saúde porque, através dela se podem explorar fenómenos responsáveis pela promoção, prevenção e tratamento especialmente no processo saúde-doença. O uso desta teoria para o estudo de um objeto complexo, como

o é a Perturbação do Comportamento em adolescentes, pode ser assim proveitoso, uma vez que permite apreender os sentidos que lhe são atribuídos pelos indivíduos que privam com o objeto e sobre o qual têm ações e decisões.

Segundo Moscovici (2005) as representações sociais são construídas pelos indivíduos a partir de informações que circulam na sociedade e, visam transformar o que é estranho em algo familiar. Segundo Jodelet (1989), a representação social é um modo de conhecimento que é socialmente elaborado e partilhado e, que contribui para a construção de uma realidade idêntica num determinado conjunto social. Deste modo, podemos dizer que a experiência social é socialmente construída, uma vez que favorece uma experimentação que contribui para a construção da realidade (Jodelet, 2005).

O recurso à teoria das representações sociais é uma estratégia adequada para o estudo da Perturbação do Comportamento em adolescentes, uma vez que esta possibilita a compreensão do modo como os indivíduos, ou determinados grupos de indivíduos, constroem e partilham um conjunto de conhecimentos, conceitos e explicações sobre esta perturbação (Moscovici, 1978).

Objetivos

No âmbito desta dissertação, será desenvolvido um estudo sobre as representações sociais da Perturbação do Comportamento em adolescentes na perspetiva dos professores. Neste sentido, o estudo deste trabalho tem como objetivo principal estudar as representações sociais que os professores do ensino básico têm acerca dos adolescentes com Perturbação do Comportamento.

Estrutura da dissertação

Este estudo está organizado em três partes (enquadramento teórico, metodologia, apresentação e discussão dos resultados) que foram estruturados com rigor, de forma a elucidar todo o trabalho de investigação.

Primeiramente, neste trabalho é apresentado o enquadramento do estudo, bem como os seus objetivos e a pertinência para a sua concretização.

Na primeira parte é apresentado o enquadramento teórico, onde é feita uma revisão da literatura que suporta os aspetos teóricos necessários para compreender e justificar a pertinência do presente estudo. Neste, inicialmente é abordada a adolescência, relacionada, posteriormente, com as transformações biofisiológicas, cognitivas e socioafetivas, bem como com o ambiente familiar, com o grupo de pares, com a escola e, com

os riscos e desvios do adolescente. Num segundo momento é abordada a Perturbação do Comportamento. Por fim, num terceiro momento são abordadas as representações sociais, sendo estas, posteriormente, relacionadas com a adolescência e com a Perturbação do Comportamento. Na segunda parte, apresenta-se a metodologia de investigação utilizada, sendo abordada nesta a contextualização do estudo, os participantes do estudo, os instrumentos de recolha de dados, as considerações éticas, os procedimentos de recolha de dados e, os procedimentos de análise de dados.

Os resultados do estudo estão apresentados na terceira parte, assim como a discussão dos mesmos. Nesta parte é feita a análise, a interpretação, a comparação, a discussão e a fundamentação dos dados conforme os objetivos definidos.

Por fim, são apresentadas as conclusões e limitações deste estudo, como também são feitas as recomendações para futuras investigações.

De salientar ainda, que este trabalho usa as normas de citação definidas pela *American Psychology Association (APA)* (6ª edição).

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Adolescência

1.1. Abordagem histórica

O conhecimento que temos hoje sobre a adolescência é fruto de uma evolução histórica. A evolução do conhecimento sobre a adolescência teve uma maior visibilidade e aceitação a partir do fim do século XIX e do início do século XX (Áries, 1981; Lourenço, 2012).

Nas sociedades primitivas não existia o termo adolescente mas sim o termo jovem adulto (Teixeira, 2015). A passagem para jovem adulto era marcada por rituais de passagem, sendo que nas jovens adultas do sexo feminino, esta passagem era marcada pelo aparecimento da menstruação; e nos jovens adultos do sexo masculino, esta passagem era marcada pela prestação de provas de virilidade e de estatuto de adulto. Foi no século XX que começou a haver algumas transformações na maneira como os jovens eram tratados pela sociedade adulta (Teixeira, 2015).

Com a industrialização e com a carência de mão-de-obra especializada, surgiu a necessidade de os jovens frequentarem a escola durante mais tempo. Segundo Lourenço (2012) com o aumento da escolarização e da profissionalização dos jovens, estes tornam-se numa mão-de-obra adequada à indústria. Sob esta perspetiva, o período da adolescência mostra ser o momento propício para o aprofundamento do processo de escolarização e, para a profissionalização (Lourenço, 2012). Estas necessidades fizeram com que o trabalho infantojuvenil fosse proibido, como também fizeram com que fossem criadas leis que protegessem as crianças e os adolescentes (Lourenço, 2012).

Deste modo, a industrialização e a escolarização contribuíram para que a adolescência fosse considerada pelos adultos, uma fase do desenvolvimento (Lourenço, 2012).

Stanley Hall, o pai da Psicologia da Adolescência, foi um dos primeiros a realizar estudos científicos sobre a adolescência. Nos estudos de Hall, este percebeu que é na adolescência que acontecem as principais transformações fisiológicas e psicológicas, que influem a qualidade dos processos cognitivos e emocionais do adolescente (Costa, 2015), como também percebeu que a adolescência é uma fase especial do desenvolvimento, uma vez que estão presentes grandes variações de humor no adolescente. A partir destas

percepções, Hall caracteriza a adolescência como um período marcado pela agitação, pela tensão e pela turbulência no adolescente, devido à existência de oscilação entre tendências contraditórias no mesmo (Martins, Trindade & Almeida, 2003; Coleman, 2011).

Sigmund Freud, psicanalista do século XIX, também deu importância a este período do desenvolvimento, considerando-o, tal como Hall, um período difícil e turbulento. Para Freud o período de maior agitação, de maior tensão e de maior turbulência sucedia ao período de latência, coincidindo com o estágio genital, estágio este que marca o início da adolescência (Costa, 2015). Este estágio é caracterizado pela intensificação dos desejos sexuais, provocados pelas transformações pubertárias, que leva o adolescente a procurar objetos socialmente aceites para investir a sua sexualidade. Esta necessidade de satisfazer e materializar os seus desejos sexuais está, de acordo Freud, na origem da agitação que caracteriza a adolescência (Costa, 2015).

Contudo, estas perspetivas de Hall e Freud sobre a adolescência foram contestadas por alguns antropólogos culturais, uma vez que estes últimos não consideravam que a transição da infância para a idade adulta fosse necessariamente turbulenta (Sprinthall & Collins, 2011). Também resultados de estudos empíricos apontam para o facto de a maioria dos adolescentes conseguirem lidar adequadamente com os desafios que lhes são expostos (Coleman, 2011). Os antropólogos culturais referem ainda que quando a transição para o período da adolescência é turbulenta, tal facto deve-se ao processo de maturação do adolescente, às expectativas e exigências da cultura em que o adolescente está inserido e, ao modo como as aprendizagens da infância prepararam o adolescente para os novos desafios (Costa, 2015).

Quem também revolucionou a forma de pensar a adolescência foram os estudos da antropologia social, como por exemplo, os estudos de Margaret Mead, onde mostrou que as mudanças para este período de desenvolvimento são realizadas sem grandes conflitos e/ou pressões (Lourenço, 2012), e são influenciadas pelo comportamento social (Sprinthall; Collins, 2003). Na mesma linha de pensamento, a teoria do estabelecimento da identidade do ego, proposta por Erick Erikson (1968), sugere que o ambiente participa na construção da identidade do adolescente (Lourenço, 2012).

Para Steinberg e Morris (2001) o aumento do interesse em estudar a adolescência, nas últimas décadas do século XX deveu-se, ao aumento do influxo da perspetiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979). Segundo esta perspetiva, os contextos de desenvolvimento (indivíduos, ambientes, crenças, ideias e

acontecimentos), influenciam o desenvolvimento dos indivíduos ao longo do tempo (Costa, 2015).

Atualmente, devido ao aumento da permanência na escolaridade, pela exigência do mundo do trabalho e pela melhoria da qualidade de vida, o período da adolescência alargou-se (Teixeira, 2015). Deste modo, o marco da transição para a idade adulta é a entrada para o mundo do mercado de trabalho. Com a entrada para o mundo do mercado de trabalho, o indivíduo conquista a sua autonomia, sendo esta considerada um fator base para a transição para a idade adulta (Teixeira, 2015). No entanto, a sociedade tem uma forte influência no modo e na duração do período da adolescência, uma vez que este período é influenciado pela cultura e pela tradição da sociedade (Teixeira, 2015).

Em suma, podemos dizer que, nos dias de hoje, o período da adolescência é considerado um período de mudanças que pode gerar conflitos internos, mas que é imprescindível ao desenvolvimento do indivíduo (Teixeira, 2015).

1.1.1. As perspetivas desenvolvimentistas e contextualistas da adolescência

O contexto familiar, histórico, geográfico, político e social do indivíduo, influenciam o seu desenvolvimento (Steinberg, 2008). A perspetiva ecológica de Bronfenbrenner concebe o desenvolvimento individual em todos os contextos em que o indivíduo está inserido (microssistema) (Costa, 2015). Estes ambientes, por sua vez, estão interligados (mesossistema) e associados a meios e a instituições sociais, onde são tomadas decisões importantes que têm uma grande influência no desenvolvimento de cada um (exossistema) (Costa, 2015). Todos estes sistemas são organizados por modelos culturais, ou seja, por ideias, por crenças e por valores da cultura, onde o indivíduo é educado e onde vivencia a sua socialização (macrossistema) (Costa, 2015).

Hill (1980, citado por Sprinthall & Collins, 2011), criou o modelo de desenvolvimento do adolescente, onde concebe a adolescência como um conjunto de mudanças que ao ocorrerem em determinados contextos sociais, produzem um conjunto de alterações que, podem perturbar o bem-estar psicológico do adolescente (Costa, 2015). Hill identifica alguns dos domínios deste conjunto de alterações, nomeadamente: o domínio das relações familiares (alteração do modo como o adolescente se relaciona com os seus pais); o domínio da autonomia (o adolescente torna-se mais independente, aumentando, por iniciativa própria, as atividades que realiza); o domínio da identidade (o adolescente transforma as representações mentais do eu, adaptando-se às mudanças primárias e secundárias, sem perder o sentido de singularidade); o domínio da intimidade

(o adolescente ao criar amizades, desenvolve a capacidade de autorrevelação aos outros, e, uma nova maneira de encarar a intimidade e a sexualidade); e o domínio da realização (o adolescente concebe novos objetivos para o futuro e novas ideias do modo como os pode alcançar) (Costa, 2015).

De acordo com esta perspectiva de Hill, entende-se que o desenvolvimento no período da adolescência inclui modificações biofisiológicas, cognitivas e sociais, sendo que os contextos e os domínios onde o adolescente vivencia os desafios podem afetar o seu desenvolvimento psicológico (Costa, 2015).

Assim, a perspectiva ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner e o modelo de desenvolvimento do adolescente de Hill, intensificam a ideia de que o desenvolvimento humano não resulta unicamente de um processo de maturação, mas também do tempo e do espaço, onde o adolescente tem oportunidades e/ou constrangimentos, possibilitados e/ou impostos pela sociedade (Costa, 2015).

Deste modo, podemos dizer que a adolescência é um dos períodos do desenvolvimento que mais exige a organização da sociedade, sendo importante que esta diminua os constrangimentos que impõe ao adolescente e, aumente a possibilidade de oportunidades para com o mesmo (Costa, 2015).

Nas últimas décadas do século XX surgiu uma teoria que mostra uma visão positiva do desenvolvimento do adolescente, nomeadamente a teoria do desenvolvimento positivo da juventude (Costa, 2015). Esta teoria reconhece o potencial e a capacidade que o adolescente tem para alcançar um estilo de vida saudável e para se ligar adequadamente à sociedade (Costa, 2015), entendendo a adolescência como um processo complexo que inclui transformações biofisiológicas, cognitivas, afetivas e sociais e, que requer, da sociedade, a estimulação do potencial do adolescente (Lerner, Lerner, Eye, Bowers, & Lewin-Bizan, 2011). Ainda, esta teoria corrobora a perspectiva ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner e o modelo de desenvolvimento do adolescente de Hill, pois para ela, o desenvolvimento do adolescente resulta da ação combinada entre as características pessoais do adolescente e os recursos proporcionados pelos meios familiares, escolares e comunitários em que o adolescente está inserido (Lerner et al., 2011).

Com base no que foi dito anteriormente, podemos dizer que a transição da adolescência para a idade adulta é mais bem-sucedida se a sociedade, no decorrer da adolescência, disponibilizar um conjunto de recursos promotores do desenvolvimento saudável e, der tempo ao adolescente para experienciar novos desafios, sem deixar de o

preparar para a adultez (Costa, 2015). Em suma, o desenvolvimento saudável do adolescente deve ser um valor e um objetivo da sociedade (Costa, 2015).

1.2. Conceito

A palavra adolescente no latim significa “crescer” e, indica um período de mudanças biopsicossociais (Teixeira, 2015). O período da adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano que marca a passagem da infância à idade adulta (Marcelli & Braconnier, 2005), onde o adolescente participa no seu projeto de vida (Martins et al., 2003). Neste período, a identidade, o grupo de pares, a sexualidade, os valores e, a experimentação de novos papéis tornam-se essenciais nas relações do adolescente (Martins et al., 2003). É na adolescência que o adolescente procura definir-se por meio das suas atividades, das suas inclinações, das suas aspirações e das suas relações afetivas (Martins et al., 2003).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) (2017) enquadra o período da adolescência entre os dez anos e os dezanove anos de idade, contudo, é difícil definir com clareza em que idade é que termina a infância e em que idade é que tem início a idade adulta, uma vez que estes limites variam, conforme a personalidade do indivíduo e conforme os aspetos socioculturais em que este está inserido.

A puberdade ajuda a perceber quando ocorre o fim da infância e, por sua vez, o início da adolescência, uma vez que o indivíduo sofre alterações hormonais, físicas, psicológicas e sociais (Monteiro, 2015). No sexo masculino a puberdade ocorre entre os doze anos e os treze anos de idade e, no sexo feminino ocorre entre os dez anos e os onze anos de idade (Monteiro, 2015).

O início do período da adolescência culmina também com a entrada do adolescente para um novo ciclo de estudos, nomeadamente para o 2º ciclo do ensino básico, sendo que as alterações sofridas pelo mesmo, neste período, podem influenciar o seu desenvolvimento escolar (Poeiras, 2015).

Segundo Fenwick e Smith (1995) a adolescência tem três estádios, nomeadamente: a adolescência inicial, a adolescência média e a adolescência tardia. A adolescência inicial (aproximadamente entre os onze anos e os catorze anos de idade) é caracterizada pelas alterações hormonais. Estas alterações resultam não só num maior cuidado e preocupação do adolescente com a aparência do corpo, como também resultam num comportamento rebelde, provocador, agressivo e de mau humor da parte deste, sendo

importante referir que neste estágio os amigos começam a ter uma maior importância na sua vida (Fenwick & Smith, 1995). Na adolescência média (aproximadamente entre os quinze anos e os dezasseis anos de idade), o adolescente desenvolve uma maior capacidade de pensar em si mesmo e de tomar as suas decisões, ou seja, o adolescente começa a questionar conceitos e valores, criando posteriormente os seus próprios valores (Teixeira, 2015). Neste estágio ocorre, com o decorrer das amizades, o desenvolvimento da sexualidade, uma vez que o adolescente começa a aceitar a sua sexualidade, a criar relacionamentos sexuais e, por sua vez a envolver sentimentos que talvez nunca tenha enfrentado (Teixeira, 2015). Também neste estágio, o adolescente começa a ter interesses mais amplos e uma maior curiosidade pelo mundo que o rodeia (Teixeira, 2015). Por fim, na adolescência tardia (aproximadamente entre os dezassete anos e os dezoito anos de idade), ocorrem mudanças que são direcionadas para a independência do adolescente. Neste estágio o adolescente torna-se idealista, envolve-se com a sociedade (no trabalho e nas relações fora da família), dedica-se a um curso para obter independência financeira, mostra-se pronto para relacionamentos sexuais mais estáveis, sente-se adulto como os seus pais e, está quase pronto para se tornar um adulto independente e autoconfiante (Fenwick & Smith, 1995).

Posto isto, podemos dizer que no período da adolescência existem múltiplas adversidades a serem superadas pelo adolescente, nomeadamente: adaptações biológicas; transformações físicas e emocionais; a conquista de autonomia e de novas relações interpessoais próximas e duradouras; e o sucesso académico, pessoal e social. Segundo Almeida (1987) para o período da adolescência ser um período saudável, o adolescente deve: interiorizar as suas alterações físicas; estabelecer um novo tipo de relações; ter um comportamento social responsável; evoluir para uma personalidade em equilíbrio com os valores éticos da cultura onde está inserido; e ter a capacidade para planear e orientar as suas atividades futuras.

Em suma, a adolescência é um período do desenvolvimento humano, que sofre mudanças físicas e biopsicossociais, que têm um efeito favorável ou não, nas relações dos adolescentes com eles próprios, com as suas famílias, com os seus pares e com a sociedade (Cerqueira-Santos, Neto, & Koller, 2014). Neste sentido, é na adolescência que os indivíduos constroem a sua identidade, de acordo com o indivíduo que é no presente e com o indivíduo que deseja vir a ser no futuro, de forma a garantir um vínculo com a sociedade em que vive (Poeiras, 2015).

1.3. Transformações biofisiológicas, cognitivas e socioafetivas da adolescência

1.3.1. As transformações biofisiológicas na adolescência

Atualmente o desenvolvimento físico das crianças e dos adolescentes tem sido mais rápido, verificando-se a ocorrência de uma maturação mais precoce (Coleman, 2011). Na adolescência, o aumento e a diminuição de hormonas são causas biológicas, que levam a que o adolescente sofra transformações físicas (Sprinthall & Collins, 2011). Segundo Sprinthall e Collins (2011), estas transformações físicas estão associadas à puberdade, pois é nesta fase que ocorre o aumento do peso e da estatura; mudanças da forma do corpo; aumento da massa muscular e da força física; desenvolvimento dos caracteres sexuais; e, nas adolescentes do sexo feminino, o aparecimento da primeira menstruação. Com a puberdade, os adolescentes atingem também a capacidade de reprodução sexual (Costa, 2015).

Contudo, os adolescentes que têm a mesma idade cronológica podem manifestar diferenças significativas em termos de aparência física exterior, uma vez que, o começo da puberdade e a duração da mesma difere de adolescente para adolescente (Sprinthall & Collins, 2011). Deste modo, as transformações físicas associadas à puberdade podem manifestar-se mais cedo ou mais tarde no adolescente, não sendo a precocidade necessariamente uma vantagem (Costa, 2015).

Estas transformações pubertárias não afetam diretamente o estado psicológico do adolescente, no entanto, as alterações biológicas parecem influenciar o desenvolvimento psicológico do adolescente, dependendo do significado que têm para o próprio, para os pares e, para os adultos que o rodeiam (Costa, 2015). Segundo Sprinthall e Collins (2011), as expectativas relativas às características físicas do adolescente, variam de cultura para cultura e, influenciam o modo como o adolescente encara e interpreta as transformações biofisiológicas.

A puberdade mostra assim a presença de repercussões a nível psicológico e emocional do adolescente, no entanto, o adolescente apresenta também repercussões a nível comportamental, uma vez que é menos capaz de controlar as suas emoções, em comparação com o adulto, o que pode levar a decisões menos racionais e a determinados comportamentos de risco (Costa, 2015).

1.3.2. As transformações cognitivas na adolescência

Na adolescência, o pensamento deixa de se limitar no aqui e agora, nos objetos e situações concretas e, deixa de estar centralizado na perspectiva individual, ampliando-se a possibilidades, a ideias e, às perspectivas dos outros (Sprinthall & Collins, 2011). O pensamento sobre os seus pensamentos e sobre os pensamentos dos outros (metapensamento) é assim, considerado uma conquista da adolescência (Costa, 2015).

Segundo Coleman (2011), durante no período da adolescência, ocorrem também alterações no raciocínio e, no modo de processar a informação. Estas alterações não influenciam apenas o desempenho escolar do adolescente, mas também o desenvolvimento do seu pensamento moral e a maneira de solucionar problemas interpessoais e de tomar decisões (Coleman, 2011).

Para Piaget, é no período da adolescência que o indivíduo consegue distinguir entre o que é mentalmente construído e o que é dado pela percepção (Coleman, 2011), desenvolvendo assim, o pensamento operatório formal, que permite ao adolescente afastar-se do real e pensar nas hipóteses e nas possibilidades (Costa, 2015). Contudo, alguns estudiosos do desenvolvimento cognitivo vão de encontro com esta perspectiva, sugerindo a existência de um estágio pós-formal que se caracteriza como dialético, relativista, contextualizado, unitário, metassistemático e, mais direcionado para descobrir problemas do que para os resolver (Lourenço, 2002).

No fim do período da adolescência, as capacidades intelectuais do adolescente não diferem das capacidades intelectuais do adulto, porém, segundo Steinberg e Schwartz (2000) o adolescente, nesta fase, é mais impulsivo e mais influenciável, tendo por isso mais dificuldades em avaliar as consequências das suas ações, estando mais sujeito a comportamentos de risco. Deste modo, apesar do adolescente, no fim da adolescência, ter capacidades intelectuais como as do adulto, revela maior imaturidade emocional e social (Costa, 2015).

