



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Memórias Autobiográficas e Desviância Juvenil

CHEILA ALEXANDRA RUNA REBELO

Orientador de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA MARIA GOUVEIA-PEREIRA

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA MARIA GOUVEIA-PEREIRA

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

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Clínica

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação
de Professora Doutora Maria Gouveia-Pereira,
apresentada no ISPA – Instituto Universitário para
obtenção de grau de Mestre na especialidade de
Psicologia Clínica.

Agradecimentos

À Prof. Dr^a. Maria Gouveia Pereira, orientadora do seminário de tese, que engrandeceu toda esta experiência, como seu terno e incansável apoio, os conselhos e conhecimentos que partilhou ao longo de cada semana.

Aos meus colegas do seminário de tese por partilharem as suas próprias experiências e dúvidas e por sempre se interessarem em escutar e discutir o trabalho que desenvolvi.

Ao agrupamento de escola Fernão Pó e respetivos alunos dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, pela disponibilidade e prontidão em me receber e o interesse pelo meu projeto.

À Prof. Clara Santos por todo o entusiasmo, apoio e pelas viagens ao Bombarral na estrada das curvas perigosas das apanhas clandestinas de árvores.

Aos meus pais, David e Manuela pelo apoio e suporte em todas as minhas decisões.

Aos meus avós, em especial Ivone e Joaquim, pelo sacrifício para que eu pudesse ter uma forte formação académica.

Às minhas amigas académicas, pelos cinco anos de crescimento e pelos anos vindouros.

À Rita Santos Neves, pelas noites de trabalho, com ovos mexidos e chocolates.

E finalmente aos Meus do coração e de sempre para sempre, por serem os alicerces que permanecem perpetuamente na minha jornada.

Resumo

O presente estudo procurou perceber se o G nero, bem como a especificidade e a valência das Memórias Autobiográficas, para as palavras *família*, *amigos* e *escola* influenciam o desenvolvimento de comportamentos desviantes, e conseqüentemente, se o autocontrolo   mediador desta relação. Assim sendo, foi aplicada uma tarefa de memórias autobiográficas onde foi pedido para recordar três memórias referentes às palavras *família*, *escola* e *amigos*, a Escala de Autocontrolo e de a Escala de Variedade de Comportamentos de Desvio Juvenil.

Os resultados sugeriram que há uma maior propensão para a conduta desviante no g nero masculino e que o tipo de recordação das memórias autobiográficas, no que concerne à especificidade e valência, referentes à palavra *família*, influencia a frequência de comportamentos desviantes. Relativamente à valência das memórias autobiográficas referentes à palavra *escola*, foi possível observar que existe um maior número de comportamentos desviantes para as memórias autobiográficas de valência negativa.

Constatou-se ainda a existência de um modelo de mediação, onde o autocontrolo se assume como variável mediadora entre a especificidade das memórias autobiográficas, para a palavra *família*, e os comportamentos desviantes.

Palavras-chave: Adolescência, G nero, Comportamentos Desviantes, Memórias Autobiográficas, Autocontrolo.

Abstract

The present study aims to understand whether the gender, the specificity and the valence of autobiographical memories, for the words *family*, *friends* and *school* influence the development of deviant behavior, and consequently, if *self* is the mediator of this relationship. Therefore, it was applied a task of autobiographical memories in which was asked to recall three memories relating to *family*, *school* and *friends*, Self-Control Scale and Youth Deviation Behaviors Variety Scale.

The results suggested that there is a greater propensity for deviant behavior in the male gender and the type of recall of autobiographical memories, regarding the specificity and valence, referring to the word *family*, influences the frequency of deviant behavior. Furthermore, it was observed that there is a higher number of deviant behavior to the autobiographical memories of negative valence for the word *school*.

Finally, we also check a mediation model in which the effect of specificity of autobiographical memories, for the word family, on deviant behavior was mediated by self-control.

Key-words: Adolescence, Gender, Deviant Behavior, Autobiographical Memories, Self-Control.

Índice

INTRODUÇÃO.....	2
CAPÍTULO I	
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
Adolescência.....	4
Desviância Juvenil.....	6
Etiologia do Comportamento Desviante.....	8
Teoria Geral do Crime de Gottfredson & Hirschi.....	9
Memórias Autobiográficas.....	12
Desenvolvimento das Memórias Autobiográficas.....	14
Memórias Autobiográficas e <i>Self</i>	16
OBJETIVOS E HIPÓTESES.....	19
CAPÍTULO II	
MÉTODO.....	21
Participantes.....	21
Instrumento.....	22
Tarefa de Memórias Autobiográficas.....	22
Escala de Autocontrolo.....	23
Escala de Comportamentos Desviantes.....	23
Procedimento.....	24
CAPÍTULO III	
RESULTADOS.....	26
Análise Descritiva da Escala de Variedade de Comportamentos de Desvio Juvenil.....	26
Especificidade, Valência e Categorias das Memórias Autobiográficas.....	26
Resultados Relativos às Hipóteses.....	29
Género, Especificidade das Memórias Autobiográficas e Comportamentos Desviantes.....	29
Valência das Memórias Autobiográficas e Comportamentos Desviantes.....	32
Autocontrolo como Variável Mediadora da Relação entre a Especificidade das Memórias autobiográficas e	

Comportamentos desviantes.....	33
Discussão.....	35
CAPÍTULO IV	
CONCLUSÃO.....	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40
ANEXO A: Estatística Descritiva da Amostra.....	50
ANEXO B: Exemplo de Questionário.....	53
ANEXO C: Autorização para os Encarregados de Educação.....	62
ANEXO D: Estatística descritiva da Escala de Variedade de Comportamentos de Desvio Juvenil.....	63
ANEXO E: Estatística descritiva da Especificidade, Valência e Conteúdos das Memórias Autobiográficas.....	63
ANEXO F: Género, Especificidade e Valência das Memórias Autobiográficas e Comportamentos Desviantes.....	66
ANEXO G: Modelo de Mediação.....	71
ANEXO H: Exemplos das categorias das memórias recordadas para as palavras <i>família</i> , <i>amigos</i> e <i>escola</i>	72

Lista de Figuras

Figura 1: Percentagem da especificidade das memórias recordas relativamente à palavra família, amigos e escola.....	27
Figura 2: Categorias encontradas nas memórias referentes à palavra família.....	28
Figura 3: Categorias encontradas nas memórias referentes à palavra amigos.....	28
Figura 4: Categorias encontradas nas memórias referentes à palavra escola.....	29
Figura 5: Média dos comportamentos desviantes nos efeitos principais ao nível do Género e das MA relativas à palavra família.....	30
Figura 6: Média dos comportamentos desviantes no efeito principal ao nível do Género.....	31
Figura 7: Efeito de interação entre Género e Especificidade das Memórias Autobiográficas para a palavra escola.....	31
Figura 8: Matriz Correlacional das variáveis Especificidade das MA, Autocontrolo e Desvio.....	33
Figura 9: Modelo de Mediação.....	34