1.3.3. As transformações socioafetivas na adolescência

O desenvolvimento social durante a adolescência é marcado pelas mudanças nas relações familiares, devido ao facto de o adolescente se tornar mais assertivo e desejar ter mais poder (Costa, 2015). A conquista da autonomia pelo adolescente implica que os pais percam o estatuto de figuras oniscientes e onipotentes que tinham durante a infância dos filhos e, experimentem novas estratégias de poder e novos padrões de comunicação, de forma a garantir uma maior reciprocidade de estatutos (Costa, 2015). Segundo Costa

(2015), o processo de conquista de autonomia é paralelo ao processo de vinculação. Deste modo, a conquista da autonomia não significa que o desenvolvimento do adolescente aconteça à margem dos pais, pois estes últimos, quando têm um padrão de comunicação adequado com o adolescente, continuam a constituir um ponto de referência fundamental para o mesmo (Costa, 2015).

Para além destas alterações nas relações estabelecidas com os pais, o adolescente também experiencia novas formas de relação com os pares, sendo por isso, o grupo de pares considerado muito importante no período da adolescência (Costa, 2015).

A passagem da infância para a adolescência acarreta uma maior intimidade, suporte e comunicação nas relações de amizade (Costa, 2015). Segundo Sprinthall e Collins (2011) o grupo de pares contribui para o desenvolvimento socioafetivo do adolescente de uma forma que não é possível ser a família a realizar. A compreensão da importância do grupo de pares na adolescência é fundamental, uma vez que a dinâmica do grupo desempenha um papel importante nas atividades praticadas pelo adolescente, dado que este é influenciável, principalmente na fase inicial da adolescência (Steinberg & Schwartz, 2000). Porém, a existência do grupo de pares não significa que o desenvolvimento socioafetivo do adolescente se faça sem incluir a família, pois esta última, juntamente com o grupo de pares e a escola, são os contextos fundamentais onde o adolescente desenvolve as suas características pessoais e sociais (Costa, 2015).

Na adolescência o desenvolvimento socioafetivo é também caracterizado pelo desenvolvimento da autocompreensão e da compreensão interpessoal, pelo surgimento do interesse por relações amorosas e pela iniciação da vida sexual (Steinberg & Schwartz, 2000).

1.4. O adolescente e o ambiente familiar

Um relacionamento estável com os pais é essencial para a saúde mental do adolescente (Wagner, 1998). No entanto, é importante salientar que uma família facilitadora do desenvolvimento e promotora de saúde pode ter conflitos (Monteiro, 2015). Bons níveis de saúde familiar, muitas vezes encontram-se associados ao favorecimento da expressão de agressividade, de raiva e de hostilidade, como da expressão de carinho, de ternura, de afeto e de amor (Wagner, 1998). A partir desta perspectiva, verifica-se que os aspetos relacionados com o bem-estar psicológico do

adolescente sofrem influências das diversas situações que este vivencia na sua família (Monteiro, 2015).

As famílias podem ser caracterizadas em três tipos, nomeadamente, em famílias autoritárias, autorizadas e permissivas. Os filhos de pais autorizados (que esclarecem as regras que adotam e as decisões que tomam e, que respeitam as opiniões dos filhos) são mais independentes e responsáveis, do que os filhos de pais autoritários ou permissivos. Steinberg (2001) nos seus estudos verificou que pais autorizados favorecem comportamentos adultos nos seus filhos, estabelecendo com eles um relacionamento favorável ao seu desenvolvimento, permitindo aos pais continuarem a ser figuras influentes na vida dos filhos. Neste sentido, Steinberg (2001) aponta vantagens do estilo autorizado, salientando que este estilo é aprimorado por três dimensões, nomeadamente: pelo calor, pela firmeza e, pela concessão de autonomia psicológica.

Para além dos pais, também a relação entre irmãos (quando existem) tem influência no ambiente familiar (Steinberg & Morris, 2001). Segundo Steinberg e Morris (2001), na adolescência, os altos níveis de conflito existentes, entre irmãos, tendem a diminuir com o decorrer da mesma; o aumento da maturidade do adolescente contribui para relações de suporte com os irmãos; e a qualidade da relação com os irmãos interfere na qualidade da relação do adolescente com os pares.

Atualmente, a configuração familiar afasta-se do conceito original, pois fazem cada vez parte da nossa realidade os divórcios, a reconstituição familiar e a troca de parceiros (Monteiro, 2015). Quando há uma alteração da configuração familiar, é necessário, uma adaptação de todos os elementos que fazem parte da nova família (Monteiro, 2015). Este processo, quando vivido na adolescência origina, geralmente, um momento de crise e de conflito (Wagner, 1998).

Segundo Wagner (1998), quando se reestrutura uma família há a junção de novos elementos que vão reconstruir e delimitar os seus papéis, o que pode resultar em dificuldades de relacionamento. Para Wagner (1998) quando a família é reestruturada no período da adolescência, o adolescente manifesta, geralmente, rivalidade e/ou oposição face ao novo elemento, contudo há adolescentes que estabelecem facilmente laços afetivos e uma relação de companheirismo e de amizade com o novo elemento.

Deste modo, depreende-se então que as relações que se estabelecem entre todos os elementos de um agregado familiar podem levar a dificuldades no entendimento familiar (Monteiro, 2015).

Posto isto, é importante que as relações familiares se baseiem na igualdade e no respeito e, que tenham um diálogo, uma supervisão e uma monitorização eficaz, onde estejam presentes o afeto e o suporte emocional, para que o desenvolvimento da criança e do adolescente seja harmonioso e dotado de competências cognitivas e sociais, a fim de atuar corretamente na sociedade (Poeiras, 2015).

1.5. O adolescente e o grupo de pares

O grupo de pares tem uma grande influência no desenvolvimento do adolescente (Sprinthall & Collins, 2011). A participação do adolescente num grupo de pares da mesma idade é saudável e desejada, pois o grupo de pares é um meio de troca de informações, um meio onde o adolescente pode expressar a sua originalidade e, um meio que ajuda na separação parental (Monteiro, 2015).

Segundo Steinberg e Morris (2001) os pares influenciam quer positivamente quer negativamente o adolescente. Quando o adolescente manifesta sucesso escolar e comportamentos pró-sociais, pode estar inserido num grupo de pares que o influencia positivamente, contudo quando o adolescente consome álcool, tabaco e/ou drogas e, manifesta comportamentos antissociais pode estar inserido num grupo de pares que o influencia negativamente. Deste modo, a compreensão da importância do grupo de pares para o adolescente é fundamental, visto que a dinâmica do grupo pode ter um papel importante nas atividades praticadas pelo adolescente (Steinberg & Schwartz, 2000).

Para Steinberg e Morris (2001), a influência exercida pelos pares não se deve a pressões autoritárias da parte dos mesmos, mas sim à admiração e ao respeito do adolescente pelas opiniões destes. O adolescente e os seus amigos, na maioria dos casos, são parecidos, não por se influenciarem mutuamente, mas por terem a tendência de escolher amigos com atitudes e comportamentos semelhantes aos seus, contudo, fatores como a idade, a personalidade, as perceções dos pares e, a socialização devem ser apreciados na análise da suscetibilidade dos adolescentes à influência do grupo de pares (Steinberg & Morris, 2001).

1.6. O adolescente e a escola

A escola é o local onde o adolescente passa a maior parte do tempo e, onde o mesmo adquire a sua aprendizagem, sendo por isso importante que esta eduque o adolescente, no sentido de o ensinar a interagir socialmente, com respeito (Greenberg &

Mitchell, 2003). Por estas razões, o ambiente escolar deve ser positivo, acolhedor e capaz de criar ao adolescente um sentimento de pertença.

Na escola, quando o adolescente sente que é tratado com justiça, que tem segurança e, que os seus professores e os seus colegas são fontes de apoio, apresenta uma satisfação em relação à escola (Matos, 2005). Por sua vez, quando o adolescente sente falta de poder e de motivação para identificar e atingir os seus objetivos de vida, apresenta um desagrado em relação à escola (Matos, 2005).

O desagrado com a escola é, frequentemente, traduzido numa rejeição face a valores sociais e num baixo interesse nas atividades escolares, sendo muitas vezes relacionado com os comportamentos desviantes manifestados pelo adolescente. O adolescente, ao sentir desagrado com a escola, começa a afastar-se da mesma, o que, por sua vez, favorece o envolvimento do adolescente com outros adolescentes com o mesmo vínculo com a escola, sendo que tal facto leva muitas vezes ao envolvimento do adolescente em comportamentos de risco, uma vez que estes comportamentos são partilhados pelos pares do mesmo grupo como se de uma cultura se tratasse (Monteiro, 2015).

Em suma, podemos concluir que uma escola que transmite um sentimento de apoio e de pertença, ajuda o desenvolvimento pessoal e social e, o bem-estar do adolescente.

1.7. Riscos e desvios do adolescente

A fase da adolescência é muito importante na estruturação da personalidade do adolescente, além de ser também o momento da vida em que estão presentes os melhores índices de saúde, de vitalidade e de criatividade, sendo que estes índices permitem consequentemente que o adolescente se lance em novos sonhos e em novas perspetivas (Monteiro, 2015). Contudo, conforme já foi referido em pontos anteriores, o período da adolescência caracteriza-se como um período de vivência de angústia, de medo e de incerteza, devido às mudanças quer físicas, quer biopsicossociais, que o adolescente tem, muitas vezes, dificuldade em acompanhar (Monteiro, 2015). Deste modo, o adolescente sente necessidade de se confrontar e de ultrapassar limites, como forma de conquista ou de afirmação (Silva, 2014), manifestando diversos comportamentos, sendo que muitos destes comportamentos, ditos normais neste período, podem-se confundir com doenças mentais ou com comportamentos desajustados (Monteiro, 2015). No entanto, em alguns

adolescentes, estes comportamentos, podem levar ao sofrimento psíquico e, ao aparecimento de quadros psicopatológicos.

Neste período de mudança e de nova relação com o mundo adulto, o adolescente encontra-se perante conflitos pessoais e familiares, sendo característicos deste período momentos depressivos e conflituosos, pois o adolescente sofre uma mudança no seu corpo, perde os pais da infância, perde a identidade infantil e tem de se afirmar no mundo adulto, descobrindo-se como um indivíduo separado dos pais, facto este que leva a que se aproxime de indivíduos próximos ou não, para construir o seu comportamento e a sua personalidade (Monteiro, 2015). O grupo de pares tem assim uma grande importância para o adolescente, uma vez que a orientação que o adolescente recebe dos pares do grupo e, a relação que este mantém com eles, influencia as suas atitudes e as suas escolhas (Formiga, 2011). Deste modo, o grupo de pares pode ser considerado um fator de risco para o adolescente, pois o grupo é dotado de determinados comportamentos que influenciam o adolescente e, que podem contribuir ou prejudicar a saúde do mesmo (Monteiro, 2015).

Posto isto, a adolescência é então considerada um período de boa saúde, contudo os fatores de risco e os comportamentos que o adolescente adota podem influenciar a sua maneira de estar na sociedade ou mesmo a sua esperança média de vida. Deste modo, podemos dizer que quanto maior for o nível de saúde mental do adolescente, maior é a sua capacidade de arranjar estratégias saudáveis para lidar com a ansiedade, com a angústia e com a fragilização, resultantes do período pelo qual está a passar, permitindo-lhe encaminhar estes sentimentos para algo construtivo e criativo, que lhe assegure um desenvolvimento saudável. No entanto, a maioria dos adolescentes procura novas experiências que satisfaçam as suas curiosidades, que preencham os seus tempos livres, que conduzam a novos contatos e parcerias e, que proporcionam o prazer imediato, estando por isso, mais vulneráveis a situações de risco e ao desenvolvimento de desajustes emocionais e comportamentais (Poeiras, 2015). Segundo Farrington (1998), adolescentes impulsivos são os que cometem mais transgressões, pois não antecipam e não se concentram nas possíveis consequências dos seus atos.

Também, o facto de haver escassas condições socioeconómicas na família pode limitar o acesso do adolescente a determinados bens materiais, como também a integração deste em atividades mais enriquecedoras e culturais, devido aos seus custos (Poeiras, 2015). Esta privação desanima o adolescente e obriga-o a procurar alternativas mais

acessíveis e igualmente relaxantes, que por vezes podem levar a desajustes pessoais e sociais (Hurlock, 1979).

Segundo João dos Santos (1983), o adolescente que não mentaliza, utiliza o comportamento como descarga, ou seja, quando o indivíduo não consegue lidar com a carência, angústia ou revolta tende a agir, sendo frequentemente considerado como mal comportado. No entanto, se a prática de comportamentos de risco pelo adolescente, como por exemplo, vandalismo, agressão, fugas, mentiras, consumo de álcool, tabaco e/ou drogas e bullying, se tornam uma constante, facilmente estes comportamentos tornar-se-ão em comportamentos antissociais, uma vez que violam os direitos dos outros e/ou envolvem o adolescente em conflitos com as figuras de autoridade e/ou com as normas da sociedade (APA, 2013).

O adolescente que manifesta comportamentos antissociais não tem ainda o seu papel social bem delineado, tendo uma tendência em copiar certos comportamentos desadequados como forma de se afirmar e de ser aceite pelos pares (Moffitt & Caspi, 2000). Muitos destes comportamentos não são patológicos, acabando por serem normativos para a idade ou do estágio de desenvolvimento em que o adolescente se encontra e, têm tendência a desaparecer com o decorrer do desenvolvimento (Moffitt, 2006). Contudo, os comportamentos antissociais que se manifestam de forma persistente, frequente, sofredora e perturbadora, devem ser merecedores de diagnóstico e intervenção clínica (APA, 2013).

Em suma, podemos concluir que dados importantes como, a prevalência, a incidência, a morbidade, as características, as correlações, os fatores de risco e os fatores de proteção (Marcelli & Branconnier, 2005), devem ser analisados para que ocorra uma melhor compreensão da evolução de uma possível psicopatologia no adolescente.

2. Perturbação do Comportamento

2.1. Critérios Diagnósticos, Subtipos e Características Diagnósticas

Segundo o DSM-V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) (APA, 2013), a Perturbação do Comportamento caracteriza-se pela ocorrência de um padrão de comportamento repetitivo e persistente, no qual são violados os direitos básicos

de outras pessoas ou importantes normas ou regras sociais próprias para a idade do indivíduo.

As estimativas de prevalência da Perturbação do Comportamento na população, num ano, variam de 2 a mais de 10%, com mediana de 4% (APA, 2013). Por sua vez, as taxas de prevalência elevam da infância para a adolescência, sendo mais elevadas no sexo masculino (APA, 2013).

Os comportamentos disruptivos que os indivíduos com esta Perturbação manifestam, integram-se em quatro grupos, nomeadamente, agressão a pessoas e a animais, destruição de propriedade, falsidade ou furto e, violação grave de regras (APA, 2013).

No grupo de agressão a pessoas e a animais, o indivíduo com Perturbação do Comportamento pode manifestar os seguintes comportamentos: provoca, ameaça ou intimida outros frequentemente; inicia brigas físicas frequentemente; usou alguma arma que pode causar danos físicos graves a outros; foi fisicamente malvado com outros; foi fisicamente malvado com animais; roubou durante o confronto com uma vítima; forçou alguém à atividade sexual (APA, 2013). No grupo de destruição de propriedade o indivíduo envolveu-se em incêndios com a intenção de causar danos graves; e/ou destruiu propositadamente a propriedade de outros (APA, 2013). Já no grupo de falsidade ou furto o indivíduo invadiu as propriedades de outros; mente frequentemente para obter bens materiais ou favores ou para evitar obrigações; roubou coisas de valores consideráveis sem confrontar a vítima (APA, 2013). Por fim, no grupo de violação grave de regras, o indivíduo com esta perturbação fica frequentemente fora de casa à noite, apesar de ser proibido pelos pais (com início antes dos treze anos de idade); fugiu de casa, passando a noite fora (pelo menos duas vezes enquanto se encontrava a morar com os pais ou uma vez sem retomar por um longo período de tempo); e falta às aulas com frequência (com início antes dos treze anos de idade) (APA, 2013).

Durante o desenvolvimento dos indivíduos, podem ser observados vários comportamentos desajustados, contudo, para diferenciar um comportamento normativo de um comportamento patológico deve-se verificar se esse comportamento ocorre esporadicamente e de modo isolado ou se é um padrão que se desvia dos comportamentos esperados para os indivíduos da mesma idade e género de uma determinada cultura (Bordin & Offord, 2000).

Como critérios diagnósticos para esta Perturbação o indivíduo tem que manifestar a presença de pelo menos três dos quinze critérios dos quatro grupos principais,

apresentados anteriormente, nos últimos doze meses, de qualquer um dos grupos, com pelo menos um critério presente nos últimos seis meses, causando-lhe danos clinicamente significativos no funcionamento social, acadêmico ou profissional (APA, 2013).

A classificação da Perturbação do Comportamento encontra-se dividida em dois subtipos, de acordo com a idade de início, nomeadamente o tipo com início na infância (os indivíduos apresentam pelo menos um sintoma característico de Perturbação do Comportamento antes dos dez anos de idade); e o tipo com início na adolescência (os indivíduos apresentam pelo menos um sintoma característico de Perturbação do Comportamento depois dos dez anos de idade) (APA, 2013). Contudo, se os critérios para o diagnóstico de Perturbação de Comportamento são preenchidos, mas não há informações suficientes para demarcar se o início do primeiro sintoma ocorreu antes ou depois dos dez anos de idade, classifica-se como início não especificado (APA, 2013).

Geralmente, os indivíduos com Perturbação do Comportamento com início na infância têm também perturbação da hiperatividade com déficit de atenção (PHDA) ou outras dificuldades do neurodesenvolvimento concomitantes (APA, 2013). Os indivíduos do sexo masculino com este subtipo costumam apresentar agressão física contra outros, têm relacionamentos conturbados com os pares e podem ter tido perturbação de oposição desafiante precocemente na infância (APA, 2013). Também, os indivíduos com o tipo com início na infância têm maior tendência a ter Perturbação do Comportamento persistente na vida adulta do que os indivíduos com o tipo com início na adolescência (APA, 2013). Em comparação com os indivíduos com Perturbação do Comportamento com o tipo com início na infância, os indivíduos com Perturbação do Comportamento com início na adolescência têm menor tendência a apresentar comportamentos agressivos e tendem a ter relações mais vulgares com os seus pares, embora, apresentem com frequência, problemas de comportamento na companhia de outros (APA, 2013). De salientar que a proporção masculino/feminino com esta Perturbação é mais estável para o tipo com início na adolescência do que para o tipo com início na infância (APA, 2013).

Segundo a APA (2013), a Perturbação do Comportamento pode apresentar-se de forma leve, moderada ou grave. É considerada leve quando os problemas de comportamento causam danos relativamente pequenos a outros (ex.: mentir, faltar à aula, permanecer fora de casa à noite sem autorização, etc.); moderada quando o número de problemas de comportamento e o efeito que têm nos outros estão entre aqueles especificados como leves e graves (ex.: furtar sem confrontar a vítima, vandalismo); e grave quando muitos problemas de comportamento, além daqueles essenciais para fazer

o diagnóstico, estão presentes, ou os problemas de comportamento causam danos consideráveis a outros (ex.: sexo forçado, maldade física, uso de armas, roubo com confronto à vítima, arrombamento e invasão) (APA, 2013).

Quando os problemas de comportamento diferem daquilo que é esperado para a idade do indivíduo, no que diz respeito ao tipo, à severidade ou à duração podemos estar diante de uma psicopatologia, que dependendo dos problemas apresentados, pode ser de uma Perturbação do Comportamento (Benavente, n.d.).

Deste modo, podemos dizer que na base da Perturbação do Comportamento está presente a tendência permanente de um indivíduo exibir comportamentos que incomodam, perturbam e, até mesmo, que envolvem atividades perigosas e/ou ilegais. Sobretudo em situações equívocas, indivíduos agressivos com Perturbação do Comportamento costumam não só perceber inadequadamente as intenções dos outros, percebendo-as como mais hostis e ameaçadoras do que realmente o são, como também costumam responder com uma agressividade que consideram ser plausível e justificada (APA, 2013). Estes indivíduos não aparentam sofrimento psíquico ou constrangimento das suas atitudes e, não se importam de ferir os sentimentos dos outros ou de desrespeitar os seus direitos (Bordin & Offord, 2000), revelando-se assim, insensíveis e sem sentimentos de culpa ou de remorsos e, apresentando características de personalidade com uma afetividade negativa e um baixo autocontrole, como a baixa tolerância a frustrações, irritabilidade, explosões de raiva, desconfiança, imprudência, insensibilidade a castigos e, procura de emoções fortes (APA, 2013).

Segundo Rosando (2013) os comportamentos agressivos e a ausência de preocupação com os outros podem estar associados a um déficit de competências sociais, que pode levar à inexistência de relações de amizade.

Pensa-se que o comportamento antissocial apresentado por estes indivíduos pode ser definido como um modelo de respostas que tem por objetivo promover gratificações imediatas e evitar ou eliminar as exigências do ambiente social (Pacheco & Hutz, 2009; Rosando, 2013). Os comportamentos antissociais de um indivíduo moldam e manipulam o ambiente em que está inserido e, podem tornar-se a principal forma deste indivíduo interagir socialmente, uma vez que este usa permanentemente táticas agressivas, como manipular, persuadir e coagir (Maldonado & Williams, 2005; Rosando, 2013). Deste modo, este modelo de comportamento pode estar presente em vários contextos como em casa, na escola ou na comunidade e, provoca um déficit considerável na atividade social, escolar e laboral, do indivíduo que apresenta o mesmo (APA, 2013). Posto isto, o contexto

em que estes comportamentos ocorrem deve ser levado em consideração e, bem analisado, uma vez que, há indivíduos que vivem ambientes nos quais os padrões de comportamento desajustados são considerados normais, como por exemplo, em zonas de guerra (APA, 2013).