Lista de Tabelas

Tabela 1: Distribuição dos participantes segundo a Idade e Género	21
Tabela 2: Distribuição dos participantes por Idade e Ano de Escolaridade.....	22
Tabela A2: Estatísticas de frequências da variável Género	51
Tabela A3: Estatística de frequências da variável Ano de Escolaridade	51
Tabela A4: Ano de Escolaridade - Já repetiste algum ano? Tabulação cruzada	52
Tabela A5: Estatística de Frequência da variável já Repetiste algum ano?.....	52
Tabela D1: Frequência de Comportamentos desviantes segundo a Idade	63
Tabela E1: Frequências da variável Especificidade família.....	63
Tabela E2: Frequências da variável Especificidade amigos	64
Tabela E3: Frequências da variável Especificidade escola.....	64
Tabela E4: Frequências da variável Valência família.....	64
Tabela E5: Frequências da variável Valência Amigos.....	65
Tabela E6: Frequências da variável Valência escola.....	65
Tabela F1: ANOVA a dois fatores para as diferenças dos comportamentos desviantes segundo o sexo e a especificidade das memórias autobiográficas para a palavra família.....	66
Tabela F2: ANOVA a dois fatores para as diferenças dos comportamentos desviantes segundo o sexo e a especificidade das memórias autobiográficas para a palavra amigos.....	67
Tabela F3: ANOVA a dois fatores para as diferenças dos comportamentos desviantes segundo o sexo e a especificidade das memórias autobiográficas para a palavra escola.....	68
Tabela F4: Teste t-Student para as diferenças dos comportamentos desviantes segundo a valência das memórias autobiográficas para a palavra família.....	69
Tabela F5: Teste t-Student para as diferenças dos comportamentos desviantes segundo a valência das memórias autobiográficas para a palavra amigos.....	70

Tabela F6: Teste t-Student para as diferenças dos comportamentos desviantes segundo a valência das memórias autobiográficas para a palavra escola.....	70
Tabela G1: Variáveis Excluídas da Regressão Stepwise entre a Especificidade das MA, Autocontrolo e o Comportamento Desviante.....	71

INTRODUÇÃO

A adolescência é um período do desenvolvimento humano bordado de uma complexidade imensa, que por isso mesmo exige um olhar sensitivo e curioso para se compreender as suas vicissitudes. Nesta fase, o jovem já não é criança mas também ainda não é adulto, o que por si só o coloca num lugar de indefinição. É uma altura de crise, com diversas alterações psicobiológicas, onde a maturação se inicia, possibilitando que um sistema de valores e crenças tome lugar na sua identidade (Sampaio, 1991). Este período faz-se acompanhar muitas vezes por comportamentos de cariz exploratório, que, por permitirem ao jovem testar os seus limites, podem facilmente levá-lo a fugir às regras que conhece, fazendo isto parte do desenvolvimento normal do ser humano e do processo de socialização (Wilson, 1999).

A delinquência é então definida por comportamentos de transgressão das leis instituídas em determinada sociedade, podendo estar associada a vários fatores e sendo, de um modo geral, associada a uma falha na adaptação social do jovem (Wilson, 1999). Uma das principais teorias explicativas para a génese da conduta delincente é a Teoria Geral do Crime de Gottfredson e Hirschi (1990), que sustenta que um baixo autocontrolo é uma condição fundamental para o desenvolvimento de comportamentos delinquentes.

Ao longo das últimas décadas de investigação, as emoções e as perturbações emocionais têm sido estudadas por forma a compreender qual o seu papel ao nível dos processos cognitivos, como é o caso da memória, mais especificamente das memórias autobiográficas. Segundo Brewer (1986), estas últimas são constituídas por informações acerca do *self*, influenciando a sua definição e desenvolvimento, como se constata ao nível do autocontrolo (Fivush, 2011).

As memórias que nos preenchem vão-se transformando ao longo da vida, estando relacionadas com a forma como o sujeito vive a sua história.

Posto isto, o objetivo principal deste estudo será compreender de que forma as memórias autobiográficas e a desviância juvenil estão relacionadas, e por conseguinte, se o autocontrolo é mediador desta relação.

Assim sendo, no primeiro capítulo, será apresentada uma revisão de literatura acerca dos conceitos acima referidos – Adolescência, Desviância Juvenil e Memórias Autobiográficas – a partir dos quais os objetivos e hipóteses deste estudo ganharão relevância, sendo apresentados de seguida. No segundo capítulo será descrito o método utilizado, bem como os participantes, sendo o terceiro capítulo reservado à análise dos resultados e discussão, bem como se as

hipóteses levantadas foram confirmadas. O quarto capítulo conterà uma conclusão geral do trabalho apresentado e as implicações dos resultados obtidos.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Adolescência

A adolescência diz respeito ao período de passagem do estado de criança ao estado de adulto, constituindo-se como uma fase de mudanças sociais, psicológicas, emocionais e biológicas (Cabié, 1999), em que o adolescente deixa de ser criança, mas ainda não é adulto, encontrando-se num período de construção do *self* (Medeiros, 2000).

Esta fase é muitas vezes retratada na literatura por se fazer acompanhar de comportamentos desviantes e patológicos, o que leva a que se construam estereótipos errados acerca do adolescente, sendo que já desde a antiguidade que era referida como um período de grande instabilidade (Medeiros, 2000).

Matos (2002) refere-se a esta fase com a ideia de conflito subjacente, defendendo que o adolescente oscila entre o investimento no objeto relacional, característico da vida adulta e o investimento narcísico, característico da infância.

No Ocidente, onde a sociedade é organizada em torno da família nuclear, esta passagem inclui o desenvolvimento de autonomia e independência deste núcleo. Aqui, ocorre então uma separação que dá ao jovem a possibilidade de criar novos relacionamentos (Cabié, 1999).

O início da adolescência é facilmente demarcado pela chegada da puberdade, todavia, o seu término tem sido mais difícil de definir (Cabié, 1999; Medeiros 2000), na medida em que pode ser associado a diferentes fatores, como por exemplo autonomia financeira ou fim da escolaridade, etc. (Cabié, 1999). Deste modo, o final da adolescência é acompanhado por mudanças de ordem psicológica e social, mais do que de ordem biológica e física. Contudo é indiscutível que estas últimas têm lugar, ao lado de transformações ao nível de processos de pensamento ou da construção da identidade (Medeiros, 2000). Assim, podemos delimitar a adolescência entre os 11/12 anos e os 17/18 anos (Gouveia-Pereira, 2008).