A Perturbação do Comportamento está frequentemente associada a comportamentos de risco, tais como: início precoce da atividade sexual; consumo de álcool; consumo de tabaco; consumo de substâncias ilegais; prática de atos imprudentes e arriscados; envolvimento em gangs; criminalidade; e tentativas de suicídio (Rosando, 2013), sendo que as taxas de acidentes parecem ser maiores nos indivíduos com esta perturbação em comparação com indivíduos saudáveis (APA, 2013). Estes comportamentos podem levar à suspensão ou à expulsão do indivíduo da escola, a problemas de adaptação no trabalho, a problemas legais, a doenças sexualmente transmissíveis, a gestação não planeada e, a lesões físicas causadas por acidentes ou brigas (APA, 2013).

Indivíduos do sexo masculino com o diagnóstico de Perturbação do Comportamento realizam, frequentemente: brigas, roubo, vandalismo e indisciplina escolar; já os indivíduos do sexo feminino com o mesmo diagnóstico são mais propensos a exibir comportamentos como mentir, faltar às aulas, fugir de casa, consumir substâncias e prostituir-se (APA, 2013). Deste modo, verifica-se que, no sexo masculino há uma tendência em manifestar comportamentos que prejudicam os relacionamentos sociais dos outros e, no sexo feminino há uma tendência em manifestar uma agressão relacional. A permanência destes comportamentos no período da adolescência e no período da vida adulta encontra-se favorecida quando a Perturbação do Comportamento tem início precoce; quando vários tipos de comportamentos antissociais estão presentes, incluindo os agressivos e os violentos; quando os comportamentos antissociais são bastante frequentes; quando são observados em diversos ambientes (essencialmente na família e na escola); e quando está associada à PHDA (Bordin & Offord, 2000).

Medir de modo objetivo a presença e o grau de severidade de uma Perturbação do Comportamento é complicado, o que dificulta o seu diagnóstico precoce, sendo que reconhecer as primeiras manifestações poderá permitir uma intervenção precoce com estes indivíduos, possibilitando a modificação do desenvolvimento da perturbação.

Em suma, a Perturbação do Comportamento é um motivo comum de encaminhamento para tratamento e é diagnosticada com frequência em instituições de saúde mental para crianças e adolescentes (APA, 2013).

2.2. Desenvolvimento e curso

Segundo a APA (2013), o início da Perturbação do Comportamento pode acontecer no começo dos anos pré-escolares, apesar de os primeiros sintomas significativos costumarem aparecer durante o período que vai desde a fase intermediária da infância até à fase intermediária da adolescência. Esta pode ser diagnosticada em adultos, embora os sintomas surjam, geralmente, na infância ou na adolescência, sendo pouco ou quase raro o início depois dos dezasseis anos de idade (APA, 2013).

O curso da Perturbação do Comportamento é variável, sendo que a grande maioria dos indivíduos, tem remissão desta perturbação na vida adulta, no entanto, os indivíduos com tipo com início na adolescência e com poucos sintomas e mais leves, conseguem alcançar um ajuste social e profissional quando adultos (APA, 2013).

O indivíduo com esta perturbação tem risco de apresentar perturbação do humor, de ansiedade, de stresse pós-traumático, de controlo de impulsos, psicóticas, de sintomas somáticos e, relacionadas ao uso de substâncias quando adulto, sendo o tipo com início precoce um preditor de pior prognóstico e de maior risco para estas perturbações (APA, 2013).

Importante também referir que os sintomas desta perturbação variam de acordo com a idade e, à medida que o indivíduo desenvolve a sua força física, as suas capacidades cognitivas e a sua maturidade sexual, sendo que os primeiros comportamentos tendem a ser menos graves e, os que surgem posteriormente mais graves (APA, 2013).

Por sua vez, quando o indivíduo com Perturbação do Comportamento atinge a idade adulta, os sintomas que apresenta podem surgir no local de trabalho e/ou em casa, o que pode levar a uma perturbação da personalidade antissocial (APA, 2013).

2.3. Fatores de risco e de proteção

Na origem dos comportamentos de risco durante a adolescência podem estar presentes fatores individuais, culturais, relacionais e académicos, especificamente lacunas na dinâmica familiar e escolar e, influência de pares desviantes (Matos & Sampaio, 2009; Lohman & Billings, 2008). Desta forma, a história geral do indivíduo, é muito importante para o entendimento dos seus padrões comportamentais.

Quando os sintomas de Perturbação do Comportamento surgem precocemente no indivíduo, existem, comumente, dificuldades na imposição da disciplina parental ou uma supervisão parental inadequada e, simultaneamente uma rejeição por parte dos seus

pares e, um envolvimento com outros pares com características desajustadas. Posto isto, o grupo de pares assume um papel marcante na adoção de comportamentos de risco, uma vez que a existência de uma relação robusta com o grupo de pares faz com que o indivíduo siga as expectativas destes, procurando seguir as suas atitudes e os seus comportamentos (Matos & Sampaio, 2009).

A falha da prática parental, além de levar a sérios problemas de comportamento, pode também levar uma falha no desenvolvimento de comportamentos sociais positivos, pois pais que empregam estratégias educativas como a punição expõem aos filhos que a violência é uma forma adequada de resolução de conflitos e de relacionamento, influenciado assim na aquisição de modelos agressivos (Maldonado & Williams, 2005; Rosando, 2013). O risco de Perturbação do Comportamento aumenta nos indivíduos com pais biológicos ou adotivos que têm dependência de álcool, têm elevados níveis de conflito, baixo nível de envolvimento (Matos & Sampaio, 2009), ou são portadores de perturbação antissocial da personalidade, ou de perturbação do humor, ou de esquizofrenia, ou que têm história de PHDA ou de Perturbação do Comportamento (Benavente, n.d.; Bordin & Offord, 2000; APA, 2013). Segundo a APA (2013), o risco também é maior nos indivíduos que têm um irmão com Perturbação do Comportamento. Deste modo, Pcheco e Hutz (2009) apresentam como variáveis preditoras da Perturbação do Comportamento: o consumo de drogas pelos indivíduos ou por algum dos seus familiares; o número de irmãos; o envolvimento de um familiar em delinquências; as práticas educativas parentais como castigo ou privação de materiais; a punição física; a responsabilização de outros; e, a não intervenção no comportamento inadequado.

A autoestima, a depressão, a ocorrência de comportamentos antissociais em pelo menos um dos pais, a idade de início desse modelo de comportamento e a sua ocorrência em mais do que um contexto ambiental, a rejeição ou o abandono pelos pais e negligência parental, o temperamento infantil difícil, as práticas educativas incongruentes com disciplina rígida, os abusos sexuais e/ou físicos, a falta de supervisão, a vida institucional precoce, as mudanças frequentes dos indivíduos que tomam conta da criança, as famílias numerosas, a história de tabagismo materno durante a gravidez, a associação a grupos delinquentes, a vida em bairros violentos e o baixo estatuto socioeconómico da família são variáveis que favorecem a continuidade do comportamento antissocial e que podem ser consideradas como preditoras desse padrão comportamental (Benavente, n.d.; Rosando, 2013).

Patterson e colaboradores (1992, citados por Pacheco & Hutz, 2009) sugeriram o modelo da coerção, que relaciona diversos fatores que ajudam no desenvolvimento da Perturbação do Comportamento e, que define as suas características em cada fase da sua evolução. Estes autores dividiram o modelo em quatro estágios, sendo que o primeiro estágio, de nome “treino básico”, diz que o primeiro determinante dos comportamentos inadequados e antissociais do indivíduo é a ineficácia da disciplina parental. O segundo estágio, de nome “ambiente social reage”, caracteriza-se pela reação do meio perante o comportamento apresentado pelo indivíduo. Neste estágio é colocada a conjectura de que os comportamentos aprendidos em casa colocam o indivíduo em risco para desenvolver fracasso social, pois passa a manifestar comportamentos que são aversivos para os professores e para os colegas, levando à rejeição, o que por sua vez pode produzir no indivíduo sentimentos de tristeza, dificuldades académicas e abandono escolar. O terceiro estágio, de nome “pares desviantes e o desenvolvimento de habilidades antissociais”, caracteriza-se pelos fracassos académicos e sociais que parecem levar o indivíduo a integrar grupos de risco, com os quais se identifica e, ao aperfeiçoamento do comportamento antissocial. Por sua vez, o quarto e último estágio, de nome “o adulto de trajetória antissocial”, é caracterizado pelo desajustamento emocional e social, que reflete o resultado do percurso efetuado através de dificuldades em manter um emprego, dificuldades de manter uma relação afetiva, problemas com o álcool, drogas e polícia e, falta de habilidades sociais.

Posto isto, é importante salientar que apesar de os estágios deste modelo indicarem um progredimento, não significa que todos os indivíduos com comportamentos antissociais irão passar por todos os estágios e, manter o padrão comportamental que apresentam, ao longo do seu desenvolvimento.

Em suma, os indivíduos com comportamentos desajustados têm uma probabilidade maior de virem a tornar-se delinquentes graves, violentos e crónicos. A probabilidade de o indivíduo manifestar comportamentos desajustados aumenta à medida que o número de fatores de risco (tabela 1) também aumenta (Pardilhão, Marques e Marques, 2009). Alguns fatores de risco são comuns a muitos indivíduos com comportamentos desajustados, no entanto, os padrões e a combinação desses fatores variam de indivíduo para indivíduo. Para alguns profissionais, numa fase precoce da vida o indivíduo, os fatores de risco mais significativos são os de origem individual e os familiares. No entanto, à medida que o indivíduo se vai desenvolvendo e se integrando na sociedade, surgem novos fatores de risco, nomeadamente os que estão associados ao

grupo de pares, à escola e à comunidade, começando estes a desempenhar um papel preponderante.

Tabela 1 - Fatores de risco da Perturbação do Comportamento.

Fatores de Risco		
Individuais	Fatores genéticos e fisiológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Predisposição biológica; - Baixa frequência cardíaca no repouso; - Redução no condicionamento autonómico do medo (baixa condutância da pele); - Desigualdades estruturais e funcionais em regiões do cérebro relacionadas à regulação e ao processamento do afeto.
	Temperamento da criança	<ul style="list-style-type: none"> - Temperamento difícil; - Inteligência abaixo da média (QI verbal).
	Défice neuro cognitivo do indivíduo	<ul style="list-style-type: none"> - Epilepsia; - Lesão cerebral; - Défice cognitivo (executivo e verbal).
	Período pré e pós-natal	<ul style="list-style-type: none"> - Estilo de vida materno; - Idade materna inferior a 18 anos; - Complicações obstétricas; - Prematuridade; - Baixo peso ao nascer; - Traumatismos cranioencefálicos na 1ª infância.
Familiares	Tipo de vinculação	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo inseguro ou desorganizado.
	Disfunção familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Experiências precoces carenciais/traumáticas; - Mudanças frequentes de cuidadores; - Conflitualidade intrafamiliar; - Rejeição e negligência parental; - Falta de supervisão; - Institucionalização precoce; - Família excessivamente grande; - Criminalidade parental; - Exposição a violência e maus-tratos; - Estilo parental permissivo; (falta de supervisão, alternância entre rigidez excessiva e ausência de limites); - Irmão com Perturbação do Comportamento.
	Patologia psiquiátrica parental	<ul style="list-style-type: none"> - Perturbação da personalidade antissocial; - Comportamentos aditivos; - Perturbação depressiva materna.
Ambientais	<ul style="list-style-type: none"> - Baixo nível socioeconómico; - Rejeição pelos pares; - Grupos de pares delinquentes; - Insucesso e absentismo escolares; - Exposição a violência na vizinhança e/ou nos meios de comunicação. 	

Fonte: Pardilhão, Marques e Marques (2009).

O entendimento precoce do aparecimento de comportamentos desajustados, pode ajudar na criação de intervenções precoces e, eficazes na prevenção da delinquência. Deste modo, é também importante verificar se existem também fatores de proteção (tabela 2), pois são estes que reduzem o risco destes comportamentos.

Posto isto, é necessário a implementação de assistência, de educação, de prevenção e de tratamento, sendo que Pacheco e Hutz (2009) afirmam que por meio de intervenções eficientes, os fatores que colaboraram para o prognóstico do comportamento antissocial podem ser minimizados ou reduzidos e, os fatores de proteção podem ser maximizados.

Tabela 2 - Fatores de proteção da Perturbação do Comportamento.

Fatores de Proteção
<ul style="list-style-type: none">- Pais como modelos socialmente competentes;- Suporte parental com conduta calorosa;- Boa capacidade familiar para lidar com a adversidade;- Valorização pessoal do indivíduo;- Demonstração de aceitação e apoio às suas iniciativas;- Bom nível cognitivo;- Temperamento fácil;- Encorajamento do desenvolvimento de competências sociais;- Boa capacidade de socialização com os pares;- Frequente expressão de afeto positivo;- Existência de relação significativa com pelo menos um dos pais ou outro adulto de referência;- Relação com irmão mais velho responsável e autodisciplinado;- Apoio ao desenvolvimento da autonomia;- Uso de métodos disciplinares mais lógicas e verbais ao invés de físicos;- Bom desempenho escolar e extracurricular;- Integração em grupo pró-social;- Integração em meio escolar promotor de sucesso, responsabilidade e autodisciplina.

Fonte: Pardilhão, Marques e Marques (2009).

2.4. Comorbilidade

A PHDA e a perturbação de oposição desafiante são comuns em indivíduos com Perturbação do Comportamento, sendo esta comorbilidade preditora de evoluções piores (APA, 2013).

Indivíduos que apresentam características de personalidade associadas à perturbação da personalidade antissocial, onde violam frequentemente os direitos básicos de outros ou as normas sociais relevantes e apropriadas para a idade, apresentam um padrão de comportamento que geralmente preenche os critérios para Perturbação do Comportamento (APA, 2013). Esta perturbação pode ainda ocorrer em comorbilidade com uma ou mais perturbações mentais, nomeadamente: perturbação específica da aprendizagem, perturbação da ansiedade, perturbação depressiva ou bipolar e, perturbações relacionadas com o uso de substâncias (APA, 2013).

O sucesso académico, nomeadamente, nas habilidades verbais, está frequentemente abaixo do nível esperado para a idade e para inteligência do indivíduo

com Perturbação do Comportamento, sendo que tal facto pode ser justificável com um diagnóstico adicional de perturbação específica da aprendizagem ou perturbação da comunicação (APA, 2013).

Importante é também salientar que a comorbilidade com a PHDA é mais comum na infância e no sexo masculino, e que a comorbilidade com a ansiedade e a depressão é mais comum na adolescência e no sexo feminino, após a puberdade (Rosando, 2013).

2.5. Intervenção Psicomotora na Perturbação do Comportamento

A intervenção na Perturbação do Comportamento deve participar nas várias dimensões da vida do indivíduo, nomeadamente no próprio, na família, na escola e, no grupo de pares, de forma concomitante e a longo prazo (Benavente, n.d.). Segundo Bolsoni-Silva e Prette (2003), para a intervenção ter sucesso, esta deve envolver o treino parental, o treino de competências sociais e, a inclusão académica.

Para Bolsoni-Silva e Prette (2003), pais que desenvolvem habilidades educativas sociais, têm um bom relacionamento com os seus filhos, o que possivelmente previne e/ou atenua problemas de comportamento. Posto isto, é importante que a intervenção no indivíduo com Perturbação do Comportamento também englobe a família, para que esta adote um papel ativo na prevenção e na correção das dificuldades do indivíduo (Bolsoni-Silva & Prette, 2003), sendo que esta necessidade é maior, quanto menor for a idade do indivíduo (Benavente, n.d.). Para a intervenção com a família o terapeuta pode recorrer à terapia familiar, à orientação parental e a programas de treino (Benavente, n.d.). Contudo, importa referir que muitas vezes os pais necessitam também de encaminhamento para tratamento psiquiátrico (Bordin & Offord, 2000).

A formação dos professores e a sua prática tem influência na sua perceção das dificuldades manifestadas pelos alunos e, na sua tolerância no que diz respeito à educação dos mesmos (Rosando, 2013). Deste modo, o plano de intervenção não deve também descorar a comunidade educativa, devendo promover nesta o desenvolvimento de habilidades educativas sociais, que permitam melhorar as estratégias para lidar com as dificuldades e, para resolver problemas de forma satisfatória, melhorando assim a resistência à frustração da comunidade educativa e, evitando o encaminhamento do indivíduo com Perturbação do Comportamento para o ensino especial (Bolsoni-Silva & Prette, 2003).

Por outro lado, a psicoterapia individual ou de grupo, complementada com o treino de técnicas para o aumento de competências psicossociais pode também ser muito útil na intervenção (Rosando, 2013), uma vez que ajuda o indivíduo com Perturbação do Comportamento a melhorar o seu funcionamento social, pois este começa a encontrar estratégias de tolerância à frustração, o que leva ao aumento dos seus contatos sociais (Benavente, n.d.). Importante também salientar que quanto mais novo é o indivíduo e menos graves são os seus sintomas, maior é a probabilidade de o indivíduo beneficiar da psicoterapia (Rosando, 2013). Quando estamos perante um adolescente que já cometeu uma delinquência, este, geralmente, exterioriza uma oposição à psicoterapia, podendo ser vantajoso o envolvimento de outros profissionais especializados na intervenção (Bordin & Offord, 2000), como o psicomotricista.

O Fórum Europeu de Psicomotricidade (EFP) (2017) define a Psicomotricidade tendo por base uma visão holística do ser humano, onde o corpo, a mente e o espírito deste são uma unidade. Desta forma, a Psicomotricidade procura perceber a influência que a cognição, a emoção e o movimento têm em conjunto sobre as capacidades de cada indivíduo dentro dos contextos em que está inserido (EFP, 2017). A terapia psicomotora caracteriza-se assim, como uma terapia de mediação corporal que possibilita a resolução de dificuldades psíquicas, mentais e comportamentais através da identificação das funções psicomotoras fracas (Selmi, 2011). Deste modo, a intervenção psicomotora atua não só nas dificuldades do nível corporal e cognitivo, mas também nas dificuldades afetivas e relacionais (Llinares & Rodríguez, 2003).

A função do psicomotricista procura, primeiramente, promover a confiança no olhar do outro, onde o olhar do psicomotricista deve ser contentor e orientador. Desta forma, o psicomotricista permite que o indivíduo olhe para si próprio e tome mais consciência de si, do seu conteúdo e das suas características individuais (Maximiano, 2004).

A Psicomotricidade entende o corpo como o lugar de exteriorização do conteúdo interno do indivíduo e das suas vivências passadas (Maximiano, 2004). Como tal, a terapia psicomotora promove a relação afetiva e funcional do indivíduo com o próprio corpo, com o outro, com os objetos, com o espaço e com o tempo (Boscaini, 2012). Segundo Fonseca (2007) a obtenção do domínio do corpo, de modo a controlar o pensamento, as emoções, a relação e, a possibilidade de viver experiências corporais, permite a construção da identidade e, permite tornar competências e aspetos psicomotores mais harmoniosos.

A terapia psicomotora preocupa-se também com a promoção da função do indivíduo como agente no mundo objetal, favorecendo a sua habilidade de mentalização e, a transformação de comportamentos agressivos em assertivos e simbólicos através do jogo (Periquito, 2014). O jogo permite que o processo terapêutico progrida de uma descarga de agressividade para um prazer de jogar, levando a uma organização do pensamento através da relação com o outro (Periquito, 2014). Desta forma, o jogo promove a evolução do indivíduo através do desenvolvimento de competências que permitem a resolução de situações problemáticas que o psicomotricista vai criando (Carvalho, 2005). Posto isto, podemos dizer que através do jogo é possível o indivíduo voltar a viver situações conflituais pela expressão de angústias antigas (Rivière, 2010), sendo importante que o psicomotricista tenha uma atitude permissiva e de escuta (Almeida, 2005). O psicomotricista deve também facilitar e promover a organização e a estruturação da expressividade do indivíduo, contextualizando a sua ação (Almeida, 2005).

A organização corporal do indivíduo é concretizada com base nas relações afetivas vividas e entendidas por este (Raynaud, Danner & Inigo, 2007). Através de atividades lúdicas, o psicomotricista promove interações positivas, fundamentais no estabelecimento de uma relação (Carvalho, 2005). A vivência de atividades lúdicas permite a resolução de conflitos e a procura de novas soluções, favorecendo ao indivíduo uma melhor utilização do seu corpo e das suas capacidades (Boscaini, 2012). Deste modo, segundo Lapierre (2008) o psicomotricista atribui um sentido aos conflitos precoces que o indivíduo expressa simbolicamente, promovendo a sua resolução. A aquisição do controlo do corpo é assim, facilitada por experiências psicomotoras que promovem a regulação do pensamento, da emoção, da relação e da realidade (Boscaini, 2012).

Para Vecchiato (2003) existe uma relação entre os problemas do processo relacional e a psicopatologia. É através do diálogo tónico-emocional e na relação com o mundo objetal que o indivíduo expressa a sua atividade psíquica (Periquito, 2014). O diálogo tónico-emocional sustenta a organização da identidade do indivíduo, pelas experiências corporais vividas, pelas características genéticas e pela influência do meio ambiente (Costa, 2008). Segundo Almeida (2005), nos primeiros tempos de vida (meses), a forma como o bebé é pegado e agarrado (holding) e a forma como é manipulado (handling) possibilitam a diferenciação do seu próprio corpo, relativamente ao corpo do outro, o que contribui para o desenvolvimento do sentimento de confiança. Posto isto, verifica-se que o papel do contacto corporal é importante no desenvolvimento do eu

corporal do indivíduo, sendo que a existência de falhas nas fases precoces deste, podem conduzir à presença de perturbações psicoafectivas e psicomotoras, com complicações notórias em fases posteriores do seu desenvolvimento (Almeida, 2005). Neste sentido, Winnicott (2002) identifica a figura materna como a contentora das angústias precoces do bebé, uma vez que esta concede proteção e uma ação securizante. Para Winnicott (2002) uma mãe suficientemente boa, corresponde às solicitações e às necessidades dos filhos. De acordo com esta linha de pensamento, a Psicomotricidade atua através da proximidade corporal e da disponibilidade do psicomotricista para a relação, onde este tem o papel de uma figura securizante e contentora, que valoriza a atividade espontânea e a contenção (Llauradó, 2008).