O adolescente move-se entre os dois mundos, na medida em que a passividade, a dependência e a assexualidade característicos da infância entram em confronto com a responsabilidade, independência e sexualidade, característicos da adultícia, dando-se assim uma rutura dos papéis desempenhados até então (Cabié, 1999).

A entrada na adolescência faz-se acompanhar de mudanças bruscas na vida da família, pois efetivamente esta encontra-se estável pelo menos nos últimos dez anos, e neste momento é obrigada a delimitar novos contornos para permitir ao adolescente ir e voltar (Cabié, 1999). Assim, os pais fazem também parte de um processo de autonomização, tendo que redefinir os seus papéis de modo a que a sua relação com os filhos evolua de uma autoridade assimétrica para uma paridade, à medida que o adolescente se aproxima da fase adulta (Cabié, 1999). O final desta etapa coincide com a perda da função de controlo e educação dos pais para um novo papel de suporte relacional e afetivo (Relvas, 2000).

Nesta altura começam a surgir os conflitos relacionados com problemas identitários, devido às mudanças físicas e biológicas pelas quais o adolescente passa e que o levam a ter que se adaptar não só às perturbações externas como aos estímulos internos (Cabié, 1999). Assim, a capacidade de se diferenciar do outro é influenciada pela forma como aprendeu os comportamentos sociais esperados para se exprimir, bem como as pulsões associadas a esta fase (Cabié, 1999).

Neste período, surgem novas perceções acerca do mundo e da família, sendo que os adolescentes começam a olhar para os pais de uma forma menos idealizada. Esta desidealização é simultânea com o aumento do desejo de autonomia e autoafirmação, culminando na reestruturação psíquica (Matos, 2002).

Todos estes dilemas provocam alterações drásticas no seio familiar, o que leva a que muitas vezes o adolescente se torne violento ou necessite de proteção. Assim sendo, o conforto e a proteção que os pais lhes proporcionarem nesta altura são fundamentais para a construção de um Ego forte (Cabié, 1999). Estes devem estimular os filhos a expressar a sua opinião, integrando-os nas discussões familiares, fomentado assim o desenvolvimento de valores como o respeito mútuo e respeito pela diferença. Os conflitos que surgem são consequência da disputa entre os valores que a família defende e os ideais que o adolescente vai construir e pelos quais pretende reger-se (Relvas, 2000). Torna-se assim indispensável que os pais instituíam limites, que permitam ao adolescente sentir segurança e controlo sobre si próprio, percebendo quando lhes cabe a eles intervir, e distinguindo quais os comportamentos naturais de acontecer nesta fase e quais os perigosos (Cabié, 1999).

Os grupos têm uma importância fundamental para os adolescentes, pois é com estes que passam a maior parte do tempo (Ferreira & Ferreira, 2000), fornecendo assim segurança e ligações emocionais, e desempenhando um papel securizador de suporte, que facilita o processo de separação da família (Relvas, 2000). Claes (1990, citado por Ferreira & Ferreira, 2000) refere

que nesta fase a família é substituída gradualmente por novos agentes de socialização, sendo que a influência que o grupo de pares detém sobre os valores e a conduta do adolescente cresce de uma forma exponencial. Deste modo, o adolescente integra-se num novo espaço onde se identifica com o grupo de pares, partilhando as suas emoções e problemas (Gouveia-Pereira, Pedro, Amaral, Alves-Martins & Peixoto, 2000), sendo que o seu comportamento é influenciado pelo desejo de se sentirem aceites neste mesmo grupo (Newman, Lohman & Newman, 2007).

A construção da identidade pessoal do adolescente é muito influenciada pela forma como o grupo o vê e trata (Ferreira & Ferreira, 2000; Matos, 2002).

Os amigos possuem um papel essencial a vários níveis para o adolescente, ajudando na resolução de tarefas desenvolvimentais e na construção da sua identidade (Gouveia-Pereira, 1995). Deste modo, o grupo de pares oferece experiências emocionais positivas, aceitando e reconhecendo o adolescente, como alguém indispensável para o grupo, o que por sua vez, lhe transmite o sentimento de pertença (Cotterel, 1996).

Palmonari, Pombeni e Kirchler (1992), referem que a redefinição do *self* depende em muito da relação que o adolescente estabelece com o seu grupo de amigos. Na sua procura por novos ideais, temem perder a sua identidade por contrariar a cultura do seu grupo de pares (Erikson, 1972).

A escola ganha uma importância acrescida, nesta fase, não só devido ao tempo que o jovem passa na mesma, como pela presença do grupo de pares e às novas atividades desenvolvidas. O jovem começa a sentir responsabilidades e obrigações, não só em casa como também na escola, sendo que, nesta fase se torna fundamental uma boa articulação entre a família e a escola, principalmente no caso de existirem comportamentos desregrados. Os pais necessitam de entender que existem regras que todos os alunos têm que cumprir, mesmo o seu filho, e devem olhar para este não só como filho como também como um cidadão (Rodrigues e Machado, 2002).

Desviância Juvenil

Não é difícil compreender que definir um constructo que abranja toda a gama de comportamentos desviantes e criminosos não tem sido uma tarefa simples, mas algo que levanta uma série de problemas devido às limitações de cada definição e às diversas correntes que foram tentando perceber a etiologia da conduta desviante. Se olharmos para o termo *delinquência*,

constatamos que este compreende qualquer ato de transgressão da lei (Lemos, 2010; Negreiros, 2001; Wilson, 1999), isto é, no caso de um adolescente, “um jovem que foi processado e considerado culpado de uma ofensa que pode ser considerada crime se for cometido por um adulto” (Graham, 1991 citado por Wilson, 1999, p.311). Contudo, apenas esta definição, não é suficiente para se estender a todo o comportamento criminoso, na medida em que este inclui noções como responsabilidade e honestidade na relação consigo próprio e com outro, segundo o ponto de vista psicodinâmico (Wilson, 1999). Assim, este conceito não se cinge apenas a sujeitos que cometeram algum tipo de crime, mas diz respeito a uma disposição que se engloba no desenvolvimento das relações sociais.