A experiência psicomotora constitui assim, uma ligação entre o corpo e a mente, entre as sensações, as emoções e os pensamentos e entre a linguagem verbal e a linguagem não-verbal, permitindo a manifestação e a resolução de conflitos e, a procura de soluções perante as dificuldades apresentadas (Boscaini, 2004). Na Psicomotricidade a vivência deve ser assimilada e expressa pela palavra, proporcionando a perceção das sensações e emoções sentidas pelo utente (Bounes, 2011).

No contexto da saúde mental infantil e da adolescência, a Psicomotricidade apresenta um cariz preventivo e terapêutico. Assim, na Psicomotricidade surge um conjunto de propostas de intervenção na Perturbação do Comportamento, nomeadamente: aproveitar e canalizar positivamente a boa coordenação motora, maximizando as competências; através da utilização de atividades criativas e expressivas, reforçar a autoestima; constituição de uma melhor imagem de si pelo jogo, dando lugar ao pensar a regra, dinamizando o grupo; diminuir os níveis de agressividade; promover a mentalização, consciencialização das capacidades, das aptidões e da resolução das dificuldades; aumentar o tempo cognitivo (reflexão); aumentar o tempo na tarefa de forma organizada (contemporização); aumentar a tolerância à frustração e exteriorizar as competências, a criatividade, a espontaneidade, os medos, as fantasias, as preocupações e as resoluções (Costa, 2008). Estas propostas de intervenção na Perturbação do Comportamento trabalham os objetivos gerais, que na Psicomotricidade são geralmente a diminuição dos níveis de ansiedade, o aumento da concentração, a melhoria da consciencialização da ação e o desenvolvimento de competências sociais (Costa, 2008).

A noção de competência diz respeito a situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas, através da compreensão e da avaliação da situação, e da resposta adequada à mesma (Dias, 2008). Desta forma, a mobilização de recursos, o saber

agir e, a tomada de decisão são as principais características da competência (Dias, 2008). O desenvolvimento de competências pessoais e sociais, no indivíduo, abrange todas as vertentes individuais, como a autoestima e o autoconceito; relacionais, através da promoção de comportamentos assertivos e das relações interpessoais; e emocionais através da gestão de emoções (Freitas, Simões & Martins, 2011).

Em Portugal, estão desenvolvidos diferentes programas de promoção de competências pessoais e sociais, que objetivam a aprendizagem de competências necessárias ao bom desenvolvimento físico, psicológico e social do indivíduo nomeadamente ao nível da assertividade, da capacidade de escuta ativa, de relacionamento interpessoal, de descentração, entre outras (Remédios, 2010). A maioria das dificuldades de relacionamento interpessoal e dos problemas de comportamento social advêm de fracas reportórios comportamentais aprendidos ou de dificuldades em utilizar determinadas competências como a assertividade, a resolução de problemas e, a regulação emocional (Remédios, 2010). Indivíduos com baixo nível de competência exibem reações psicológicas e comportamentais mais intensas e disfuncionais, nas interações do dia-a-dia, do que os indivíduos com boas competências sociais (Tanaka, Aikawa, & Kosugi, 2002 citado por Remédios, 2010).

Deste modo, é importante promover o desenvolvimento adaptativo do adolescente, prevenindo comportamentos de risco e propagando aptidões que lhe permita um desenvolvimento adequado, evitando que seja um potencial alvo de uma menor saúde mental (Remédios, 2010).

Segundo Costa (2008), o psicomotricista permite assim, ao adolescente com Perturbação do Comportamento, a expressão da agressividade de forma organizada e controlada, valoriza os comportamentos ajustados e não julga a atitude de cada um, nem humilha. O psicomotricista escuta e, através de propostas, orienta a resolução dos problemas; fornece ajuda quando é requisitada; valoriza as iniciativas dos jovens através da constante presença na provocação das respostas; provoca o processo de consciencialização, procurando a auto percepção da competência; e atende sistematicamente às chamadas de atenção (Costa, 2008).

Em suma, as crianças e os adolescentes com Perturbação do Comportamento devem de ser identificados o mais cedo possível, uma vez que assim beneficiam melhor das intervenções terapêuticas e das ações preventivas (Bordin & Offord, 2000). A intervenção Psicomotora mostra ser uma terapia adequada para capacitar as crianças e os

adolescentes a enfrentarem as vicissitudes da vida, de modo a manterem um desenvolvimento adequado.

3. Representações Sociais

3.1. Definição e como se identificam

As representações sociais surgiram com as pesquisas de Serge Moscovici por volta do ano de 1961, por meio da publicação do seu trabalho, *La Psychanalyse, son Image et son Public*. Nesse trabalho, Moscovici criou uma série de conceitos importantes para o entendimento do que são as representações sociais.

O conceito de representações sociais criado por Moscovici (1976) foi inspirado na teoria de Durkheim, sobre as representações coletivas, definidas por este como produções mentais e sociais (ciência, religião, ideologia, visão de mundo, mito) que, do ponto de vista da sua construção, das suas formas e funções, se diferenciam entre elas e do senso comum (Saheb, 2007). No entanto, segundo Moscovici (2009), a forma como este conceito é usado por Durkheim não foca as estruturas e as dinâmicas do fenómeno pesquisado.

A concepção durkheimiana de representações coletivas é estática, uma vez que percebe as representações como irreduzíveis a qualquer tipo de análise posterior. No conceito de representações coletivas de Durkheim, qualquer tipo de ideia, crenças ou emoções ocorridas numa coletividade estão incluídas como representações coletivas (Moscovici, 2009). Ainda para Durkheim não há uma valorização da influência que o pensamento individual pode exercer no pensamento coletivo. As representações coletivas são uma forma de materialização da consciência de grupo, que permite que os indivíduos partilhem de uma visão que proporcione a sua união (Lahlou, 2011).

Moscovici (2009) acredita que esse pensamento é muito heterogéneo e impossibilita a investigação das representações sociais, uma vez que as torna muito abrangentes. Na concepção moscoviciano, as representações são uma forma específica de compreender e comunicar o que já sabemos. Além disso, para Moscovici (2009), as representações sociais são um fenómeno dinâmico, e não estático, uma vez que estas adquirem uma vida própria, circulam, encontram-se, atraem-se e afastam-se, dando oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto as velhas representações

morrem. Ainda Moscovici (2009) ao falar de representações sociais refere que todas as formas de crença, de ideologia e, de conhecimento, incluindo a ciência, são representações sociais. Sempre que encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, as representações estão presentes (Moscovici, 2005).

As representações sociais influenciam o comportamento do indivíduo que participa numa coletividade (Moscovici, 2005). É dessa maneira que elas são criadas mentalmente, sendo o processo coletivo um fator determinante, dentro do pensamento individual (Moscovici, 2005). Para nós, tais representações aparecem quase como objetos materiais, pois são o produto das nossas ações e das nossas comunicações (Moscovici, 2005).

O estudo das representações sociais é um estudo do senso comum, não só por se preocupar com o pensamento popular, como também por se preocupar em entender quais são as representações que criamos para interpretar o mundo em que vivemos (Lourenço, 2012). As representações sociais mostram como um determinado grupo de indivíduos representa a realidade, como nomeia determinados fenômenos, como faz a sua leitura do mundo, como toma decisões e, como se posiciona (Jodelet, 2001). Deste modo, estas são um estudo que propõe uma visão diferenciada em relação ao conhecimento popular, sendo que segundo Palmonari e Cerrato (2011) o pensamento social deve deixar de se considerar como um pensamento distorcido, devendo haver mais foco no caráter social do conhecimento e das crenças dos indivíduos.

Como sistemas de interpretação, as representações sociais regulam a nossa relação com os outros e orientam o nosso comportamento (Lourenço, 2012). As representações intervêm em processos como: a assimilação e a divulgação de conhecimentos; a construção de identidades pessoais e sociais; o comportamento intragrupal e intergrupar; e as ações de resistência e mudança (Lourenço, 2012). Assim, como fenômenos cognitivos, as representações sociais são consideradas como o produto de uma atividade de apropriação de realidade exterior e, simultaneamente, como processo de elaboração psicológica e social da realidade (Jodelet, 2001).

Abric (2001) define representações sociais como um conjunto organizado de atitudes, opiniões, informações e crenças sobre uma determinada situação ou sobre um determinado objeto. A partir desta definição, percebemos que estas representações possibilitam o estudo do fenômeno pesquisado de modo mais abrangente, e que este tipo de estudo leva em conta tanto o indivíduo como o sistema social. Segundo Abric (2001) a representação social é determinada pelo próprio indivíduo (a sua história e a sua

vivência), pelo sistema social e ideológico no qual está inserido e, pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social.

Por sua vez, a definição de representações sociais de Jodelet (2001) é a mais aceita pela comunidade científica atual, uma vez que esta define-as como sendo um conhecimento socialmente feito e compartilhado, com um objetivo prático, e que coopera para a elaboração de uma realidade comum a um determinado conjunto social. Com esta definição percebe-se que as representações sociais têm por objetivo o estudo do conhecimento que é socialmente elaborado, e que faz parte das vivências, das crenças e das percepções de um determinado grupo.

As representações sociais são sempre complexas e inscritas dentro de um pensamento preexistente de referência, sendo consideradas dependentes de sistemas de crença ancorados a valores, a tradições e a imagens do mundo e da existência (Moscovici, 2005). As representações são, principalmente, o objeto de um trabalho social onde cada fenómeno novo pode ser reincorporado dentro de modelos esclarecedores e comprovativos que são familiares e aceitáveis (Moscovici, 2005). Este processo de troca e de composição de ideias é necessário, uma vez que responde às exigências dos indivíduos e das coletividades (Moscovici, 2005). Por um lado, para construir sistemas de pensamento e de compreensão e, por outro lado, para adotar visões consensuais de ação que lhes permitem manter um vínculo social e, até mesmo a continuidade da comunicação da ideia (Moscovici, 2005).

Podemos dizer que a representação social é um estado simbólico, uma vez que estabelece um vínculo, construindo uma imagem, evocando, dizendo e fazendo com que se fale, partilhando assim um significado, que se pode tornar num emblema (Moscovici, 2005). Estas interações têm assim como objetivo a constituição de mentalidades ou de crenças que influenciam os comportamentos (Moscovici, 2005). Contudo, as representações não podem ser conseguidas através do estudo de alguma crença ou de conhecimento explícitos, nem serem criadas através de alguma deliberação específica (Moscovici, 2005). Elas são formadas através de influências recíprocas, através de negociações implícitas no decorrer das conversações, onde os indivíduos se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados (Moscovici, 2005). Neste processo, os indivíduos alcançam um repertório comum de interpretações e de explicações, de regras e de procedimentos que podem ser aplicadas à vida diária (Moscovici, 1984).

Em suma, as representações sociais permitem a comunicação, fornecendo um código para a permuta social e um código para nomear e classificar os vários aspetos do mundo e da história individual e/ou grupal (Moscovici, 1973). Estas representações estão enraizadas numa cultura, nomeadamente em padrões estruturados por significados compostos pelas várias formas de relações e práticas sociais (Arruda & Alba, 2007).

Posto isto, a noção de representação social pode parecer demasiado ampla, o que dificulta a realização de estudos científicos rigorosos. Por este motivo, é fundamental a determinação de critérios para definir as representações sociais. Desta forma, Wagner (1998) apresenta quatro critérios que especificam os processos e os produtos sócio-representacionais. O primeiro desses critérios é o “consenso funcional”, onde a representação desempenha um papel para manter a unidade do grupo e, orientar as autocategorizações e as interações dos seus elementos (Wagner, 1998). O segundo critério é a “relevância”, onde as representações sociais se referem a objetos sociais relevantes (Sá, 1998; Wagner, 1998). O terceiro critério é o de “prática”, que indica que uma representação existe se é acompanhada pela existência de uma relação nas práticas realizadas por uma quantidade de indivíduos, ou seja, o comportamento ligado à representação deve integrar parte da rotina de um grupo de indivíduos (Wagner, 1998). Por fim, o quarto critério, o de “holomorfose”, que segundo o qual as representações sociais contêm sempre referências à pertença grupal, por serem parte da identidade social. Os indivíduos tendem geralmente a projetar as suas crenças noutros indivíduos que partilham o mesmo grupo, quando se tratam de crenças fundamentadas em representações sociais, sendo que tal não acontece quando se tratam de crenças fundamentadas em representações individuais. Estes indivíduos conseguem também distinguir entre as crenças que são partilhadas e que formam um senso comum específico de um grupo ou de uma categoria social e, entre representações que lhes sejam particulares. Por esta razão, o critério de holomorfose é proveitoso para diferenciar as representações sociais das representações individuais (Wagner, 1995). Ainda, alinhado com o critério de holomorfose, existe o critério de afiliação, onde é possível delimitar uma realidade sócio-grupal dentro da qual existe uma certa representação (Wagner, 1998).

Wagner (1998) aponta ainda que nem todos estes critérios supracitados estão obrigatoriamente presentes em todas as representações, uma vez que há desigualdades estruturais e funcionais em representações de diferentes tipos.

Existem ainda alguns conceitos desenvolvidos pelos teóricos que estudam e pesquisam a teoria das representações sociais, que devem ser analisados para o

entendimento do alcance e das nuances da teoria, sendo que entre eles, dois são fundamentais (Lourenço, 2012). São eles os conceitos de ancoragem e objetivação. Estes dois conceitos são especialmente importantes, pois ajudam a explicar como as representações sociais são constituídas e como constroem o pensamento de um grupo (Lourenço, 2012).

A ancoragem é o processo pelo qual tornamos o não familiar, em familiar, agrupamos ao pensamento preexistente o objeto representado (Lourenço, 2012). É por meio do processo de ancoragem que novas representações sociais começam a fazer parte do pensamento dos membros de um determinado grupo (Lourenço, 2012). Para Moscovici (2009) o processo de ancoragem possibilita que caracterizemos objetos e indivíduos para que possam ser enquadrados em categorias consideradas mais apropriadas e com as quais temos familiaridade. Para Trindade (2011) pelo processo de ancoragem é possível entender como se atribui significado ao objeto representado, como a representação é usada como sistema de interpretação do mundo e como essa representação se vai adaptar a sistemas de pensamento preexistentes, além de possibilitar a compreensão das transformações que tal representação exercerá neste sistema.

A objetivação, por sua vez, é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, é reproduzir um conceito numa imagem (Moscovici, 2009), ou seja, dá-se materialidade a um objeto abstrato, possibilitando, assim, o compartilhamento social de um determinado fenômeno. Este processo possibilita transformar o que é abstrato, complexo, ou novo, numa imagem concreta e significativa, apoiando-se em concepções que nos são familiares (Trindade, 2011)

A ancoragem e a objetivação são assim dois processos que tratam da elaboração e do funcionamento das representações sociais, sendo que a objetivação tem o papel da intervenção do social na representação, e a ancoragem, por outro lado, mostra a influência da representação no social (Trindade, 2011).

Outro importante conceito teórico para o estudo e pesquisa na área das representações sociais é a teoria do núcleo central das representações sociais (Lourenço, 2012). Esta teoria foi sistematizada por Jean-Claude Abric em 1976, e tida pelo autor como uma hipótese de organização interna das representações sociais. Segundo Abric (2000), toda a representação social está organizada á volta de um núcleo central, que é o responsável pela sua significação e organização interna. Este núcleo central é ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e, portanto é fortemente marcado pela memória coletiva, caracterizando-se assim, por ser estável e

resistir a mudanças, promovendo com isso uma continuidade prolongada das representações (Abric, 2000). Ainda para Abric (2000), o núcleo central tem três funções, nomeadamente, a função de gerador, a função de organizador e a função de estabilizador das representações sociais, ligadas, respetivamente, à significação, à organização interna e à firmeza da representação (Abric, 2003).

Em suma, a investigação em representações sociais visa entender a forma como os indivíduos apreendem o mundo envolvente, num esforço para o compreender e resolver os seus problemas (existenciais, emocionais, relacionais, etc.) (Oliveira & Amâncio, 2005). Estudam-se seres humanos que pensam, elaboram questões e tentam encontrar respostas, daí afirmar-se que os indivíduos e os grupos movem-se no contexto de uma sociedade pensante, que eles mesmos produzem através das comunicações que estabelecem entre si (Moscovici, 1984).

3.2. Representações sociais e adolescência

A adolescência é uma condição social e uma representação. A forma como cada sociedade, num determinado momento histórico vai lidar e representar esse momento da vida é bastante variada, pois esta é influenciada pelas condições sociais, culturais, de género e regiões geográficas.

Segundo Menandro, Trindade e Almeida (2003) as representações sociais de adolescência ou de adolescente encontram-se apoiadas num sistema de crenças e de valores presentes na sociedade e, ancoradas ao conhecimento científico. Estes autores identificam como âncoras destas representações sociais, parte das inspirações da teoria de Hall sobre a adolescência, pois esta teoria entende a adolescência como um período complexo, ligado ao desenvolvimento da individualidade e, caracterizado por uma inconstância e por uma agitação, sendo um período aberto a influências culturais.

Menandro, Trindade e Almeida (2003), estudaram as representações sociais da adolescência a partir de textos jornalísticos, comparando dois períodos, nomeadamente de 1968 a 1974 e de 1996 a 2002. A comparação entre estes dois períodos possibilitou constatar as permanências e as modificações da forma como os adolescentes são representados.

Conforme Abramo (1997), nos anos sessenta e setenta, a adolescência era vista como um problema, pois os adolescentes eram considerados uma ameaça à ordem social por exibirem atitudes e condutas críticas, através de movimentos estudantis, movimentos

pacifistas e movimentos hippies (Menandro et al., 2003). Ao longo do tempo, houve uma reelaboração e uma assimilação da imagem da adolescência devido aos indivíduos que encaravam os adolescentes como esperança, sendo a adolescência difundida como uma geração sonhadora, envolvida com mudanças sociais (Menandro et al., 2003). Tal reelaboração fincou particularidades de idealismo e de rebeldia como fundamentais no modelo de adolescência (Menandro et al., 2003).

Segundo Bock (2004), a adolescência é uma construção social e histórica, ou seja, o que pode existir hoje, pode não existir mais amanhã, como também o que pode existir mais evidenciado num determinado grupo social, pode não ser tão claro noutros grupos da mesma sociedade.

Num estudo realizado por Assis, Avanci, Silva, Malaquias, Santos e Oliveira (2003), sobre a representação social do ser adolescente, estes verificaram que os adolescentes têm uma visão muito positiva de si próprios, pois perceberam que os valores mais referidos pelos adolescentes foram: alegria; otimismo; extroversão; capacidade de “brincar com a vida”; “prazer em fazer os outros rir”; valorização do físico; respeito pelos outros; igualdade entre os indivíduos; amizade com lealdade e sinceridade; solidariedade (ajudar pessoas da família e necessitadas), sendo que os atributos que refletem impulsividade e a agressividade foram pouco mencionados pelos mesmos. É assim importante referir que uma representação de si muito positiva não indica a realidade mas, sim, representações sociais de adolescentes que ao referirem palavras muito positivas, tentam superar uma imagem frequentemente negativa a seu respeito (Assis et al., 2003).

Já Coval (2006), no seu estudo, com o objetivo de conhecer as representações sociais da adolescência e de adolescente e as expectativas de prática pedagógica em alunos de licenciatura, percebeu que as representações sociais de adolescência do grupo estudado são de que esta é uma fase de transição e de preparação para a vida adulta. Coval (2006) diz ainda que o adolescente é representado, como um indivíduo rebelde, irresponsável, contestador da autoridade, instável, imaturo, inconsequente, sem limites, inseguro e com grande necessidade de autoafirmação.

Por sua vez, Paixão (2011), ao estudar a representação social da adolescência para adolescentes, verificou que estes compreendem o adolescente como alguém que vivencia uma fase de curtição, de desejo, de felicidade, de liberdade e, de rebeldia.

Para Paixão (2011) na adolescência, a amizade, o namoro e, o sexo ocupam um sentido importante, ao lado das responsabilidades com os estudos.

Ainda no seu estudo, Paixão (2011), estudou a representação social do adolescente normal, carente e infrator para adolescentes, verificando no caso da representação social de adolescentes normais, que os adolescentes indicam que estes são dotados de responsabilidade e de recursos, mas que não abandonaram os atos de rebeldia, sendo que a rebeldia aparece porque estes indivíduos ainda carecem de controlo e de dominação. Os adolescentes indicam ainda na representação social de adolescentes normais que curtir a vida, procurar a felicidade, namorar e, trabalhar são ações desejáveis a cada dia nestes adolescentes, contudo é na vivência escolar, na perspectiva de futuro que eles se diferenciam dos restantes adolescentes (Paixão, 2011). Na representação social de adolescentes carentes, os adolescentes indicam que estes são os adolescentes a quem falta tudo, porque vive na pobreza (Paixão, 2011). São os adolescentes que vivem com fome; que assumem responsabilidades maiores do as que necessitavam; que carecem de família e de amigos; que necessitam de mais atenção; e que desejam namorar, sentindo assim amados (Paixão, 2011). Já na representação social de adolescentes infratores, os adolescentes indicam que a criminalidade, a violência, a pobreza e o não ter família, marcam as vidas destes adolescentes e denigrem os seus destinos (Paixão, 2011).