Todas as crianças e adolescentes, em algum momento do seu percurso, têm comportamentos que violam as regras que lhes são impostas, sendo isto algo que faz parte do processo de aquisição de novas formas de socialização e do crescimento (Benavente, 2002) e que é essencial para o reconhecimento dos limites (Wilson, 1999). A delinquência juvenil muitas vezes constitui-se como a saída encontrada pelos adolescentes para conseguirem ultrapassar esta etapa turbulenta da sua vida (Matos, 2002).

Born (2003) refere que os comportamentos delinquentes, neste o período, são normalmente exploratórios, anunciando o corte com os valores familiares, que se caracteriza pela necessidade de separação e de autonomia, levando à procura de limites, que por sua vez levam à transgressão.

O conceito *delinquência* difere do conceito *antissocial*, pois o primeiro refere-se a quem transgredir a lei e o segundo a quem rejeita a sociedade (Matos, 2002), isto é, enquanto a delinquência se refere a uma designação jurídica para transgressão das leis, o comportamento antissocial tem maior amplitude, incluindo atos transgressivos ou violações de normas e de expectativas sociais, que prejudicam os outros e a sociedade (Matos, 2002). Num sentido lato, pode-se afirmar que a delinquência resulta de uma falha na adaptação social.

Nesta tese, contudo, faremos uso do termo *desviância*, que abrange todos os comportamentos que violam as normas e expectativas sociais, não sendo necessariamente sancionados por leis penais (Sanches & Gouveia-Pereira, 2010). Assim, o comportamento desviante é considerado mais abrangente em contraposição com o comportamento delinquente.

Posto isto, ressalva-se a ideia de que a prática de um comportamento desviante isolado não é suficiente para declarar o seu autor como um sujeito desviante ou delinquente (Hirschi, 2002), podendo assim perceber-se a diferença entre os vários tipos de delinquência, particularmente a delinquência ocasional e delinquência persistente descrita por Born (2005).

Etiologia do comportamento desviante

As causas da desviância são multifatoriais, sendo as explicações diversas. Assim sendo, não é fácil fazer uma identificação clara das causas que levam ao desenvolvimento do comportamento desviante (Negreiros, 2001). Posto isto, percebe-se que o seu desenvolvimento está relacionado não só com fatores individuais, como também sociais, como a família, os grupos de pares, a escola e a comunidade onde se inserem (Tarolla, Wagner, Rabinowtz, & Tubman, 2002).

Segundo o pensamento psicodinâmico, a experiência precoce da criança e as ligações que estabelece são muito importantes no seu desenvolvimento, sendo que a coerência e a segurança da criança se desenvolve através do papel de contentor emocional que a família desempenha. As crianças sentem-se compreendidas, sustentadas, sendo capazes de pensar e aprender, assim entram nas relações e aceitam os constrangimentos intrínsecos a estas e imprescindíveis na socialização. Mais tarde, as experiências tardias de se sentir valorizado e segurado no seu ambiente familiar incitam o desenvolvimento do autocontrolo e o sentido de moral e ideais (Wilson, 1999).

Para Winnicott (1965, citado por Wilson, 1999) a delinquência é um protesto de autoafirmação, consequente de uma falha no ambiente da criança.

O pensamento psicanalítico defende a existência de uma insuficiência na estabilidade do objeto interno, e como consequência, uma incapacidade de elaboração mental da frustração e uma intolerância à ansiedade. Assim, a frustração precoce é, neste ponto de vista, um fator chave para a desviância juvenil (Benavente, 2002; Matos, 2002). O adolescente com esta conduta age de acordo com as suas pulsões, sendo o objeto interno persecutório projetado e perseguido. Este vive num falso Self, adjacente a uma carência narcísica consequente da falta de individuação (Matos, 2002).

A fragilidade narcísica é então uma marca muito presente neste tipo de perturbações (Kammerer, 1992 citado por Benavente, 2002).

Posto isto, o desenvolvimento do autocontrolo e a capacidade de orientar o comportamento pelas regras do grupo são fulcrais na infância, sendo as experiências internas determinantes para a capacidade de *coping* dos adolescentes perante as contrariedades (Wilson, 1999).

Nesta tese iremo-nos centrar numa abordagem psicossocial, que tenta compreender de que modo os agentes de socialização contribuem para o desenvolvimento da conduta desviante,

como é o caso da Teoria Geral do Crime (Gottfredson & Hirschi, 1990), que lega ao autocontrole a principal causa do comportamento desviante, que por sua vez se desenvolve no seio familiar, através das práticas educativas parentais.

Teoria Geral do Crime de Gottfredson e Hirschi

A Teoria Geral do Crime de Gottfredson e Hirschi (1990) é, até aos dias de hoje, a mais utilizada para explicar as origens do comportamento desviante (Fonseca, 2002). Esta tem como objetivo explicar a causa transversal a todas as formas de comportamento antissocial, desde crimes como o homicídio até ao crime de colarinho branco, que apesar de serem condutas criminosas completamente distintas têm algo em comum: produzem benefícios ou ganhos imediatos e envolvem riscos e danos a longo prazo (Fonseca & Simões, 2002).

Estes autores sugerem que na origem da desviância pode estar um baixo autocontrole, não sendo contudo este um fator único, mas uma variável fundamental (Gottfredson & Hirschi, 1990).

O autocontrole é definido como uma persistência no comportamento individual, estabelecido precocemente na vida de um sujeito, pelas experiências de socialização e pressões, primeiramente na família (Longshore, Chang & Messina, 2005), sendo adquirido de forma gradual. Deste modo, os pais estabelecem limites, punindo os filhos caso transgridam as barreiras impostas, permitindo ao mesmo tempo à criança autonomia suficiente para ela própria se autogerir (Born, 2005). Os sujeitos com baixo autocontrole podem-se definir pela sua impulsividade, insensibilidade face aos sentimentos e necessidades dos outros, pouca capacidade de mentalização, preferindo as competências físicas em detrimento das sociocognitivas, gosto exacerbado pelo risco (Gottfredson & Hirschi, 1990), sendo orientados para o “aqui e agora”, centrados sobre si e mais dispostos a agir do que verbalizar (Fonseca & Simões, 2002).

Se a um indivíduo com esta propensão se aliarem as oportunidades situacionais ideais, estamos no quadro ideal para a prática da conduta desviante (Fonseca & Simões, 2002; Hay, 2001; Vazsonyi & Huang, 2010). Estas oportunidades permitem que o baixo autocontrole se expresse, podendo justificar a especialização em determinado crime pela sua repetição. Todavia, esta teria pouca influência se o sujeito tivesse um bom autocontrole (Fonseca & Simões, 2002).

Gottfredson e Hirschi (1990) deram especial relevo aos trabalhos dos Gluecks (1950; 1962 citado por Vazsonyi & Huang, 2010) acerca dos efeitos das experiências de socialização infantil e processos familiares. Tendo em conta estes trabalhos, foi constatado que o autocontrole se

desenvolve precocemente, a partir das pressões de socialização dos pais, tal como de outros agentes como a escola, sendo consolidado até aos 8-10 anos de idade (Conner, Stein & Longshore, 2008; Fonseca & Simões, 2002; Vazsonvi & Huang, 2010), e depois disso relativamente estável ao longo da vida do sujeito (Fonseca & Simões, 2002; Longshore, Chang & Messina, 2005; Vazsonvi & Huang, 2010). Gottfredson e Hirschi (1990) atribuem ao contexto familiar a maior responsabilidade em reconhecer as demonstrações de falta de autocontrolo e corrigi-las, sendo uma tarefa indispensável aos pais a de eliminar o comportamento impulsivo dos seus filhos.

Quando a socialização, neste caso a familiar, carece de comportamentos parentais positivos, como o afeto, supervisão, disciplina, as crianças não aprendem a gratificação, a sensibilidade para com o outro e o planeamento do futuro (Vazsonvi & Huang, 2010).

Eisenberg et al. (2005) referem que, apesar da importância das variáveis individuais, como o temperamento, as experiências com os cuidadores são um fator chave para o desenvolvimento, sendo observadas diferenças no autocontrolo ou auto-regulação durante a infância e adolescência.

Apesar do cerne da questão ser colocado nos agentes de socialização da criança, são reconhecidas as diferenças individuais, salientando que um baixo autocontrolo não é uma condição necessária para precipitar o comportamento criminoso, podendo assim este ser motivado por outras características (Gottfredson & Hirschi, 1990).

Segundo Gottfredson e Hirschi (1990), o crime não exige aptidões, conhecimentos ou aprendizagens especiais. As crianças necessitam de aprender a autocontrolar-se, resistindo a desejos imediatos em prol de objetivos a longo prazo, o que contraria a sua tendência a serem impulsivas, egoístas e antissociais. Assim sendo, cabe à família supervisionar os filhos, corrigindo o seu comportamento impulsivo ou irrefletido, punir transgressões e indicar qual o comportamento correto, para que possam aprender a planear e a pensar nas consequências dos seus atos (Fonseca & Simões, 2002). Desta forma, a principal causa do baixo autocontrolo dos indivíduos é ineficaz criação dos filhos por parte dos pais (Gottfredson & Hirschi, 1990). De acordo com Gottfredson e Hirschi (1990), existem 4 aspetos fundamentais nas práticas dos pais para desenvolver o autocontrolo nos filhos: Vínculo dos pais à criança, que permite a criação de laços entre pais e filhos; Supervisão parental, a partir da qual é possível prevenir práticas desviantes; Reconhecimento do comportamento desviante; e Punição do comportamento desviante, sendo esta adequada ao comportamento que teve lugar.

Os pais com baixo autocontrolo tendem a transmitir-lo para os filhos, que se irão juntar a grupos que partilhem as suas próprias características. Isto explica que o autocontrolo fixado numa idade

precoce tem uma importância fundamental nas escolhas que o sujeito irá tomar no futuro (Fonseca & Simões, 2002).

Gomes e Gouveia-Pereira (2014), verificaram, num estudo que teve como objetivo averiguar a relação entre funcionamento familiar e autocontrolo e analisar se este seria mediador da relação entre o primeiro e a delinquência juvenil, que o autocontrolo tem uma correlação positiva com o funcionamento familiar, e negativa com o comportamento delinvente, exercendo um efeito mediador total entre o funcionamento familiar e os comportamentos delinquentes nos jovens.

Outro fator que pode ter um efeito mediador na etiologia da desviância juvenil é a associação a pares com comportamentos desviantes (Marcos, Bahr & Johnson, 1986). Isto porque os indivíduos que criem laços com pessoas que tenham uma conduta criminosa terão uma maior propensão para envergar esses caminhos e criar menos ligações com grupos de pares não desviantes (Akers, 1994 citado por Longshore, Chang & Messina, 2005). Além do mais, indivíduos com baixo autocontrolo tendem a associar-se a pares desviantes (Gibson & Wright, 2001).

Jackson, Born e Noel-Jacob (1997) defendem que um fator essencial para o desenvolvimento saudável do adolescente, e por isso mesmo protetor, são as relações positivas com os pares.

Opedal, em 1935 e Thatcher, em 1979, observaram, em estudos de caso, que a personalidade delinvente pode-se observar através das memórias precoces. Em 1949, Plottke constatou, numa amostra de raparigas delinquentes e não delinquentes, que as últimas tinham memórias precoces com mais atividade, pessimismo, mais punições e sentimento de abuso por parte dos pais associado, quando comparadas com um grupo de raparigas não delinquentes (Bruhn & Davidow, 1983). Assim, é um facto que as memórias de delinquentes interferem no desenvolvimento social (Reimanis, 1974).

No estudo de Bruhn e Davidow (1983), que comparava as primeiras memórias de dois grupos de adolescentes, delinquentes e não delinquentes, constatou-se que os delinquentes se autorretratam maioritariamente como vítimas, ao contrário do segundo grupo que mostrou maior propensão para relembrar circunstâncias em que outras pessoas foram vítimas.

Memórias Autobiográficas

A memória é um processo cognitivo essencial para a existência humana tal como a conhecemos e que se constitui pela compilação de todos os nossos conhecimentos, tendo um papel predominante na adaptação ao meio. Deste modo, permite ao homem assegurar a sua identidade, sendo um cômputo onde o *self*, as emoções, os objetivos e os significados pessoais se cruzam (Conway & Rubin, 1993). Só através dela o sujeito se reconhece a si mesmo, possibilitando assim a existência de um *self* (Aurélio & Cláudio, 2009).

As memórias autobiográficas são um sistema único do ser humano, variáveis de cultura para cultura, que se constituem por memórias de informação sobre o *self* em interação com o outro (Brewer, 1986). Deste modo, estão ao serviço de objetivos tanto a curto como a longo prazo, que por isso mesmo definem o nosso propósito enquanto pessoas e o sentido de coerência do *self* (Conway, Singer & Tagini, 2004).

No estado da arte, é um facto que a memória não é uma competência cristalizada, mas sim algo dinâmico, que integra vários sistemas (Squire, 2004). Posto isto, a memória pode ser dividida em dois grandes sistemas: a memória declarativa e não declarativa. A segunda inclui os sistemas ligados ao conhecimento procedimental, como o conhecimento de como fazer as coisas, ações que se realizam sem uma consciência “ativa” (Squires, 2004). Já a memória declarativa assume-se como sendo explicitada e avaliada pela consciência (Fivush, 2011).