Cruz, Rosa e Coutinho (2016), no seu estudo sobre as representações sociais de universitários sobre jovens e juventude, verificaram que a juventude, para os participantes da pesquisa, é representada como um período de aquisições, de conhecimento e de responsabilidades, sendo marcada como um período de vivências de divertimento e de alegria.

A juventude é representada como uma fase de preparo para a vida adulta, marcada pela obtenção de responsabilidades através do estudo e da entrada na faculdade (Cruz et al., 2016). Este período é uma representação do jovem como alguém que necessita de se dedicar ao futuro, assumindo responsabilidades, sem deixar de aproveitar o momento que está a viver, no qual ainda é aceitável socialmente a infração de algumas regras, sendo por isso a rebeldia e a irresponsabilidade traços relevantes do imaginário social acerca da juventude (Cruz et al., 2016).

Podemos assim dizer que os jovens no estudo de Cruz et al., (2016) entendem o jovem como alguém que vivencia o período da juventude, sendo esperado pela sociedade que este período seja um momento de preparação para a vida adulta. Contudo, segundo Cruz et al., (2016) este período também é demarcado pelo ganho de liberdade, pelo divertimento e, pela possível da prática de atos ilícitos, como o uso de drogas, estando assim, a rebeldia, a imaturidade e a transgressão presentes nestas representações,

mostrando assim, que os jovens não se assemelham com os adultos, uma vez que conservam características que assinalam a adolescência.

Em suma, as representações de adolescência e de adolescente, correntes na sociedade acabam por serem produtoras da identidade do adolescente (Coval, 2006). O adolescente, diante das representações de que é alvo, acaba tomando-as para si, e apresentando os comportamentos que dele são esperados (Coval, 2006).

3.3. Representações Sociais, Adolescência e Perturbação do Comportamento

Apesar de existir um número reduzido ou quase nulo de estudos que analisam as representações sociais da Perturbação do Comportamento em adolescentes, podemos concluir através do que já foi dito anteriormente que os adolescentes são o produto das representações sociais, do mundo da vida, da vida, da família, da sociedade com os seus códigos, valores e classificações logísticas.

Demonstrar as representações sociais da Perturbação do Comportamento em adolescentes permite um conhecimento mais aprofundado do modo como os grupos constroem e partilham um conjunto de conhecimentos, conceitos e explicações sobre este fenómeno, e como estabelecem as suas relações no quotidiano (Moscovici, 1978).

Deste modo as representações sociais dos adolescentes com Perturbação do Comportamento são de que estes são os adolescentes que praticam o bullying com maior frequência; apresentam comportamentos de quebra de regras; têm níveis menores de percepção de envolvimento dos pais na sua escolaridade, de integração no grupo de pares, de desempenho académico, de escolha da sua carreira, de competência profissional, de amizades íntimas, de consciência sociopolítica e de aceitação da maturidade física; têm dificuldades em se adaptarem ao ensino médio; já entraram em confronto com os professores que não gostavam, sendo que a forma como respondem aos professores depende da forma como os professores interagem com eles; atribuem a causa pelo menos alguns dos seus problemas de comportamento para a qualidade do seu relacionamento com os professores; e não têm a consciência da sua culpa, nos atos por si praticados, sentindo-se mesmo imunes a tudo (Margraf & Pinquart, 2015,2016; Chu & Baker, 2015; Alckmin-Carvalho, Izbicki & Melo, 2014; Balagna, Young & Smith, 2013; Young, Subramanian, Miles, Hinnant & Andsager, 2017; Botero, 2013).

Conclui-se assim, que o uso das representações sociais para o estudo de um objeto complexo, como o é a Perturbação do Comportamento em adolescentes, é proveitoso, uma vez que permite apreender os sentidos que lhe são atribuídos pelos indivíduos que privam com o mesmo e sobre o qual fazem recair ações e decisões (Vala, 1996).

Posto isto, o plano de intervenção para adolescentes com Perturbação do Comportamento, não deve descorar as suas representações sociais, uma vez que estas nos dão a realidade comum a um conjunto social, nomeadamente dos adolescentes com perturbações comportamentais, permitindo assim a identificação de como a sociedade encara a Perturbação do Comportamento nos adolescentes, permitindo também apoiar a intervenção, uma vez que assinala as funções psicomotoras que se encontram deficitárias nos adolescente com Perturbação do Comportamento, fornecendo dados pertinentes para a resolução de dificuldades psíquicas, mentais e comportamentais.

Parte II – Metodologia

O estudo das representações sociais tem um sentido de procura de uma aproximação polissemia dos significados que emergem da interação que surge entre os participantes, em torno do objeto de estudo (Marques, 2012).

Estudar as representações sociais é complexo, sendo pertinente adotar uma perspetiva plurimetodológica (Marques, 2012). Com bases nesta perspetiva, o investigador, não se centra apenas nos conteúdos, uma vez que este adota um percurso que passa pela escolha de procedimentos, pela elaboração de instrumentos e pela organização da análise, até conseguir chegar às representações (Marques, 2012). Neste estudo, foi intenção não só apreender as representações, mas também, compreender os sentidos das mesmas, descodificando os seus significados simbólicos.

Deste modo, o estudo desenvolvido tem um carácter exploratório, descritivo e explicativo, uma vez que visa apreender e compreender as representações sociais da Perturbação do Comportamento em adolescentes na perspetiva dos professores. Assim, este é um estudo misto, uma vez que se enquadra no paradigma qualitativo recorrendo a alguns procedimentos de análise de carácter quantitativo, sendo preocupação constante do investigador a compreensão dos comportamentos humanos.

Este estudo desenvolveu-se fundamentalmente em duas fases, cada uma com diferentes etapas de construção de dados e de análise, sendo que uma fase deu a análise estrutural das representações e a outra a análise dimensional-processual das mesmas.

De seguida são apresentados todos os procedimentos adotados na pesquisa, de forma a dar visibilidade ao que foi construído.

1. Contextualização do Estudo

O campo de pesquisa foi composto por duas escolas do concelho de Évora, com ensino básico.

2. Participantes no Estudo

Em relação aos participantes no estudo, foi adotado como critério de inclusão, ser professor do 2º e/ou 3º ciclo do ensino básico (5ºano ao 9ºano).

Constituíram assim a amostra, vinte e quatro professores de uma escola e oito professores de outra escola, sendo trinta e dois professores participantes no total.

3. Instrumento de Recolha de Dados

A recolha de dados tem por objetivo recolher junto dos sujeitos o máximo de informação acerca do objeto em estudo (Ghiglione & Matalon, 2001; Marques, 2012).

Neste estudo, a recolha de dados foi efetuada de forma indireta, sendo que esta forma consiste na recolha através, por exemplo, de questionário, instrumento este que foi utilizado no estudo.

Questionário

O questionário como uma técnica de recolha de dados pressupõe um instrumento estandardizado com rigor, tanto no texto das questões, como na ordem das mesmas (Marques, 2012). As questões do questionário devem ser colocadas da mesma forma a todos os indivíduos para poder existir comparabilidade entre os participantes no estudo (Marques, 2012). Torna-se também necessário que as questões sejam claras, precisas, concisas e sem ambiguidades, para que o individuo saiba exatamente o que se espera dela, sem ser necessário adaptações ou explicações adicionais (Ghiglione & Matalon, 2001; Marques, 2012).

No sentido de recolher a informação mais pertinente, o questionário elaborado foi dividido em duas partes. A primeira parte é direcionada à recolha de dados sociodemográficos, com o objetivo de caracterizar os participantes do estudo e a segunda parte é constituída pela técnica de associação livre de palavras criada por Jung em 1905 e desenvolvida posteriormente por outros autores como, por exemplo, Vergès (Vergès, 1992; Sá, 2003; Marques, 2012). Esta consiste em solicitar aos participantes que escrevam no instrumento, livre e rapidamente, palavras que lhe venham imediatamente ao pensamento quando são confrontados com o estímulo (Oliveira, 2004; Marques, 2012). Neste estudo as palavras-estímulo chamadas de termo ou expressão indutora utilizadas no questionário foram: “perturbação do comportamento em adolescentes”. Pediu-se aos participantes que escrevessem por ordem decrescente de importância para a expressão indutora, cinco palavras ou pequenas expressões, como também lhes foi pedido que escrevessem o que era para eles, enquanto professores, a mesma expressão indutora. Nesta perspetiva a disponibilidade para evocar a mais importante é na memória semântica de extrema importância para a determinação dos elementos centrais e periféricos, permitindo assim identificar a estrutura das representações sociais (Abric, 2005; Marques, 2012). Este instrumento contribui assim, para uma estrutura que em permanente dinâmica

influencia a ancoragem e o campo das representações sociais (Marques, 2012). Uma vez listadas as diferentes evocações, estas vão originar um conjunto heterogéneo de unidades semânticas (Marques, 2012). Segundo Bardin (2009) o conjunto de unidades exige um trabalho de classificação que facilita as análises descritivas e as análises explicativas necessárias para alcançar a representação do objeto em estudo.

A validação do instrumento de recolha de dados foi efetuada numa primeira fase junto da orientadora do estudo, sendo que posteriormente foi aplicado aos participantes do estudo.

4. Considerações Éticas

Para a realização deste estudo, primeiramente fez-se o pedido à Comissão de Ética da Universidade de Évora, sendo que após a sua aprovação procedeu-se aos passos seguintes, onde foram elaboradas cartas de apresentação do projeto e pedido de recolha de dados, dirigidas à direção das escolas escolhidas para a realização dos mesmos. Após a autorização deu-se início à recolha de dados, respeitando todos os procedimentos éticos e legais.

Primeiramente foi entregue aos participantes do estudo um consentimento informado que continha informação escrita, identificava a investigadora e fornecia dados sobre a investigação. Neste, a investigadora assegurou, sobre compromisso, que os dados recolhidos se destinavam apenas para fins da investigação e garantiu a confidencialidade e o anonimato dos mesmos. Ainda no final do consentimento existia espaço para a assinatura do participante, certificando que o mesmo tinha sido informado.

Após a obtenção dos consentimentos informados dos participantes do estudo, procedeu-se à aplicação do questionário onde os participantes foram informados do modo de preenchimento e, também onde foram assegurados todos os procedimentos éticos.

Foram considerados todos os princípios da declaração de Helsínquia.

5. Recolha de Dados

A recolha de dados foi realizada apenas numa etapa, que corresponde à aplicação do questionário.

O questionário era constituído em duas partes, sendo que na primeira parte, direcionada à recolha de dados sociodemográficas, os participantes registavam no instrumento a resposta que correspondia à sua realidade. Por sua vez, na segunda parte,

nomeadamente na primeira questão, os participantes registavam no instrumento, livre e rapidamente por ordem decrescente de importância cinco palavras ou pequenas expressões, que lhe vinham de imediato ao pensamento perante a expressão indutora “perturbação do comportamento em adolescentes”. Também na segunda do questionário, nomeadamente na segunda questão, os participantes tinham que registar livre e rapidamente o que era para eles, enquanto professores, a expressão indutora “perturbação do comportamento em adolescentes”. As instruções de preenchimento constavam após cada pergunta do questionário.

Logo que os questionários foram recolhidos, foram numerados.

6. Análise dos Dados

Primeiramente realizou-se a análise da primeira parte dos questionários, nomeadamente, dos dados sociodemográficos [idade, sexo, nível académico, tempo total de serviço (anos), tempo de serviço na escola que atualmente leciona (anos)], sendo que para tal, estes foram inseridos no computador e analisados com recurso ao programa de análise estatística *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, versão 22.0 para o *Windows*.

Posteriormente, realizou-se a análise da segunda parte dos questionários, começando-se por fazer a codificação dos dados da primeira questão e, de seguida a listagem, por expressão estímulo, de todas as palavras encontradas nos questionários. Depois foi construído um dicionário, agrupando semanticamente as palavras, ou seja, foi elaborado um dicionário onde todas as palavras, ou expressões que os participantes evocaram foram caracterizadas, seguindo como critério a semântica da palavra ou expressão (Marques, 2012). Após o dicionário feito, construiu-se uma base de dados no *Software Excel®* para cada expressão indutora, assinalando a palavra enunciada pelos participantes como mais importante com um asterisco à esquerda da palavra código (Marques, 2012). De salientar que o dicionário construído foi validado pela orientadora do estudo.

Com estas bases de dados construídas foi possível lançar os dados no *Software Evoc (Ensemble de Programmes Permettrant L'Analyse des Évocations)*, que tem como finalidade fundamental fornecer os elementos do núcleo central e os elementos dos sistemas periféricos (Marques, 2012). Este *software* facultava, entre outros dados, a estrutura da representação social estudada (Marques, 2012). Deste processamento surgiu

um quadro de quatro quadrantes para análise. Nestes quatro quadrantes estão presentes as palavras que contam com um número significativo de ocorrências. As que se destacaram em relação à frequência e ordem de evocação encontram-se no quadrante superior esquerdo, formando o núcleo central da representação.

Obtidos os dados da primeira questão do questionário, procedeu-se à análise da segunda e última questão do mesmo, tendo esta mais dados textuais para analisar. Transcreveu-se todas as respostas dos participantes, sendo que após a sua transcrição, foi construído o corpus de análise para ser processado no *Software Alceste (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte)* que é uma ferramenta produtora de indicadores de representação social.

Quando se analisa um corpus produzido por diferentes participantes, o objetivo principal do *Software Alceste* é conceder a compreensão dos pontos de vista partilhados por um determinado grupo social, ou seja as suas representações (Kronberger & Wagner, 2003; Marques, 2012). Este *software* permite assim identificação de categorias do discurso, propiciando a análise comparativa dos temas encontrados.

A preparação do corpus incluiu a codificação, dos participantes e das restantes variáveis (idade, sexo, nível académico/habilitações literárias, tempo total de serviço e tempo de serviço na escola onde atualmente leciona) e do corpus de análise, constituído pelas unidades de contexto iniciais (UCIs). As UCIs correspondem ao texto produzido por cada um dos participantes, isto é, há um total de 32 UCIs.

O processamento feito pelo *Software Alceste*, desenvolvido Reineit (1998), deu origem à classificação do corpus. Este programa dividiu o material do discurso em classes, sendo estas são formadas por unidades de contexto elementar (UCEs) (Marques, 2012). As UCEs são partes do texto, frequentemente, do tamanho de três linhas, dimensionadas pelo *software* em função do tamanho do corpus, respeitando a pontuação (Camargo, 2005). Cada classe é constituída por várias UCEs de acordo com uma classificação, segundo a distribuição do vocabulário destas (Camargo, 2005).

As classes identificadas pelo programa estão relacionadas entre si, sendo assim permitido observar as similitudes no material analisado (Marques, 2012). Este *software* produziu ainda um dendograma com a classificação hierárquica descendente, indicando a fragmentação do corpus e as relações entre as classes (Marques, 2012). A classificação hierárquica descendente ilustrou assim, as relações entre as classes.

Estes dados foram processados no *Software Alceste* na Escola Superior de Enfermagem São João de Deus da Universidade de Évora.

Neste estudo, a classificação do corpus resultou em 43 UCEs classificadas do total de 48, ou seja, 89,58% de material válido. Resultado este considerado válido e muito bom, visto que o *Software Alceste* considera como solução mínima aceitável 70% (Camargo, 2005).

Parte III – Apresentação e Discussão dos Resultados

Após a etapa de recolha de dados, realizada em conformidade com a metodologia descrita no capítulo anterior, procede-se à apresentação de dados. Este capítulo está dividido em três pontos. O primeiro ponto apresenta os dados sociodemográficos dos participantes do estudo, produzidos pelo *SPSS*; o segundo ponto apresenta os dados resultantes da análise estrutural, produzidos pelo *Software Evoc*; e por sua vez, o último ponto apresenta a análise dos dados resultantes da análise dimensional-processual, produzidos pelo *Software Alceste*.

1. Dados Sociodemográficos dos professores que participaram no estudo

Caracterização

Neste estudo participaram 32 professores de duas escolas com ensino básico do concelho de Évora, nomeadamente 24 professores de uma escola e 8 professores de outra. As características destes participantes estão discriminadas nas tabelas 3, 4, 5 e 6. Assim e relativamente à idade (tabela 3), constata-se que a média de idade dos participantes é de 50.03 anos, com o desvio padrão de 5,40 anos, sendo a idade mínima 37 anos e a idade máxima 65 anos.

Na tabela 3 podemos ainda verificar que a maioria dos participantes tem idade compreendida entre os 53 anos e os 58 anos, o que corresponde a 31,3% (10) dos participantes. Verificamos também que 75% (24) participantes são do sexo feminino, sendo o grupo etário com maior frequência nas mulheres o dos 41 anos aos 46 anos. O sexo masculino, por sua vez, corresponde a 25% (8), sendo o grupo etário com maior frequência nos homens o dos 53 anos aos 58 anos.

Tabela 3 - Distribuição dos professores segundo o sexo e o grupo etário.

Idade (anos)	Frequência sexo feminino	Frequência sexo masculino	Frequência total	Percentagem total
35-40	2	0	2	6,3%
41-46	8	1	9	28,1%
47-52	6	2	8	25,0%
53-58	6	4	10	31,3%
59-64	1	1	2	6,3%
65-70	1	0	1	3,1%
Total	24	8	32	100,0%
Percentagem	75,0%	25,0%	100,0%	

Relativamente ao nível académico (habilitações literárias), optou-se por agrupar os participantes como licenciados com pós-graduação, licenciados com pós-graduação com especialização, mestres e doutores (tabela 4). Deste modo verificou-se que 71,9% (23) dos professores têm só a licenciatura; 12,5% (4) têm o mestrado; 9,4% (3) têm a licenciatura com pós-graduação com especialização; e 6,3% (2) têm a licenciatura com pós-graduação. Ao observar estes resultados verificamos que a maioria dos professores tem como habilitações literárias a licenciatura.

Tabela 4 - Distribuição dos professores segundo o seu nível académico.

Nível académico	Frequência	Percentagem
Licenciatura	23	71,9%
Licenciatura com Pós-graduação	2	6,3%
Licenciatura com Pós-graduação com especialização	3	9,4%
Mestrado	4	12,5%
Total	32	100,0%

No que respeita ao tempo total de serviço (tabela 5), verificamos que grande parte dos professores está de serviço entre os 18 anos e os 23 anos, correspondendo a 34,4% (11) dos participantes, contudo deve-se também salientar que 31,3% (10) dos participantes está de serviço entre os 24 anos e 29 anos. Nesta amostra, verifica-se que apenas um professor (3,1%) está de serviço há mais anos, sendo estes anos compreendidos entre os 42 anos e os 47 anos; e que apenas dois professores (6,3%) estão de serviço entre os 6 anos e os 11 anos. Estes dados são assim considerados relevantes, uma vez que nos fornecem a informação de que a maioria professores participantes neste estudo, já são professores portadores de experiência letiva.

Tabela 5 - Distribuição dos professores segundo o tempo total que se encontram de serviço.

Tempo total de serviço (anos)	Frequência	Porcentagem
6-11	2	6,3%
12-17	1	3,1%
18-23	11	34,4%
24-29	10	31,3%
30-35	3	9,4%
36-41	4	12,5%
42-47	1	3,1%
Total	32	100,0%

Por sua vez, na tabela 6, que diz respeito ao tempo de serviço dos professores na escola onde atualmente lecionam é possível verificar que a maioria dos professores, nomeadamente 37,5% (12) se encontra de serviço entre os 6 anos e os 11 anos, na escola onde atualmente leciona. Nesta tabela, podemos ainda verificar que existem também muitos professores, respetivamente 31,3% (10), que se encontram de serviço entre os 0 anos e os 5 anos, na escola onde atualmente leciona. Contudo, apenas dois professores (6,3%) se encontram de serviço, entre os 24 anos e os 29 anos, na escola que atualmente lecionam, sendo este período, o período máximo obtido neste estudo.

Estes dados são relevantes na medida em que fornecem a informação de que um terço dos professores que participaram neste estudo podem encontrar-se num período de adaptação e de relação com a escola, com os colegas, com os alunos e com os restantes funcionários da mesma.

Tabela 6 - Distribuição dos professores segundo o tempo de serviço que se encontram na escola onde atualmente lecionam.

Tempo de serviço na escola que atualmente leciona (anos)	Frequência	Porcentagem
0-5	10	31,3%
6-11	12	37,5%
12-17	7	21,9%
18-23	1	3,1%
24-29	2	6,3%
Total	32	100,0%

2. Estrutura das representações sociais da Perturbação do Comportamento em adolescentes na perspectiva dos professores a partir do *Software Evoc*

A análise das evocações livres foi realizada segundo a técnica de associação livre de palavras, com termo indutor “perturbação do comportamento em adolescentes”, permitindo assim identificar as evocações, pelos critérios de frequência e de hierarquização. Os dados recolhidos, foram processados no *Software Evoc*, sendo que este último fornece dados para a construção do quadro de quatro quadrantes. Os termos evocados, assim distribuídos, proporcionam a análise do conteúdo e da estrutura da representação. Obtendo a distribuição dos termos pelos quadrantes, pode-se traçar o conteúdo da representação: o seu provável núcleo central e o seu sistema periférico.

No 1º quadrante (quadrante superior esquerdo) estão presentes os elementos que fazem parte do núcleo central da representação. Por sua vez, os elementos do sistema periférico encontram-se nos restantes quadrantes, em ordem decrescente pelos critérios de frequência e de ordem média de evocação. Deste modo no 2º quadrante (quadrante superior direito) surgem os elementos da 1ª periferia; no 3º quadrante (quadrante inferior esquerdo) surgem os elementos de contraste; e no 4º quadrante (quadrante inferior direito) surgem os elementos da 2ª periferia. Contudo, nesta estrutura, os dados mais revelantes são os dados encontrados no núcleo central e na 2ª periferia.