Tulving (1996) distingue memória semântica e memória episódica. Esta última especifica o tempo e o espaço, a primeira consiste apenas no conhecimento do mundo. As memórias episódicas incluem todas as memórias de eventos específicos do passado. Tulvin (2002) define a memória episódica como uma memória específica de um “o quê”, “onde” e “quando” de um acontecimento, que envolve uma experiência consciente do *self* como recordação do passado, implicando por isso uma expedição mental no tempo. Apesar desta definição, as memórias autobiográficas diferem das episódicas na medida em que nas primeiras estão incluídas as memórias do *self*, enquanto experimentador dos acontecimentos, ao passo que as memórias episódicas dizem respeito a sucessões de eventos passados singulares. Assim sendo, a memória episódica na definição do autor já inclui o sentido de tempo subjetivo, consciência do *self*, e uma consciência auto-noética, que nos possibilita estar conscientes da existência de um tempo subjetivo, movendo-se para além das representações das experiências do passado até representações da envolvimento do *self* nessas mesmas, sendo ele o conector destas ao longo do

tempo. Contudo, esta é uma capacidade que se desenvolve mais tarde nos humanos do que a memória de um evento passado específico (Fivush, 2011).

As memórias episódicas podem ser observadas em animais que conseguem recordar situações passadas no “quê”, “quando” e “onde”, usando essas experiências para orientar o seu comportamento futuro, todavia, esta capacidade não inclui a representação do *self*. Então, a diferença encontra-se no que aconteceu (memória episódica) para o que aconteceu comigo (memória autobiográfica). Assim, o indivíduo tem de possuir um sentido de *self* subjetivo que experiencia o evento (Fivush, 2011).

As memórias autobiográficas ligam acontecimentos passados numa história pessoal que atravessa o passado, presente e futuro, produzindo assim uma narrativa (Habermas & Bluck, 2000; Nelson, 1993) e servindo funções sociais e emocionais, incluindo a definição do *self*, a relação do *self* e a regulação do *self* ou as estratégias de *coping* (Fivush, Berlin, Mennutin-Washburn & Cassidy, 2003).

O *self* desenvolve-se e mantém-se, tornando-se como é a partir das nossas histórias (McLean et al., 2007). O indivíduo deve conseguir criar uma linha de tempo pessoal, que construa uma cronologia biográfica coerente e organizada, com uma sequência de eventos subsequentes.

As memórias autobiográficas são muito organizadas e normalmente preservam o essencial da generalidade dos eventos, o que quase nunca se sucede com os detalhes (Reisberg & Heuer, 2004). Por serem uma narrativa da vida do sujeito, as memórias de eventos que a constituem podem ser distorcidas e reconstruídas ao longo do tempo (Aurélio & Cláudio, 2009).

Rubin (1986 citado por Aurélio & Cláudio, 2009) sugere que o afeto está intimamente relacionado com as memórias autobiográficas, o que leva a que estas tenham um papel fulcral ao nível da organização do *self*, e a que o afeto influencie os processos de estruturação, codificação e evocação das memórias autobiográficas.

Wang (2006) defende que nem todas as memórias autobiográficas se encontram de igual forma disponíveis. Alguns eventos na vida têm mais importância para umas pessoas do que para outras, e assim sendo, são lembrados em conformidade com este facto (Antalíková, Hansen, Gulbrandsen, Mata & Santamaría, 2011). Quando recordamos acontecimentos passados, surgem períodos onde temos maior dificuldade em recordar do que outros. Assim sendo, existe uma maior evocação de memórias no que toca a acontecimentos mais recentes, tornando-se ao longo do tempo mais difícil evocá-los (Aurélio & Cláudio, 2009).

As memórias, sendo representações da realidade, são lembradas de modo diferente de pessoa para pessoa (Fivush & Nelson, 2006). Assim as pessoas têm diferentes perspetivas sobre o mesmo evento.

Desenvolvimento das memórias autobiográficas

“Ser uma pessoa significa ter uma história para contar sobre as suas experiências e essas histórias constituem aquilo que somos” (Barnes 1998, McAdams 2001 citado por Fivush, 2011, p.564).

A linguagem, sendo uma ferramenta organizadora da experiência, e a narrativa, uma forma linguística canônica que especifica uma sequência de ações e as suas ligações, são essenciais para o desenvolvimento das memórias autobiográficas. Uma narrativa coerente é mais do que uma simples sequência, é um quadro de compreensão que elucida como e porque é que os eventos aconteceram de determinada forma, dando-lhes profundidade ao nível das motivações, intenções, emoções e permitindo a compreensão do *self* e do Outro no contexto sociocultural em que se inserem. Por conseguinte, possibilita-nos ter um sentimento de Nós mesmos ao longo do tempo (Fivush, 2011).

Nos primeiros anos da nossa vida, aquando da formação de memórias autobiográficas, muitos dos substratos neurológicos da memória já têm de se encontram no lugar (Fivush, 2011).

O desenvolvimento de uma consciência auto-nóética depende da participação numa sociedade organizada, que recordamos nas nossas memórias e que podem ser comparadas com as de outros. Ao partilhar recordações, as crianças aprendem a produzir narrativas mais coerentes e conectadas, edificando uma linha pessoal no tempo, que define o *self* e as relações sociais. No ensino pré-escolar, as crianças participam em jogos de partilha onde contam o que fizeram no fim-de-semana passado ou uma história sobre um objeto. Na escola primária dão-se tarefas às crianças onde estas possam escrever o que fizeram durante as férias ou a sua autobiografia. Por volta dos cinco anos, começam a compreender a conexão temporal entre o *self* passado e presente. A capacidade de ligar os estados internos do *self* no presente com o *self* no futuro desenvolve-se mais cedo que a capacidade de ligar o *self* no presente com o *self* no passado (Fivush, 2011).

Segundo a teoria sociocultural o modo como os adultos reformulam as memórias das crianças através da linguagem, facilita o desenvolvimento da memória. Assim, a forma como as crianças desenvolvem as memórias autobiográficas é influenciada pelo modo como os adultos estruturam a recordação verbal com os seus filhos (Fivush, 2011).