O núcleo central é determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, uma vez que é fortemente marcado pela memória coletiva e a sua função é de consensualidade, estabilidade, coerência, resistência à mudança, assumindo uma segunda função que é a de permanência (Abric, 2005). O sistema periférico, por sua vez, atualiza e contextualiza de forma constante as determinações normativas e a consensualidade do núcleo central, originando mobilidade, flexibilidade e expressão individualizada, também característica das representações sociais (Abric, 2005). Desta forma através da flexibilidade e da elasticidade do sistema periférico, este permite a construção de representações sociais individualizadas organizadas em torno do núcleo central comum (Abric, 2005).

Posto isto, na tabela 7 encontram-se representadas as categorias resultantes da associação livre de palavras ao termo indutor “perturbação do comportamento em adolescentes”, por ordem de evocação, frequência e por ordem média de evocação (OME).

Tabela 7. Categorias das palavras do termo indutor “perturbação do comportamento em adolescentes”, por ordem de evocação, frequência e por OME.

Categorias	1ª Evocação	2ª Evocação	3ª Evocação	4ª Evocação	5ª Evocação	Frequência	OME
1 – Indisciplina	11	6	4	6	5	32	2,63
2 – Mau comportamento	3	5	3	1	2	14	2,57
3 – Problemas familiares	2	3	2	2	1	10	2,70
4 – Violência	4	4	1	6	-	15	2,60
5 – Desajuste	3	0	4	3	3	13	3,23
6 – Falta de concentração	1	4	1	1	3	10	3,10
7 – Isolamento	0	0	4	1	3	8	3,88
8 – Ansiedade	2	1	2	1	1	7	2,71
9 – Bullying	3	0	1	0	1	5	2,20
10 – Abandono escolar	1	1	0	1	2	5	3,40
11 – Apoio psicológico	0	0	1	1	3	5	4,40
12 – Desmotivação	0	1	2	3	1	7	3,57
13 – Educação	0	2	2	0	1	5	3,00

Ao analisarmos a tabela 7, podemos verificar que as categorias com maior frequência de evocação foram a **indisciplina**, a **violência**, o **mau comportamento** e o **desajuste**. Verificamos também que a categoria **indisciplina** foi a evocação mais importante (1ª evocação) e com maior frequência. Deste modo, é possível dizer que as representações sociais da Perturbação do Comportamento em adolescentes na perspetiva dos professores, estão marcadas pelos comportamentos indisciplinados manifestados pelos adolescentes.

Ainda para o termo indutor “perturbação do comportamento em adolescentes”, existem 155 palavras respondidas, sendo que 19 são diferentes.

Na tabela 8 podemos observar o quadro de quatro quadrantes produzido pelo *Software Evoc*, onde os dados mais revelantes para este estudo são os dados encontrados no núcleo central e na 2ª periferia, sendo que deste modo são os dados que são seguidamente analisados.

Tabela 8 - Evocações hierarquizadas pelos professores para o termo indutor
 “perturbações do comportamento em adolescentes”.

ELEMENTOS CENTRAIS			ELEMENTOS DA 1ª PERIFERIA		
Frequência ≥ 8 / Rang $< 2,9$			Frequência ≥ 8 / Rang $\geq 2,90$		
	FREQ	RANG		FREQ	RANG
Indisciplina	32	2,625	Desajuste	13	3,231
Mau comportamento	14	2,571	Falta de concentração	10	3,100
Problemas familiares	10	2,700	Isolamento	8	3,875
Violência	15	2,600			
ELEMENTOS DE CONTRASTE			ELEMENTOS DA 2ª PERIFERIA		
Frequência < 8 / Rang $< 2,9$			Frequência < 8 / Rang $\geq 2,9$		
	FREQ	RANG		FREQ	RANG
Ansiedade	7	2,714	Abandono escolar	5	3,400
Bullying	5	2,200	Ajuda psicológica	5	4,400
			Desmotivação	7	3,571
			Educação	5	3,000

Frequência Mínima = 5

Ao analisar a tabela 8 observa-se que para os professores a representação da Perturbação do Comportamento em adolescentes está organizada em torno de um núcleo central, nomeadamente o 1º Quadrante, composto por quatro elementos. Neste observa-se a presença das palavras **indisciplina**, **mau comportamento**, **problemas familiares** e **violência**, sendo a palavra **indisciplina** a que apresenta a maior frequência do quadrante e a palavra **mau comportamento** o primeiro lugar de importância em função da ordem de evocação. Desta forma, a hipótese de centralidade da representação dos participantes, está acorada em torno da indisciplina, da violência, do mau comportamento e dos problemas familiares.

Podemos assim dizer, que para os professores em estudo, os adolescentes com Perturbação do Comportamento são adolescentes que têm **problemas familiares** e que manifestam **mau comportamento**, são **indisciplinados** e são **violentos**.

Indisciplina

A indisciplina na sala de aula é um tema que afeta cada vez mais a comunidade escolar, que preocupa tanto os professores que iniciam a sua carreira como os que já têm uma larga experiência docente. Esta tem vindo a manifestar-se mais frequentemente e, em idades cada vez mais precoces.

Segundo Amado e Freire (2014), o conceito de indisciplina está relacionado com o contexto socio histórico, uma vez que adota características e significados distintos em função do tempo e da sociedade.

Para Curwin e Mendler (2008) a indisciplina acontece quando as necessidades de um grupo (alunos de uma turma) e da autoridade (professor) estão em discórdia com as necessidades de um indivíduo (aluno) que, ao tentar satisfazê-las, impossibilita que o restante grupo satisfaça as suas.

Amado (2001) ostenta uma definição de indisciplina em três níveis: o primeiro, em que o adolescente apresenta um desvio às regras e perturba o funcionamento da aula; o segundo, em que o adolescente apresenta conflitos com os pares, mostrando um disfuncionamento da relação entre os alunos; e o terceiro, em que há a presença de conflitos na relação professor-aluno, que incluem comportamentos que põem em causa a autoridade e o estatuto do professor.

Em suma, podemos considerar a indisciplina na sala de aula como um comportamento desajustado que envolve o incumprimento de regras ou infrações às normas, afetando as condições de aprendizagem. Importante também salientar que, a indisciplina não é apreciada de forma isolada, uma vez que resulta da interação entre alunos e alunos e entre professores e alunos.

Mau comportamento

Os comportamentos disruptivos dos alunos na sala de aula, não podem ser atribuídos a eles próprios ou a algum grau de deficiência evidenciada, mas a várias circunstâncias, onde professores, clima escolar, família, pares, história de vida e história clínica são fatores que contribuem para esses comportamentos, sendo assim importante identificar bem as razões e causas precisas dos mesmos.

Segundo Fontana (1996) as causas que podem levar os alunos a terem mau comportamento, são causas como: o aluno sentir-se negligenciado ou ignorado pelo professor ou pelos pares; o aluno revelar pouco interesse por algumas atividades letivas denotando desmotivação e conseqüente comportamento desadequado; o aluno ter insucesso em várias áreas curriculares, rejeitando conseqüentemente tudo o que a escola tem para oferecer, sentindo-se desmotivado, vendo-se como academicamente inadequado; existência de uma deficitária relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno, gerando conflitos por falta de diálogo aberto e esclarecedor; o aluno ser ou não aceite no grupo social com necessidade de adaptação às normas do grupo; e o aluno testar os limites dos agentes da educação.

Todas as causas supracitadas podem levar os alunos a terem comportamentos inadequados na sala de aula, sendo os mais comuns: interromper o professor; conversar com os colegas; lentar-se do lugar sem pretexto ou autorização; não cooperar nas tarefas;

distrair-se facilmente; falta de pontualidade; não levar o material escolar necessário; serem mal-educados, exprimindo-se inconvenientemente, dizendo palavrões e insultando colegas e professores (Fernandes, 1996).

Em suma, podemos dizer que os alunos têm uma curiosidade inata por descobrir o que é que é permitido e o que não é permitido por cada professor, sendo que deste modo, os professores devem saber interpretar estas atitudes dos alunos e saber impor os limites adequados ao bom funcionamento da sala de aula desde o início (Fernandes, 1996).

Problemas familiares

As relações familiares são extremamente importantes para o entendimento do desenvolvimento psicológico (Benetti, 2006).

O efeito do ambiente familiar no bem-estar psicológico do adolescente é um assunto constante de estudos atuais, sendo a discórdia conjugal um dos fatores de risco para problemas emocionais e comportamentais nos adolescentes bem como as situações de crise familiar (Morawska & Thompson, 2009).

A conservação da saúde familiar, não obedece apenas à capacidade de superar crises, mas também e sobretudo, da boa qualidade das relações entre os elementos do agregado familiar e, da relação destes com meio social envolvente (Pratta & Santos, 2007). Assim, a falta de harmonia e a baixa qualidade do relacionamento familiar e conjugal são aspetos que influenciam o desenvolvimento dos filhos e que podem resultar no aparecimento de dificuldades e, na prevalência de perturbações psicológicas (Pratta & Santos, 2007).

Posto isto, podemos concluir que a qualidade das relações familiares influencia na prevalência de problemas emocionais e comportamentais, sendo o relacionamento familiar um dos fatores que atua sobre a saúde mental dos indivíduos.

Violência

O problema do aumento da violência escolar tem sido alvo de preocupação por parte dos meios de comunicação e de muitos professores, principalmente de escolas públicas (Vinha, 2014). Contudo, estudos que indicam que não há um aumento da ocorrência de violência “dura” entre os alunos, mas sim o crescimento da indisciplina e de conflitos, nomeadamente, pequenas infrações, agressões, insultos, desrespeito e desobediência às normas (Luccato, 2012).

A violência forma-se na presença de interação entre os intervenientes, ou seja, entre o agressor e a vítima, sendo que o primeiro se encontra numa situação mais

favorável (Ribeiro, 2007), no entanto, tal não implica que o agressor também sofra com as consequências causadas pela violência (Neto, 2005).

Olweus (1999, citado por Martins, 2005) considera que a violência implica sempre a utilização da força ou de poder físico sobre o outro, ou seja, o agressor usa o seu próprio corpo ou um objeto para causar o mal ao outro. Para Redondo, Pimentel e Correia (2012) a violência acarreta sempre intencionalidade, apesar de o uso intencional da força ou do poder não traduzir necessariamente a intenção de provocar danos. Já para Strecht (1966) a violência é uma representação de agressividade primária não elaborada, ou seja, a violência é a utilização deliberada da agressividade com a finalidade de humilhar, de destruir e, de fazer o outro sofrer, com intencionalidade.

Segundo Camacho (2001) existem duas formas de violência na escola, nomeadamente: a violência física (brigas, agressões físicas e depredações) e, a violência não física (ofensas verbais, discriminações, segregações, humilhações e desvalorização com palavras e atitudes de desmerecimento), sendo a violência não física, a maioria das vezes, mascarada e de difícil diagnóstico.

Posto isto, pode-se concluir que a prática de violência tem como objetivo o confronto, que implica uma interação entre agressor e vítima (Ballesteros, 1993, citado por Ribeiro, 2007).

Por sua vez, na segunda periferia, nomeadamente no 4º Quadrante surgem elementos que em termos de grupo, são de grande relevância a nível individual, observando-se a presença das palavras **desmotivação**, **abandono escolar**, **apoio psicológico** e **educação**, sendo a palavra **desmotivação** a que apresenta a maior frequência do quadrante e a palavra **educação** o primeiro lugar de importância em função da ordem de evocação.

Podemos assim dizer, que para os professores em estudo, os adolescentes com Perturbação do Comportamento são adolescentes que necessitam de **apoio psicológico**, uma vez que apresentam **desmotivação** e dificuldades na **educação**, o que pode levar ao **abandono escolar** dos mesmos.

Desmotivação

A motivação é determinante do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho dos alunos (Bueno, 2013). Vários estudos sobre este tema demonstram que um aluno motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem,

quando utiliza estratégias adequadas, quando desenvolve novas aptidões de compreensão e de domínio, quando apresenta entusiasmo na execução de tarefas e, orgulho nos resultados positivos do seu desempenho (Bueno, 2013).

Segundo Maximiano (2000) a motivação não significa entusiasmo ou disposição elevada, mas sim que todo comportamento manifestado pelo indivíduo tem sempre uma causa. Para Maximiano (2000) a motivação orienta o comportamento, sendo que este comportamento advém de causas internas do próprio indivíduo e de causas externas, que se originam nos contextos em que o indivíduo está inserido.

Fatores como a falta de autonomia, a falta de estratégias, a falta de competência e a falta de atividades mais participativas que aumentam o vínculo com o grupo escolar, levam os alunos a perderem a motivação pela aprendizagem (Bueno, 2013). Assim sendo, torna-se indispensável, diante o quadro de desmotivação dos alunos, que os seus professores aprendam melhor as variáveis motivacionais, facilitando assim, o diagnóstico e a realização de intervenções (Bueno, 2013).

De salientar ainda, que estudos recentes consideram a abordagem cognitiva, como a maneira mais adequada de intervir no comportamento do aluno, uma vez que as atividades relativas à motivação na sala de aula como a concentração, a atenção, o processamento, o raciocínio etc., são de natureza cognitiva (Bueno, 2013).

Abandono escolar

Uma vez que Portugal regista uma taxa elevada de abandono em comparação com outros países da Europa, cada vez mais, hoje em dia, são procuradas estratégias exequíveis, inovadoras e eficazes na tentativa de diminuir o abandono escolar (Santos, 2014). A Comissão Europeia reconhece este problema referindo que a existência de taxas elevadas de abandono escolar precoce tem efeitos a longo prazo no desenvolvimento da sociedade e no crescimento económico (Santos, 2014).

Bermúdez (1998) refere que o abandono escolar pode ser sinónimo de abdicar a formação, com a decisão consciente de não a seguir no futuro, ou a eliminação do aluno por imperativo legal e/ou razões académicas, como atingir o limite de permanência.

Para Santos (2014) existem dois tipos de abandono escolar, nomeadamente o abandono voluntário e o abandono involuntário. Para este autor, o abandono voluntário consiste na renúncia da carreira por parte do aluno e, o abandono involuntário é a consequência de uma decisão institucional, fundamentada nos regulamentos vigentes, que obriga o aluno a retirar-se dos estudos.

Por sua vez, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2017) qualifica de abandono escolar prematuro, o caso de todos os alunos com menos de 18 anos de idade, que não obtiveram nenhum título de educação secundária obrigatório.

Segundo, Roazzi e Almeida (1988), na perspectiva dos professores, o abandono escolar está relacionado com a desmotivação dos alunos, com a disfuncionalidade das famílias e, com a incapacidade da comunidade e do governo em resolver este problema.

As características principais dos alunos com risco de abandono escolar são: o absentismo, ou seja, não vão regularmente à escola e faltam às aulas; a reprovação; os maus resultados; o elevado número de disciplinas suspensas; a dificuldade de aprendizagem, de atenção e/ou de concentração; as necessidades educativas específicas derivadas de situações sociais de marginalização, de privação sociocultural; os comportamentos desajustados (González & Blanco, 2005).

Em suma, como consequências do abandono escolar, temos os empregos precários, acentuando as desigualdades sociais; e baixa produtividade, uma vez que, a não escolarização e a falta de qualificação penalizam as empresas que contratam mão-de-obra não qualificada (Santos, 2014).

Apoio psicológico

O apoio psicológico é uma prática muito comum dentro do contexto escolar, pois existe uma grande expectativa de encontrar o que pode estar a acontecer com o adolescente que não aprende e, assim, estabelecer um diagnóstico que o justifique (Silva, 2014).

No apoio psicológico, as avaliações devem ser um momento em que o psicólogo utilize técnicas que possibilitem conhecer o adolescente, o contexto familiar em que está inserido, o vínculo escolar estabelecido, o espaço escolar que frequenta, observando como esse adolescente é visto e caracterizado pelos envolvidos no seu processo de aprendizagem (Silva, 2014). O contato, a observação, o vínculo de confiança e as visitas escolares, são momentos que compõem essas avaliações, possibilitando a elaboração de uma conduta frente a qualquer necessidade do aluno, de forma eficaz (Silva, 2014).

Podemos assim dizer que o papel da psicologia frente às dificuldades que os adolescentes apresentam no meio escolar, é avaliar a situação, além de oferecer um diagnóstico que aponte as possíveis causas para as dificuldades do mesmo, mostrando que existe um indivíduo único, mas integrado numa rede de relações e, que cada indivíduo

envolvido no seu processo de ensino-aprendizagem tem papéis no desenvolvimento do adolescente (Silva, 2014).

Em suma, o apoio psicológico procura minimizar o número de encaminhamentos para a área da saúde e, oferecer condições aos professores, para que estes repensem as suas práticas e organizem possibilidades de atendimento dentro das salas de aula (Silva, 2014).

Educação

As leis portuguesas consideram como direitos essenciais a educação e a igualdade de oportunidades (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Para Skinner (2003) a educação é o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para os que o rodeiam.

Segundo as Diretrizes para a Educação Básica (2016), a educação escolar, o respeito pelos alunos e pelos seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. Deste modo, na educação escolar deve-se considerar o repertório comportamental de cada aluno, pois cada ser é único e cada um tem uma história de contingências diferentes (Costa, Fermoseli & Lopes, 2014).

A análise do comportamento é eficaz no contexto educacional, pois esta compreende os alunos na sua totalidade, uma vez que engloba os seus aspetos cognitivos, físicos e sociais (Costa, 2013), contribuindo assim, para o processo de ensino-aprendizagem no contexto educacional.

O ambiente físico e social, como a escola, é um fator importante para que ocorra uma melhor aprendizagem (Costa et al., 2014). Contudo, a existência de reforço social no ambiente escolar, inclusive na educação do aluno, é também importante, pois com ele, o aluno vai-se sentindo motivado, o que conseqüentemente aumentará a probabilidade de comportamentos semelhantes no futuro (Costa et al., 2014).

Para uma boa educação, não se pode, também, negligenciar o ambiente familiar, pois é neste que o adolescente tem os seus primeiros contactos (Costa et al., 2014). Andrada (2003) afirma que a família tem uma grande contribuição no desempenho escolar dos alunos quando tem uma participação ativa na mesma.

Posto isto, na educação escolar, o reforço para comportamentos desejáveis pode ser eficaz, sendo que cabe á agência educadora conceber estratégias necessárias para cada situação (Costa et al., 2014).

3. Representações sociais da Perturbação do Comportamento em adolescentes na perspectiva dos professores: Conteúdos e Dimensões

Para a obtenção das representações sociais com ênfase nos conteúdos e dimensões, optou-se pela análise textual com recurso ao *Software Alceste*. O *Software Alceste* integra métodos estatísticos sofisticados realizando a análise dos dados textuais (Kronberger & Wagner, 2003). Este *software* realiza ainda uma classificação hierárquica de palavras, tendo por base a distribuição de vocabulário em diferentes etapas (Marques, 2012).

O vocabulário de um enunciado pode revelar uma intenção de sentido do indivíduo que enuncia, sendo um dos efeitos do instrumento de análise *Alceste*, a tradução do discurso formal num conjunto associativo onde a atenção é mais centrada nas palavras que fazem sentido (Kronberger e Wagner, 2003).

Para efetuar o processamento no *Software Alceste*, o primeiro passo foi preparar o corpus de análise, sendo as respostas da segunda questão do questionário, transcritas nos parâmetros técnicos próprios do *software*, separadas em linhas de comando e com códigos identificadores do participante e das variáveis consideradas (Marques, 2012). Este processamento ocorreu em quatro etapas, sendo que na primeira o programa fez a leitura do corpus e o cálculo dos dicionários (Marques, 2012). O corpus de análise é composto pelas Unidades de Contexto Iniciais (UCIs), que moldam o conjunto textual que corresponde a um tema específico (Marques, 2012). Neste estudo, há um total de 32 UCIs, que se referem às questões realizadas aos participantes. Posteriormente foi efetuada uma reformatação com cálculo da frequência das palavras, identificando-as por raízes comuns, levando a um processamento em unidades de contexto elementar (UCEs), para realizar as diferentes análises (Marques, 2012). Estas UCEs são segmentos de texto, quase sempre, do tamanho de três linhas, dimensionadas pelo *software* em função do tamanho do corpus, respeitando a pontuação (Camargo, 2005). O agrupamento de UCEs em determinada Classe, de acordo com o seu vocabulário específico é fundamentado pela frequência e pelo qui-quadrado das palavras (Marques, 2012).

Na segunda etapa, o *software* permitiu alcançar as classes efetuando cálculos que levaram à classificação das ocorrências a partir de uma classificação hierárquica descendente (CHD) de palavras, obtendo-se uma classificação definitiva (Marques, 2012).

Na terceira etapa o *software* criou dendogramas para a visualização das classes de palavras, hierarquizadas na etapa anterior, sendo esta a etapa mais importante, uma vez que ilustra as relações entre as classes (Marques, 2012). Importante referir que as palavras para entrarem no dendograma têm que cumprir dois critérios, sendo estes a frequência média no corpus 6 e o qui-quadrado 3,84 (Camargo, 2005).

Por fim, a quarta e última etapa foi um prolongamento da etapa anterior, uma vez que nesta etapa chegou-se ao conhecimento das principais características de cada classe de palavras e a uma classificação ascendente das mesmas (Marques, 2012).

Neste estudo, a classificação do corpus resultou em 43 UCEs classificadas do total de 48, ou seja, 89,58% de material válido. Resultado este considerado válido, visto que o *Software Alceste* considera como solução mínima aceitável 70% (Camargo, 2005).

Tabela 9 - Classes e UCEs.

Classes	UCEs	Percentagem
Classe 1	28	67,0%
Classe 2	6	14,0%
Classe 3	8	19,0%

O *software* estabeleceu o mínimo de 5 UCEs para definir uma classe e promoveu a distribuição do conjunto de dados textuais em três classes diferentes por descendência hierárquica, caracterizando assim, três contextos de enunciação sobre a representação social da Perturbação do Comportamento em adolescentes (tabela 9).

No dendograma resultante da CHD, a leitura deve ser feita da direita para a esquerda, sendo que o corpus se encontra num sub-grupo que foi dividido em dois. Da primeira divisão resultou a Classe 1 e, o restante provocou nova divisão, da qual resultaram as Classes 2 e 3, como mostra a figura 1. De acordo com a CHD, as três classes encontram-se compostas de UCEs com vocabulário semelhante, mostrando-se estáveis.



Figura 1- Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente.

As classes obtidas podem ser analisadas como contextos semânticos, se forem consideradas dentro do campo da linguística, como também podem indicar representações sociais ou imagens de um determinado objeto (Camargo, 2005). Deste modo, a definição das classes, tal como a sua descrição é apresentada seguidamente, dentro do referencial da teoria das representações sociais, sobre as representações sociais de Perturbação do Comportamento em adolescentes na perspectiva dos professores.

Na tabela 10, encontra-se o conjunto de palavras significativo para construir a Classe 1, sendo que se encontram salientadas as palavras de maior relevância.

Tabela 10 - Palavras específicas mais significativas, ² 3, associadas à Classe 1.

Classe 1 – Significado		
Palavra	Frequência Média na Classe (f)	Qui-quadrado (²)
Perturbação	18	27
Comportamento	19	21
Pessoa	7	8
Física	5	5
Social	5	5
Aluno	7	4
Grave	5	4
Situação	5	4
Vida	4	3
Problemas	3	3
Adolescente	3	4
Psicológica	3	3

Com base nos resultados obtidos na tabela 10, a Classe 1 apresenta o significado da Perturbação do Comportamento em adolescentes para os professores, sendo este significado marcado pelas palavras: perturbação, comportamento, pessoa, física, social, aluno, grave, situação, vida, problemas, adolescente e psicológica. Esta classe aponta que para os professores, a **Perturbação** do **Comportamento** significa um **problema grave** do **aluno adolescente**, que afeta a **vida** do mesmo, tanto a nível **físico**, como **psicológico** e **social**.

Ao analisar o relatório produzido pelo *software Alceste*, relativamente à Classe 1, é possível verificar que os participantes que mais contribuíram para esta classe têm idades compreendidas entre os 47 anos e os 57 anos; têm a licenciatura; têm um tempo total de serviço entre os 24 anos e os 29 anos; e, têm um tempo de serviço na escola onde atualmente lecionam entre os 0 e os 5 anos. De salientar ainda que estes participantes são maioritariamente do sexo feminino.

Posteriormente, são apresentadas algumas UCEs, ou seja, os enunciados com maior significado, retirados das respostas dos participantes e, que dão forma à Classe.

“(...) são todas as evidências comportamentais físicas (...) e psicológicas (...) que saiam do padrão do que possa ser um comportamento próprio para uma sala de aula.” S23

“(...) são todas as perturbações de um comportamento social adequado a diversas situações.” S27

“(...) são no fundo tudo aquilo que impede que exista uma relação saudável, cívica com o “outro”, com quem os rodeia.” S15

“(...) transportam para os outros as suas frustrações, os seus problemas. “Arranjam” uma pessoa a quem possam descarregar tudo o que de negativo há na sua personalidade e nas suas vivências.” S09

“(...) perturbações do comportamento em adolescentes, podemos dividir logo em perturbações graves ou menos graves. As perturbações graves podem ser perigosas para o adolescente e/ou para outras pessoas.” S30

Na tabela 11, encontra-se o conjunto de palavras significativo para construir a Classe 2, sendo que se encontram salientadas as palavras de maior relevância.

Tabela 11 - Palavras específicas mais significativas, ² 4, associadas à Classe 2.

Classe 2 – Manifestações sociais		
Palavra	Frequência Média na Classe (f)	Qui-quadrado (²)
Desviantes	3	40
Norma	3	20
Forma	2	15
Agir	1	5
Estar	1	5
Lidar	1	5
Adulto	1	5
Fatores	1	5
Demonstrar	1	5
Complicado	1	5
Sociedade	1	5
Interesses	1	5
Adolescente	4	4

Com base nos resultados obtidos na tabela 11, a Classe 2 apresenta as manifestações sociais da Perturbação do Comportamento em adolescentes para os

professores, sendo estas manifestações marcadas pelas palavras: desviantes, norma, forma, agir, estar, lidar, adulto, fatores, demonstrar, complicado, sociedade, interesses e adolescente. Esta classe aponta que para os professores, os adolescentes com Perturbação do Comportamento são **adolescentes complicados**, que por diversos **fatores demonstram** comportamentos **desviantes** na sua forma de **agir**, de **estar** e de **lidar** tanto com o **adulto**, como com a **sociedade** em geral, encontrando-se **fora** da **norma**.

Ao analisar o relatório produzido pelo *software Alceste*, relativamente à Classe 2, é possível verificar que os participantes que mais contribuíram para esta classe têm idades compreendidas entre os 41 anos e os 46 anos; têm a licenciatura; têm um tempo total de serviço entre os 30 anos e os 35 anos; e, têm um tempo de serviço na escola onde atualmente lecionam entre os 6 anos e os 11 anos. De salientar ainda que estes participantes são maioritariamente do sexo feminino.

Posteriormente, são apresentadas algumas UCEs, ou seja, os enunciados com maior significado, retirados das respostas dos participantes e, que dão forma à Classe.

“(...) adolescente começa a desmotivar nas aulas, começa a demonstrar outros interesses que não os escolares, começa a ter comportamentos desviantes, começa a enfrentar o adulto de forma abusiva.” S16

“São um conjunto de formas de estar e de agir que interferem nas normas da minha aula e na interação que eu tenho com o adolescente, relacionado muitas vezes com um comportamento/temperamento complicado de se lidar.” S22

“(...) fatores que desviam os comportamentos normais dos adolescentes.” S29

“São alterações da normal postura, perante a sociedade, por parte dos adolescentes.” S28

Na tabela 12, encontra-se o conjunto de palavras significativo para construir a Classe 3, sendo que se encontram salientadas as palavras de maior relevância.

Tabela 12 - Palavras específicas mais significativas, χ^2 3, associadas à Classe 3.

Classe 3 – Comportamentos exteriorizados		
Palavra	Frequência Média na Classe (f)	Qui-quadrado (χ^2)
Falta	7	61
Sala	6	31
Aula	7	29
Concentração	2	18
Educação	3	10
Colegas	2	6
Agir	1	3
Adulto	1	3
Atitude	1	3
Demonstrar	1	3
Desajuste	1	3
Interesses	1	3
Perspetiva	1	3
Insegurança	1	3
Desajustados	1	3
Desobediência	1	3

Com base nos resultados obtidos na tabela 12, a Classe 3 apresenta os comportamentos exteriorizados da Perturbação do Comportamento em adolescentes para os professores, sendo estes comportamentos marcados pelas palavras: falta, sala, aula, concentração, educação, colegas, agir, adulto, atitude, demonstrar, desajuste, interesses, perspectiva, insegurança, desajustados e desobediência. Esta classe aponta que para os professores, os adolescentes com Perturbação do Comportamento **demonstram** dificuldades na **educação**, **faltam** às **aulas**, têm falta de **concentração**, são **desobedientes**, manifestam **desajustes** nas suas **atitudes**/forma de **agir** para com os seus **colegas** e para com o **adulto** e, têm outros **interesses**, sendo estes muitas vezes **inseguros**.

Ao analisar o relatório produzido pelo *software Alceste*, relativamente à Classe 3, é possível verificar que os participantes que mais contribuíram para esta classe têm idades compreendidas entre os 41 anos e os 46 anos, e entre os 53 anos e os 58 anos; têm a licenciatura; têm um tempo total de serviço entre os 30 anos e os 35 anos; e, têm um tempo de serviço na escola onde atualmente lecionam entre os 12 anos e os 17 anos. De salientar ainda que estes participantes são maioritariamente do sexo feminino.

Posteriormente, são apresentadas algumas UCEs, ou seja, os enunciados com maior significado, retirados das respostas dos participantes e, que dão forma à Classe.

“Comportamentos desajustados ao normal funcionamento da sala de aula: desobediência; atitude de desafio; não cumprimento das regras de sala de aula.” S04

“A falta de educação, quer com funcionários, quer com professores, quer em relações aos próprios colegas (...).” S24

“Falta de concentração na maior parte das atividades propostas (...).” S03

“(...) não cumprem regras e passam a ter interesses diferentes dos escolares, motivo pelo qual faltam muito às aulas.” S10

“Quando os alunos demonstram, na sala de aula, comportamentos do tipo dos mencionados anteriormente (desajuste, desconcentração, insegurança, falta de apoio familiar) (...).” S14

“Tendência permanente de mostrar ou agir de modo que incomodam os pares ou adultos pela gravidade ou falta de consciência das consequências dos seus atos.” S17

De acordo com os resultados obtidos, podemos verificar que o fio condutor da análise tem como fundamento processual a teoria das representações sociais, procurando identificar os processos de objetivação e de ancoragem, para compreender como as representações sociais se formam (Moscovici, 1973). No processo de objetivação ocorre a transformação dos elementos conceituais em figuras ou imagens, isto é, transforma o que é abstrato em concreto (Moscovici, 1973). Já no processo de ancoragem ocorre a inserção da imagem no universo simbólico e significativo das pessoas, implicando a assimilação da informação dentro do pensamento e o uso de categorias para interpretar e dar sentido a novos objetos (Moscovici, 1973).

A análise dos dados permitiu observar que o corpus foi dividido em três classes, sendo que a apresentação das mesmas permitiu perceber que emergem três temas. Deste modo, na Classe 1, surgem as representações sociais dos professores relacionadas com o **“significado”** da Perturbação de Comportamento em adolescentes; na Classe 2, surgem as representações sociais dos professores relacionadas com as **“manifestações sociais”** de adolescentes com Perturbação do Comportamento; e na Classe 3, surgem as representações sociais dos professores relacionadas com os **“comportamentos exteriorizados”** da Perturbação do Comportamento em adolescentes.

Resumindo, os resultados apreendidos a partir das representações sociais apontam para conteúdos e imagens sobre Perturbação do Comportamento em adolescentes, capazes de oferecer contributos que potenciem o desenvolvimento de estratégias. Assim, podemos dizer que neste estudo, os professores perante este acontecimento constroem representações em torno dos comportamentos disruptivos manifestados pelos adolescentes.

Para os professores deste estudo, a Perturbação o Comportamento é um problema grave, que influencia a vida biopsicossocial do adolescente. Esta perturbação pode ser considerada grave, uma vez que os problemas de comportamento manifestados pelos adolescentes causam danos a outros, sendo que quando os problemas de comportamento vão além daqueles necessários para fazer o diagnóstico, causam danos consideráveis a outros (APA, 2013). Deste modo, na base da Perturbação do Comportamento está a tendência duradoura, de uma criança ou de um adolescente, apresentar comportamentos que incomodam, que perturbam e, que contornam atividades perigosas e/ou ilegais (APA, 2013). O padrão de comportamento da Perturbação do Comportamento, pode estar presente nos vários contextos em que o indivíduo está inserido, nomeadamente, em casa, na escola ou na comunidade e, incita um défice clinicamente considerável, na atividade social, escolar e laboral, deste indivíduo (APA, 2013).

Os adolescentes com Perturbação do Comportamento podem manifestar os seguintes comportamentos: provoca, ameaça ou intimida o outro; inicia brigas físicas; usa uma arma que pode provocar danos físicos graves ao outro; é fisicamente malvado com o outro; é fisicamente malvado com animais; rouba durante o confronto com uma vítima; força alguém à atividade sexual; envolve-se na provocação de incêndios com a intenção de causar danos graves; invade e/ou destrói intencionalmente a propriedade do outro; mente frequentemente para obter bens materiais, ou favores, ou para evitar obrigações; rouba coisas de valores consideráveis sem confrontar a vítima; fica frequentemente fora de casa à noite; foge de casa, passando a noite fora; e falta às aulas com frequência (APA, 2013). Alguns destes comportamentos são referidos pelos professores deste estudo, nomeadamente nas representações das manifestações da Perturbação do Comportamento em adolescentes. Para professores que participaram neste estudo, os adolescentes com Perturbação do Comportamento manifestam: dificuldades na educação, faltam às aulas, falta de concentração, desobediência, desajustes nas suas atitudes/forma de agir para com os seus colegas e para com o adulto e, têm outros interesses, sendo estes muitas vezes inseguros.

Na origem dos comportamentos de risco no decorrer do período da adolescência podem estar presentes fatores individuais, relacionais, académicos e, culturais (Matos & Sampaio, 2009; Lohman & Billings, 2008). Alguns fatores de risco são comuns a muitos adolescentes com comportamentos disruptivos, no entanto, os padrões e a combinação desses fatores variam de adolescente para adolescente. Neste estudo, para os professores,

os adolescentes com Perturbação do Comportamento apresentam comportamentos desviantes para com o outro, associando esses comportamentos a fatores de risco.

Em suma, no conjunto dos dados apreendidos, podemos verificar que entre os sentidos mais frequentes associados à Perturbação do Comportamento, existe uma convergência em alguns conceitos construídos e compartilhados socialmente, em torno das suas experiências com esta perturbação.

Conclusão

Os profissionais de saúde que intervêm com adolescentes com Perturbação do Comportamento precisam de ter um núcleo consistente de conhecimentos que ofereçam diferentes ferramentas para intervenções. Sendo que estes podem emergir do conhecimento das representações sociais sobre o fenómeno, uma vez que a simbiose de conhecimentos (atitudes, opiniões, informações e crenças) e, a sua utilização permite o caminhar para uma intervenção contextualizada numa realidade social sustentada junto dos que estão em contato com o fenómeno.

Deste modo, este estudo procurou perceber quais são as representações sociais que os professores têm da Perturbação do Comportamento em adolescentes. Contudo é importante salientar que antes de o estudo ser realizado, este tinha como objetivo não só conhecer que representações sociais tem um conjunto de professores, acerca da Perturbação do Comportamento, mas também verificar se as representações sociais destes professores diferiam entre os contextos (escolas), sendo este último objetivo uma limitação do estudo, uma vez que estava prevista a participação de cento e quarenta professores, sendo sessenta pertencentes a uma escola, e oitenta pertencentes a outra escola, onde no entanto só quiseram participar no estudo trinta e dois professores, sendo vinte e quatro de uma escola e oito de outra escola, impedindo assim o número de amostra previsto e a comparação das representações sociais de professores de uma escola, com os professores de outra escola.

No entanto, neste estudo das representações sociais que os professores têm da Perturbação do Comportamento em adolescentes, ao estudar as análises efetuadas, é possível verificar que a análise estrutural permitiu entender a orientação hierarquizada dos sentidos, dados pelos professores participantes relativamente à Perturbação do Comportamento em adolescentes e que, a análise dimensional-processual forneceu uma perspetiva das representações sobre a Perturbação do Comportamento em adolescentes, com base nos discursos escritos pelos professores participantes. Estes métodos complementaram-se entre si na identificação das representações sociais da Perturbação do Comportamento em adolescentes.

Importante também referir que a utilização de dois modelos de análise permitiu uma maior riqueza de resultados, permitindo identificar as inserções sociais específicas da realidade social investigada.

Na análise estrutural, numa observação centrada no núcleo central, encontram-se os elementos indisciplina, mau comportamento, problemas familiares e violência. Estes elementos são unificadores e estabilizadores das representações, sendo os que mais resistem à mudança em contextos móveis e evolutivos, apresentando uma função geradora, ou seja, é através destes elementos que outros se criam, transformam, têm sentido e valor. Por sua vez, numa observação centrada na segunda periferia, encontram-se os elementos desmotivação, abandono escolar, apoio psicológico e educação. Estes elementos são sensíveis às características do imediato e flexíveis, sendo por isso a concretização do sistema em termos de tomada e posição ou de comportamentos.

Por fim, na análise dimensional-processual, resultaram três classes, que fazem referência ao significado, às manifestações sociais e aos comportamentos exteriorizados dos adolescentes com Perturbação do Comportamento.

Com base nos resultados obtidos de ambas as análises, é possível concluir que para os professores deste estudo, a Perturbação do Comportamento é um problema grave, associado a fatores de risco, como os problemas familiares, que influenciam a vida biopsicossocial do adolescente. Conclui-se também que para os professores em estudo, os adolescentes com Perturbação do Comportamento manifestam: indisciplina; mau comportamento; dificuldades na educação; faltam às aulas; falta de concentração; desobediência; desajustes nas suas atitudes/forma de agir para com os seus colegas e para com o adulto; violência; e, têm outros interesses, sendo estes muitas vezes inseguros.

Posto isto, estas representações sociais, na Psicomotricidade, como noutras áreas da saúde, podem constituir uma ferramenta poderosa de compreensão da realidade social dos utentes e uma via de ação sobre a mesma. É assim pertinente conhecer e explorar quais as representações que interferem ou que facilitam as práticas desejadas, no sentido de as corrigir ou reforçar.

Referências Bibliográficas

- Abramo, H. W. (1997) Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 5(6): 25-36.
- Abric, J. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A. S. P. & Oliveira, D. C. *Estudos interdisciplinares em representações sociais*. (2ªed.) Goiânia.
- Abric, J. (2001). O estudo experimental das representações sociais. In: Jodelet, D. *Representações sociais*. Rio de Janeiro.
- Abric, J. C. (2003). A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: Campos, P. H. F., Loureiro, M. C. S., organizadores. *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia (GO): Ed. Da UCG.
- Abric, J. C. (2005). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville SaintAgne: Editions érès.
- Alckmin-Carvalho, F., Izbicki, S. & Melo, M. H. S. (2014). Problemas de comportamento segundo vítimas de bullying e seus professores. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 24(3), 834-853.
- Almeida, G. (2005). O espaço do psicomotricista numa equipa de saúde mental infantil. *A Psicomotricidade*, 56-64.
- Almeida, J. M. R. (1987). *Adolescência e Maternidade*. Lisboa, FCG.
- Amado, J. (2001). Compreender e construir a (in)disciplina. In Indisciplina e violência na escola. Lisboa: Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade, 41- 54.
- Amado, J. & Freire, I. (2014). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In Machado J. & Alves J. *Melhorar a escola – sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Editora, 55-71.
- Andrada, E. G. C. (2003). Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. In Andrada, E. G. C. *Psicologia escolar e educacional. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 7(2).
- American Psychiatric Association. (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5ªed.), 470-476. Arlington:
- Áries, P. (1981). *História social da criança e da família*. (2ªed). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

- Arruda, A. & Alba M. (2007). *Espacios imaginarios y representaciones sociales: aportes desde latinoamérica*. Universidade Autonoma Metropolitana: Anthropos.
- Assis, S. G., Avanci, J. Q., Silva, C. M. F. P., Malaquias, J. V., Santos, N. C. & Oliveira, R. V. C. (2003). A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, 8(3), 669-680.
- Balagna, R. M., Young, E. L. & Smith, T. B. (2013). Experiências escolares de adolescentes latinos adiantados, em risco de perturbações emocionais e comportamentais. *School Psychology Quarterly*, 28(2), 101-121. doi: 10.1037/spq0000018.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, R. (n.d.). *Perturbação de comportamento na infância: diagnóstico, etiologia, tratamento e propostas de investigação futura*. 321-329.
- Benetti, S. P. C. (2006). Conflito conjugal: impacto no desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 261-268.
- Bermúdez, O. E. (1998). *Causas de abandono en la universidad de las palmas de gran canaria*. Tese de Doutoramento. Universidade das Palmas de Grande Canaria.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos CEDES*, 24 (62), 26-43.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, (2), 91-103.
- Bordin, I. A. S. & Offord, D. R. (2000). Transtorno de conduta e comportamento anti-social. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22 (2), 12-15.
- Boscaini, F. (2012). Uma semiologia psicomotora para um diagnóstico e uma intervenção específica. Em Fernandes, J. & Filho, P. G. *Psicomotricidade – abordagens emergentes* (132-162). Barueri: Manole.
- Botero C. H. (2013). Representações sociais do adolescente: norma e crime. *Advocatus/Edición Especial*, 21, 161-172.
- Bounes, M. (2011). Apprendimenti, corpo e rilassamento. *Richerche e studi in Psicomotricità*, 2, 11-14.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bueno, W. S. (2013). *Motivação e desmotivação escolar no ensino fundamental anos finais*. Monografia para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica. Universidade de Brasília.
- Camacho, L. M. Y. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 123-140.
- Camargo, B. V. (2005). Alceste: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In Camargo, B. V., Jesuíno, J. C., Moreira, A. S. P., Nóbrega, S. M. (orgs). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB Editora Universitária.
- Carvalho, J. (2005). Terapia Psicomotora em Contexto Hospitalar. *A Psicomotricidade*, 6, 73-78.
- Cerqueira-Santos, E., Neto, O. C. M., & Koller, S. H. (2014). Adolescentes e adolescências. In Habigzang, L. F. Diniz, E. & Koller S. H. *Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica*. Porto Alegre, 17-29.
- Chu, S. & Baker S. (2015). Os efeitos da auto-modelagem de vídeo em estudantes do ensino médio com perturbações emocionais e comportamentais. *Preventing School Failure*, 59(4), 207-216. doi: 10.1080/1045988X.2014.903465.
- Coleman, J. (2011). *The nature of adolescence*. (4ª ed.) New York: Routledge. Corsano, Costa, H. M. M. (2015). *Os contributos da autocompaixão e da esperança para o bem-estar psicológico e subjetivo de adolescentes do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra.
- Costa, J. (2008). *Um olhar para a criança*. Lisboa: Trilhos Editora.
- Costa, J. S. (2013). Análise do comportamento aplicada à prática pedagógica na educação infantil. *Psicologia. pt o portal dos psicólogos*. Teresina.
- Costa, Y. H. S., Fermoseli, A. F. O. & Lopes, A. P. (2014). Análise do comportamento no processo de ensino-aprendizagem na educação. *Ciências Biológicas e da Saúde*, 2(1), 213-226.
- Coval, M. A. S. (2006). *A representação social da adolescência e do adolescente e expectativas de prática pedagógica de futuros professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade estadual de campinas. Faculdade de Educação.
- Cruz, S. T. M., Rosa, E. M. & Coutinho, S. M. S. (2016). Representações sociais de universitários sobre jovens e juventude. *Psicologia e Saber Social*, 5(2), 169-186. doi: 10.12957/psi.saber.soc.2016.21739.