Em estudos longitudinais, verificou-se que o modo como as mães relatam e relembram a sua experiência passada influencia o desenvolvimento de memórias autobiográficas nos filhos, isto

é, mães com formas de recordar mais elaboradas com as crianças no pré-escolar, reportando mais detalhes e narrativas mais coerentes, têm filhos que no final do pré-escolar têm narrativas também mais elaboradas, detalhas e coerentes. Deste modo, certifica-se a importância da experiência precoce bem como o desenvolvimento gradual de capacidades chave para o desenvolvimento de memórias autobiográficas (Fivush, 2011). Verifica-se ainda que os adolescentes filhos destas mães possuem ao nível da linha de tempo uma primeira memória mais antiga do que outros (Jack, MacDonald, Reese & Hayne, 2009).

As mães que verbalizam mais em emoções e pensamentos quando recordam com os filhos levam a que no final do pré-escolar estes produzam as suas narrativas com mais linguagem interna, evidenciando maiores níveis de compreensão subjetiva relativamente ao que os outros pensam ou sentem. Assim, as narrativas começam a surgir a meio da infância, contudo a sua complexidade e coerência vão-se desenvolvendo ao longo do tempo, continuando pela adolescência (Nelson & Fivush, 2004).

As características das memórias significativas nos adolescentes refletem não só a sua trajetória de desenvolvimento como também os papéis da família, escola e amigos para o seu autoconceito no presente (Antalíková et al., 2011).

A forma como a identidade é conceptualizada difere consoante o género (Fivush, 2011). As mulheres, no Ocidente, são mais emocionais e relacionais, pensando sobre as emoções e relações mais frequentemente e mais intensamente do que os homens, expressando mais emoções que estes e descodificando e interpretando as emoções dos outros com mais precisão (Fivush, 2011).

Em relação às memórias autobiográficas, verifica-se nas mulheres adultas narrativas com mais detalhe, mais intensas, mais carregadas de emoções e mais orientadas para o relacional (Bauer, Stennes & Haight, 2003), podendo isto explicar-se pelo facto das mães e os pais tendenciosamente serem mais elaborados quando recordam com as filhas do que com os filhos (Fivush, Berlin, Sales, Mennuti-Washburn & Cassidy, 2003).

Ainda assim, estas diferenças não são consensuais em toda a investigação. No ocidente, o *self* é visto como uma entidade autónoma, auto-dirigida, (van Baaren, Maddux, Chartrand, de Bouter, & Van Knippenberg, 2003) produzindo-se assim narrativas mais focadas nas suas próprias atividades, pensamentos, sentimentos (Fivush, 2011), enquanto no oriente há mais orientação para o sentido de *self* na comunidade, em relação, estando este intrinsecamente ligado aos outros (van Baaren, Maddux, Chartrand, de Bouter, & Van Knippenberg, 2003),

surgindo narrativas mais gerais e situadas no plano da comunidade, e no grupo e normas e necessidades do outro (Fivush, 2011).

Memórias Autobiográficas e Self

A relação entre a memória e o *self* é vista como bidirecional (Abdollahi, Moradi, Hasani & Jobson, 2012). Partindo deste pressuposto, percebe-se que as memórias autobiográficas influenciam a definição do autoconceito, fornecendo o contexto onde o *self* se situa e por sua vez, este controla o modo de recuperar as memórias autobiográficas (Antalíková et al., 2011). Vários estudos encontram uma relação entre memórias autobiográficas e bem-estar psicológico (Waters, 2013). O autoconceito, essencial para o sentimento de si próprio e o bem-estar (Conway, 2005), define-se como algo complexo, dinâmico e multidimensional, dizendo respeito ao modo como o sujeito se percebe a si mesmo (Markus & Wurf, 1987). Assim, inclui representações cognitivas de eventos autobiográficos específicos e generalizados (Rathbone, Moulin & Conway, 2008).

As memórias autobiográficas criam o sentido de *self* e possuem um papel essencial no desenvolvimento, expressão e manutenção do autoconceito, fornecendo um sentimento de continuidade e identidade (Addis & Tippet, 2004). Estas encontram-se ao serviço de três funções básicas, nomeadamente a autodefinição, uma função social e uma função diretiva (Bluck & Alea, 2011).

Efetivamente, as memórias autobiográficas desempenham um papel fulcral na definição do *self*, no sentido de termos representações estáveis e contínuas de nós mesmos (Conway, 2005).

A sua função social prende-se com a influência que tem na criação e manutenção de intimidade com os outros, com a partilha de memórias pessoais, possibilitando representações de uma história partilhada entre pessoas (Fivush, Haden & Reese, 2006). Servem assim para criar e manter laços sociais e emocionais com os outros através da lembrança e da representação das relações (Fivush, 2000, Reese & Fivush, 2008 citado por Fivush, 2011). Nelson (1993) refere que partilhar e recordar as nossas memórias autobiográficas com os outros é um processo adaptativo e um trabalho social de suporte importante para o bem-estar emocional e psicológico, sendo por isso compreensível aqui a função social das mesmas.

As relações com os outros através do tempo são representadas em memórias autobiográficas, e, assim sendo, quando partilhamos com alguém um episódio da nossa vida, estamos a partilhar o nosso mundo e por conseguinte, a fortalecer laços sociais.

Ao nível da função diretiva, é um facto que as memórias autobiográficas têm um papel preponderante na tomada de decisão, e na passagem de situações difíceis (Bluck, 2003). Brown e Kulik (1977) mencionam que a memória emocional, de eventos significantes é importante para guiar o comportamento futuro.

Assim, o uso de memórias autobiográficas para ultrapassar conflitos emocionais e resolver problemas de um modo mais eficaz tem grandes implicações na autopercepção e no bem-estar psicológico (Waters, 2013).

Segundo Neshat-Doost, Dalgleish e Golden (2008) a auto-regulação define-se como o esforço para substituir ou alterar os pensamentos, emoções, motivações, ou comportamentos.

A teoria da depleção do ego sugere que a capacidade de auto-regulação varia dentro de um indivíduo ao longo do tempo e contexto, operando como um recurso energético que se esgota após o uso e é reposto depois de um período refratário de descanso (Muraven & Baumeister, 2000). Posto isto, atos que dificultem a auto-regulação comprometem a capacidade para mais auto-regulação. Muraven, Collins & Nienhaus (2002) demonstraram num estudo, com o objetivo de analisar a relação entre a depleção do ego e o consumo de álcool, que os sujeitos neste estado têm maior propensão para o consumo de álcool em excesso, sendo que realizam de um modo menos eficiente tarefas intelectuais complexas (Schmeichel, Vohs, & Baumeister, 2003), ou têm menos eficácia no controlo de impulsos agressivos (DeWall, Baumeister, Stillman, & Gailliot, 2007) em comparação com sujeitos que não esgotaram os seus recursos para a auto-regulação.