- Curwin, R. & Mendler, A. (2008). The Three Key Dimensions. In: *Discipline with dignity: New challenges, new solutions* (3ªed). Virginia: ASCD.
- Dias, M. I. P. S. (2008). *Programa de promoção de competências pessoais e sociais: um estudo no ensino superior*. Dissertação de Doutoramento. Departamento de Ciências da Educação - Universidade de Aveiro.
- EFP – European Forum of Psychomotricity. (2017). Disponível em <https://psychomot.org/>
- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Farrington, D. P. (1998). O desenvolvimento do comportamento anti-social e ofensivo desde a infância até à idade adulta. *Temas Penitenciários*, 2(1), 7-16.
- Fenwick, E. & Smith, T. (1995). *Adolescência: um valioso guia para os pais e Adolescentes*, Lisboa, Artes Gráficas.
- Fernandes, M. G. (1996). O conflito na sala de aula. In *Actas do IX Colóquio de Psicologia da Educação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Fonseca, V. (2007). *Manual de observação psicomotora*. (2ªed). Lisboa: Ancora Editora.
- Fontana, D. (1996). Classroom control and child behavior problems. In *Actas do IX Colóquio de Psicologia da Educação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Formiga, N. S. (2011). Testagem de um modelo teórico entre pares sócio-normativos, atitudes de tempo livre e condutas desviantes. *Revista de Psicologia da UNESP*, 10(1), 151-170.
- Freitas, E. J. F. L. F., Simões, M. C. R. & Martins, A. P. L. (2011). Impacto de um programa de competências pessoais e sociais em crianças de risco. In *Libro de actas do XI congresso internacional galego-português de psicopedagogia*, Corunha.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito*. (4ª ed). Oeiras. Celta.
- González, R. A. & Blanco, L. Á. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85(20059) 127-146. Universidade de Oviedo.
- Greenberg, J. R., & Mitchell, S. A. (2003). *Relações de objecto na teoria psicanalítica*. Lisboa: Climepsi.
- Grize, J. B. (1993). Logique naturelle et representations sociales. *Papers on Social Representations*, 2:151-159.
- Hurlock, E. (1979). *Desenvolvimento do adolescente*. S/L: Mcgraw-hill.

- Jodelet, D. (1984). Les representation sociales: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.). *Psychologie Sociale*, Paris: PUF.
- Jodelet D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris (Fr): PUF.
- Jodelet, D. (1991). *Madness and social representations*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais, um domínio em expansão. In: Jodelet, D. *Representações sociais*. Rio de Janeiro.
- Jodelet, D. (2005). *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Kronberger N. & Wagner, W. (2003). Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. In Bauer, M. W. & Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. Petrópolis. Vozes.
- Lahlou, S. (2011). Difusão das representações e inteligência coletiva distribuída. In: Almeida, Â. M., Santos, M. F. & Trindade, Z. *Teoria das representações sociais 50 anos*. Brasília: Technopolitik.
- Lapierre, A. (2008). El juego. Expresión primera del inconsciente. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 8 (3), 37-42.
- Lerner, R., Lerner, J., von Eye, A., Bowers, E., & Lewin-Bizan, S. (2011). Individual and contextual bases of thriving in adolescence: A view of the issues. *Journal of Adolescence*, 34, 1107-1114.
- Llauradó, C. (2008). La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62 (22,2), 123-154.
- Llinares, M. & Rodríguez, J. (2003). *Psicomotricidad y Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Lohman, B. J. & Billings, A. (2008). Protective and risk factors associated with adolescent boys' early sexual debut and risk sexual behaviors. *Journal of Youth and Adolescent*, 37 (6), 723-735.
- Lourenço, J. K. S. (2012). *Representações sociais dos professores em relação aos adolescentes em conflito com a lei*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: teorias, dados e implicações*. (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Lucatto, L. C. (2012). *Justiça restaurativa na escola: um olhar da psicologia moral*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas

- Maldonado, D. P. A. & Williams, L. C. A. (2005). O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Em Estudo*, 10 (3), 353-362.
- Marcelli, D. & Braconnier, A. (2005). *Adolescência e psicopatologia*. (6ª ed). Lisboa: Climepsi Editores.
- Margraf, H. & Piquart, M. (2015). Realização de tarefas de desenvolvimento em adolescentes perturbados emocionalmente e comportamentalmente em escolas regulares versus escolas especiais: uma comparação de quatro grupos. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 351-366. doi: 10.1080/08856257.2015.1023003.
- Margraf, H. & Piquart, M. (2016). Bullying e apoio social: variação por tipo escolar e perturbações emocionais ou comportamentais. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(3). doi: 10.1080/13632752.2016.1165970.
- Marques, M. C. M. P. (2012). *Representações sociais de enfarte agudo do miocárdio, construídas por doentes, família e profissionais de saúde*. Tese de Doutoramento. Universidade de Évora – Instituto de Investigação e Formação Avançada.
- Martins, M. J. D. (2005). O Problema da Violência Escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1).
- Martins, P. O., Trindade, Z. A. & Almeida, Â. M. O. (2003). O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 555-568. doi: 10.1590/S0102-79722003000300014.
- Matos, M. G. & Sampaio, D. (2009). *Jovens com Saúde: Diálogo com uma geração*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Matos, M. G. (2005). Promoção e gestão de conflitos na escola. In Matos M. G. *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Maximiano, A. C. A. (2000). *Teoria geral da administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada*. (2ªed.) São Paulo: Atlas.
- Maximiano, J. (2004). Psicomotricidade e relaxação em psiquiatria. *PsiLogos*, 1(2), 69-76.
- Menandro, M. C. S., Trindade, Z. A. & Almeida, A. M. O. (2003). Representações sociais da adolescência/juventude a partir de textos jornalísticos (1968-1974 e 1996-2002). *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 55(1), 42-55.

- Ministério da Educação. Diretrizes para a Educação Básica. (2016). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>.
- Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2000). Comportamento anti-social persistente ao longo da vida e comportamento anti-social limitado à adolescência: Seus preditores e suas etiologias. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 65-106.
- Monteiro, E. P. (2015). *O funcionamento familiar e os comportamentos desviantes nos adolescentes: o autocontrole e o narcisismo como mediadores entre o funcionamento familiar e os comportamentos desviantes*. Dissertação de mestrado. ISPA – Instituto Universitário.
- Morawska, A., & Thompson, E. (2009). The parent problem checklist: examining the effects of parenting conflict on children. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 43(3), 260-269.
- Moreira, A. S., Souza Filho, E. A. (2003). Representação social da epilepsia e intergrupalidade. In Moreira, A. S. P. & Jesuíno, J. C. *Representações sociais: Teoria e Prática*. (2ªed.). João Pessoa. UFPB.
- Moscovici, S. (1973). “Foreword”. In Herzlich, C. *Health and Illness: a social psychological analysis*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (1976). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro:Zahar.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro (RJ): Zahar.
- Moscovici, S. (1984). *The phenomena of social representations*. Rio de Janeiro:Zahar.
- Moscovici, S. (2005). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. (3ªed.) Petrópolis (RJ): Vozes.
- Moscovici, S. (2009). *Representações sociais: investigação em psicologia social*. (6ªed.) Petrópolis, RJ:Vozes.
- Neto, A. (2005). Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81 (5).
- Oliveira, A. & Amâncio, L. (2005). Análise factorial de correspondências no estudo das representações sociais – as representações sociais do suicídio na adolescência. In: Moreira, A. S. P., Camargo, B. V., Jesuíno, J. C. & Nóbrega, S. M. *Perspetivas teórico-metodológicas em representações sociais*. Editora Universitária – UFPB: Paraíba, Brasil.
- Oliveira, A. (2004). *Ilusões: a melodia e o sentido da vida na idade das emoções - representações sociais da morte, do suicídio e da música na adolescência*. Tese de

- Doutoramento. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa. Portugal.
- OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2017). Disponível em <http://www.oecd.org/general/organisationforeuropeaneconomiccooperation.htm>.
- OMS - Organização Mundial de Saúde. (2017). Disponível em <http://www.who.int/es/>
- Pacheco, J. T. B. & Hutz, C. S. (2009). Variáveis familiares predictoras do comportamento anti-social em adolescentes autores de atos infracionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25 (2), 213-219.
- Paixão, L. L. (2011). A representação social da adolescência e as políticas sociais de educação e justiça. *I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE*. Pontifícia Universidade Católica d Paraná – Curitiba.
- Palmonari, A. & Cerrato, J. (2011). Representações sociais e psicologia social. In: Almeida, Â. M., Santos, M. F. & Trindade, Z. *Teoria das representações sociais 50 anos*. Brasília: Technopolitik.
- Pardilhão, C., Marques, M. e Marques, C. (2009). Perturbações do comportamento e perturbações de hiperactividade com défice de atenção: diagnóstico e intervenção nos cuidados de saúde primários. *Revista Portuguesa Clinica Geral*, 25, 592-9.
- Periquito, F. S. (2014). *Psicomotricidade em saúde mental infantil no serviço de psiquiatria e saúde mental da infância e adolescência do hospital de são francisco xavier*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Poeiras, S. I. G. (2015). *Adolescentes em risco: práticas e percepções*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Pratta, E. M. M., & Santos, M. A. (2007). Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 12(2), 247-256.
- Raynaud, J., Danner, C., & Inigo, J. (2007). Psychothérapies et thérapies psychomotrices avec des enfants et adolescents: indications, spécificités, différences. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 113-119. doi: 10.1016/j.neurenf.2007.02.002.
- Redondo, J., Pimental, I. e Correia, A. (2012). Manual SARAR – Sinalizar, Apoiar, Registrar, Avaliar, Referenciar – Uma proposta de manual para profissionais de

saúde na área da violência familiar/entre parceiros íntimos. [Em linha]. Disponível em . [Consultado em 27-07-2015].

- Reinert, M. (1998). *Alceste: analyse de données textuelles*. Manuel d'utilisateur. Toulouse. IMAGE.
- Remédios, C. I. F. R. N. (2010). *O bem-estar psicológico e a promoção das competências pessoais e sociais na adolescência*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa, Portugal.
- Ribeiro, A. T. M. (2007), *O Bullying em contexto escolar – estudo de caso*.
- Rivière, J. (2010). L'évaluation des soins en psychomotricité: la thérapie psychomotrice basée sur preuves versus la psychomotricité relationnelle. *Annales Médico-Psychologiques*, 114-119. doi: 10.1016/j.amp.2007.12.021.
- Roazzi, A. & Almeida, L. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 54.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal: fatores e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 97-109.
- Rosando, A. R. A. (2013). Perturbações do comportamento na infância e adolescência: uma revisão da literatura. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa, 4(1).
- Sá, C. P. (2003). A estrutura das representações sociais e a memória colectiva. In Coutinho, M.P., et al. *Representações sociais abordagem interdisciplinar*. João Pessoa.
- Saheb, D. & Luz, A. A. (2007). Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes. *Educar em Revista*. 29.
- Santos, J. (1983b). *Ensaio sobre a educação II – o Falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, S. M. M. (2014). *Atitudes e percepção de risco face ao risco de abandono escolar: um estudo preliminar com académicos e professores*. Tese de Mestrado. Universidade de Coimbra.
- Selmi, F. (2011). Therapie psychomotrice en pédopsychiatrie et valeur thérapeutique des liens. *Relience Psychomotrice*, 8, 11-21.
- Silva, S. H. F. (2014). *Professores do 3º ano do ensino fundamental frente às dificuldades de aprendizagem em matemática e às decisões de encaminhamento para apoio psicológico e/ou reforço escolar*. Tese de Mestrado. Universidade Católica de Campinas – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

- Skinner, B. F. (2007). Porque não sou um psicólogo cognitivista. *Revista Brasileira De Análise Do Comportamento*, 3(2), 307-318.
- Sprinthall, N. A & Collins, A. W. (2003). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N., & Collins, W. (2011). *Psicologia do Adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relations in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
- Steinberg, L. (2008). *Adolescence*. (8ª ed.) New York: McGraw-Hill.
- Steinberg, L., & Morris, A. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Steinberg, L., & Schwartz, R. (2000). Developmental Psychology goes to court. In Grisso, T. & Schwartz R. *Youth on trial: a developmental perspective on juvenile justice*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Strecht, P. (1966). *Preciso de ti: perturbações psicossociais em crianças e adolescentes*, Lisboa.
- Teixeira, S. V. (2015). *Perceção do suporte familiar e desempenho escolar: estudo comparative entre adolescents institucionalizados e adolescents que vivem com as suas famílias*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Trindade, Z. A. (2011). Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: Almeida, Â. M., Santos, M. F. & Trindade, Z. *Teoria das representações sociais 50 anos*. Brasília: Technopolitik.
- Vala, J. (1996). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In: Vala, J., Monteiro, M B. *Psicologia social*. Lisboa (Pt): Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vecchiato, M. (2003). *A terapia psicomotora*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Vergés, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, 45 (405), 203-209.
- Vignaux, G. (1991). Catégorisations et shématisations: des arguments au discours. In: Dubois, D. *Sémantique et Cognition*. Paris: Editions du CNRS.
- Vinha, T. P. (2014). Os conflitos interpessoais no brasil e as violências escondidas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 323-332. doi: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.803.

- Wagner, W. (1995). Social representations, group affiliation, and projection: knowing the limits of validity. *European Journal of Social Psychology*, 25, 125-139.
- Wagner, W. (1998). Sócio-gênese e características das representações sociais. In Moreira A. S. P., & Oliveira D. C. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB.
- Winnicott, D. (2002). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Young R., Subramanian R., Miles S., Hinnant A. & Andsager J. L. (2017). Representação social do cyberbullying e do suicídio adolescente: um método misto de análise de notícias. *Health Communication*, 32(9), 1082-1092. doi: 10.1080/10410236.2016.1214214.

ANEXO A – Pedidos de Autorização de Recolha de Dados

Exm^a. Senhora
Diretora da Escola Básica Manuel Ferreira Patrício,
Dra. Isabel Gomes

Assunto: Pedido de autorização de recolha de dados para realização de Dissertação de Mestrado

Maria do Céu Mendes Pinto Marques, Professora Doutora da Universidade de Évora, Orientadora da Licenciada Cláudia Filipa Carrilho Caldeira Fialho Zarco, estudante do Mestrado em Psicomotricidade Relacional da Universidade de Évora, com o número de aluna 34700, vem por este meio solicitar autorização de V. Ex^a. para realizar recolha de dados junto dos Professores que lecionam o 2^o e o 3^o ciclo do ensino básico da Escola Básica Manuel Ferreira Patrício. O estudo tem como objetivos conhecer as representações sociais dos Professores, sobre a Perturbação do Comportamento, e verificar se as representações sociais dos Professores diferem entre os contextos (escolas). Pretende-se ainda que através da conceção deste estudo, a estudante atinja as competências de Mestre em Psicomotricidade e que a evidência resultante possa ser uma mais-valia para a comunidade científica.

No âmbito dos objetivos supracitados, estão previstas as seguintes atividades:

- Aplicar um questionário, com o objetivo de fazer a caracterização sociodemográfica e conhecer as representações sociais dos docentes sobre a Perturbação do Comportamento.
- Realizar uma entrevista estruturada (apenas aos docentes que são diretores de turma), de forma a explorar em profundidade o tema Perturbação do Comportamento.

A estudante compromete-se em garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados colhidos e em informar os participantes envolvidos desta condição, bem como do âmbito e objetivo da tese, sendo o envolvimento dos mesmos, facultativo. Compromete-se ainda em cumprir as condições previstas na Declaração de Helsínquia.

Atenciosamente,

A orientadora:



Maria do Céu Mendes Pinto Marques (PhD)

A mestranda:



Cláudia Filipa Carrilho Caldeira Fialho Zarco

Évora, 14 de Novembro de 2016

Exmº. Senhor

Diretor da Escola Básica André de Resende

*Comunicação que foi
autorizada verbalmente
pelo Sr. Diretor
em 26. out. 2016*

Assunto: Pedido de autorização



Cláudia Filipa Carrilho Caldeira Fialho Zarco, estudante de mestrado em Psicomotricidade Relacional da Universidade de Évora, com o número de aluna 34700, vem por este meio solicitar autorização de V. Exª. para realizar recolha de dados com os docentes que lecionam o 2ª e o 3ª ciclo do ensino básico da Escola Básica André de Resende, que irão contribuir para elaboração da Tese de Mestrado, a decorrer na Universidade de Évora. Este estudo tem como objetivo conhecer que representações sociais tem um conjunto de professores, acerca da Perturbação do Comportamento, como também tem por objetivo verificar se as representações sociais destes professores diferem entre os contextos (escolas). Pretende-se ainda que através da conceção deste estudo, sejam desenvolvidas e atingidas as competências de Mestre em Psicomotricidade e que a evidência resultante possa ser uma mais-valia para a comunidade científica.

No âmbito do objetivo supracitado, estão previstas as seguintes atividades:

- Aplicar um questionário, com o objetivo de fazer a caracterização sociodemográfica e conhecer as representações sociais dos docentes sobre a Perturbação do Comportamento.
- Realizar uma entrevista estruturada (apenas aos docentes que são diretores de turma), onde a Perturbação do Comportamento é mais aprofundada.

Comprometo-me em garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados colhidos e em informar os participantes envolvidos desta condição, bem como do âmbito e objetivo da tese, sendo o envolvimento dos mesmos, facultativo. Comprometo-me ainda em cumprir as condições previstas na Declaração de Helsínquia.

Atenciosamente,

Cláudia Zarco

Cláudia Filipa Carrilho Caldeira Fialho Zarco

Évora, 11 de Novembro de 2016

ANEXO B – Consentimento Informado

Consentimento Informado

Cláudia Filipa Carrilho Caldeira Fialho Zarco, estudante de mestrado em Psicomotricidade Relacional da Universidade de Évora, com o número de aluna 34700, vem por este meio solicitar a sua colaboração no estudo que se irá desenvolver para a elaboração da Tese de Mestrado, a decorrer na Universidade de Évora. A sua participação no estudo permite ajudar a conhecer quais as representações sociais dos professores, acerca da Perturbação do Comportamento em adolescentes, sendo certo de que os dados colhidos são anónimos e confidenciais.

Pretende-se ainda que através da conceção deste estudo, sejam desenvolvidas e atingidas as competências de Mestre em Psicomotricidade e que a evidência resultante possa ser uma mais-valia para a comunidade científica.

No âmbito do objetivo supracitado, ser-lhe-à aplicado um questionário, composto por uma parte de variáveis sociodemográficas e outra parte do questionário recorre à técnica de associação livre de palavras e possivelmente ser-lhe-á realizada uma entrevista estruturada.

O objetivo principal é: 1) Aprofundar conhecimentos acerca das representações sociais da Perturbação do Comportamento em adolescentes, na perspetiva dos professores.

Estou certa que a sua colaboração será um considerável contributo para a realização deste estudo.

Eu, _____, portador do BI n°/ C.C n° _____, declaro que li, compreendi e aceito as características do estudo exposto, podendo esclarecer todas as dúvidas existentes.

Assinatura do participante:

A mestranda:

Cláudia Zarco

Évora, fevereiro de 2017

ANEXO C – Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. Os dados recolhidos serão utilizados num estudo que está a decorrer no âmbito do Mestrado em Psicomotricidade Relacional. Apenas a investigadora deste estudo terá acesso aos registos, sendo que esta compromete-se ainda em cumprir as condições previstas na Declaração de Helsínquia. Pedimos-lhe que se concentre nas respostas e responda de forma sincera.

I – Parte

1. Caracterização Sociodemográfica

Esta parte do questionário tem como objetivo caracterizar os participantes deste estudo. Preencha, por favor, todos os campos.

1.1 Sexo Feminino Masculino

(assinale com uma cruz a opção correta)

1.2 Idade

1.3 Nível académico:

Bacharelato	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Pós-graduação	<input type="checkbox"/>
Pós-graduação com especialização	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>
Outro (qual?)	<input type="checkbox"/>

(assinale com uma cruz a opção correta)

1.4 Área curricular de formação de base _____.

1.5 Tempo de serviço

1.6 Nome da Escola/Agrupamento onde leciona atualmente:

1.7 Tempo de serviço na Escola que atualmente leciona

1.8 Ciclo(s) de Ensino em que leciona:

Pré-escolar	<input type="checkbox"/>
1º Ciclo	<input type="checkbox"/>
2º Ciclo	<input type="checkbox"/>
3º Ciclo	<input type="checkbox"/>
Secundário	<input type="checkbox"/>

(assinale com uma cruz a opção correta em função da sua realidade atual)

1.9 Funções que realiza atualmente:

Leciona turmas da sua área curricular	<input type="checkbox"/>
Atividades de apoio acrescido pedagógicos	<input type="checkbox"/>
Docente de Ensino Especial	<input type="checkbox"/>
Outras funções (qual?)	<input type="checkbox"/>

(assinale com uma cruz a opção correta)