Em relação a memórias autobiográficas de eventos específicos, sabe-se que a capacidade para criar narrativas coerentes e emocionais de experiências específicas de *stress* está relacionada com o bem-estar, com o aumento da saúde física e de um comportamento mais construtivo no mundo (Fivush, 2011).

Mães que recordam experiências emocionais de uma forma mais elaborada e coerente com os seus filhos influenciam a inflação dos seus níveis de compreensão e de regulação emocional (Laible 2004). Segundo Fivush e Sales (2006), mães que relembrem eventos stressantes com os seus filhos de um modo mais explicativo e rico em expressões emocionais têm filhos que mostram níveis mais elevados de *coping*.

No estudo da memória autobiográfica uma das técnicas mais populares e também das mais antigas é o método desenvolvido por Galton (1879a, 1879b citado por Brewer, 1986) onde são apresentadas palavras ao sujeito, sendo pedido que encontrem uma memória relacionada com elas. É possível distinguir três tipos de memórias autobiográficas, sendo estas, memórias, alargadas, que dizem respeito a descrições de eventos com duração superior a um dia (e.g. “eu arrendei um apartamento nas minhas férias no Chile”, categóricas, onde se inserem eventos genéricos (e.g. “eu como pipocas quando vou ao cinema”) ou específicas, que dizem respeito a um só acontecimento situados no espaço e tempo, com duração inferior a um dia, (e.g. “Eu ontem fui passear à praia”) (Williams & Dritschel, 1988 citado por Brennen et al., 2010).

Várias patologias psiquiátricas, como estados depressivos, ou a depressão clínica, estão associadas à dificuldade em aceder a memórias autobiográficas específicas, em testes de memórias autobiográficas (Dalgleish et al., 2007; Johson, Greenhoot, Glisky & McClosjey, 2010; Kuyken, Howell & Dalgleish, 2006; Valentino, Toth & Cicchetti, 2009).

Arie, Apter, ORbach, Yefe & Zalzman (2008) constataram que indivíduos suicidas possuem uma capacidade reduzida na recuperação de memórias autobiográficas específicas, e que estas se correlacionam negativamente com um repertório reduzido de experiências às quais os indivíduos podem recorrer quando confrontados com problemas interpessoais, havendo, por conseguinte, menos eficácia na sua resolução.

As memórias autobiográficas específicas reduzidas relacionam-se com uma capacidade de resolução de problemas empobrecida, em participantes com baixa capacidade de procurar soluções para tarefas sociais de problema-solução (Goddard, Dritschel & Burton, 1996) e com dificuldades em pensar em simulações específicas do futuro (Williams, Ellis, Tyers, MacLeod & Rose, 1996).

A exposição a um evento severo na infância associa-se a uma redução moderada de memórias autobiográficas específicas (Crane et al., 2014; Brennen et al., 2010; Valentino, et al., 2009). Os sujeitos expostos ao trauma produzem uma maior número de memórias categóricas, e um estilo de recordar generalizado que poderá ser uma resposta adaptativa de proteção do *self* ao trauma (Williams, 1996 citado por Brennen, 2010). Boals, Steward e Schuettler (2010) sugerem que a definição do *self* através de eventos traumáticos contribui na deterioração do ajustamento psicológico.

A infância detém um período sensível de formação de memórias autobiográficas categóricas e alargadas devido à exposição a eventos traumáticos. Estas memórias podem constituir uma forma de evitamento cognitivo a estes eventos durante a infância, reduzindo os efeitos negativos dos mesmos, pois nesta altura a criança ainda não possui estratégias de *coping* mais elaboradas

(Williams, 1996 citado por Crane et al., 2014). Williams (1996 citado por Brennen et al., 2010) teorizou um cenário explicativo para o estabelecimento deste tipo de memórias, como estratégia de regulação-afetiva (Valentino, Toth & Cicchetti, 2009; Johson, Greenhoot, Glisky & McClosjey, 2010): a recordação de memórias autobiográficas categóricas é um processo automático. Aos 3-4 anos de idade as crianças aprendem a inibir recordações categóricas para conseguirem aceder a episódios específicos. Contudo, se eventualmente durante este período a criança experimentar *stress* crónico este processo fica comprometido, isto porque ao crescer neste ambiente desenvolve-se uma tendência para o evitamento de memórias autobiográficas específicas.

Antalíková, Hansen, Gulbrandsen, Mata e Santamaría (2011) delinearam como objetivo analisar de que forma as pessoas que estão em redor do adolescente contribuem para o seu desenvolvimento. Assim, foi pedido a adolescentes que recordassem memórias autobiográficas com um significado importante, referente às palavras - *família*, *escola* e *amigos* – visto que são três agentes fundamentais neste período. Os resultados demonstraram que a idade das memórias para a palavra *amigos* foram menos antigas, seguindo-se as memórias para a palavra *escola*, sendo as mais antigas reservadas para a palavra *família*. Observou-se ainda que o rácio entre o número de vezes que o sujeito referiu os outros e o número de vezes que se referiu a si próprio foi mais elevado para a palavra *família* e menos para a palavra *escola* e que a quantidade de expressões associadas a autonomia foi superior em memórias para a palavra *escola*, seguindo-se em memórias para a palavra *amigos* e finalmente em memórias para a palavra *família*.

Por ter sido considerado que a família, os amigos e a escola são três entidades de socialização muito importantes na adolescência, optou-se por recorrer a uma metodologia semelhante à do estudo anterior.

OBJETIVOS E HIPÓTESES

Com o presente estudo pretende-se perceber se as memórias autobiográficas e o género influenciam a desviância juvenil e se o autocontrolo medeia esta relação, tendo em conta o tipo de recordação relativamente às palavras *família*, *escola* e *amigos*.

Após a realização da revisão de literatura, é possível perceber que as memórias autobiográficas são fulcrais na definição e desenvolvimento do *self* (Waters, 2013), nomeadamente ao nível da

auto-regulação (Fivush, 2011) que será definida daqui para a frente como um conceito semelhante ao conceito de autocontrole, de Gottfredson e Hirschi (Logue, 1996).

Sabe-se que uma das teorias centrais acerca da etiologia da desviância defende a perspectiva de que o autocontrole se encontra na base do seu desenvolvimento, sendo que um nível baixo de autocontrole conduz mais facilmente o adolescente a comportamentos delinquentes e que a família desempenha o papel essencial na sua construção (Wilson, 1999), apesar de outros agentes de socialização, como a escola ou os pares, também serem relevantes (Gottfredson & Hirschi, 1990). Mais ainda, os dados existentes apontam para que a frequência de comportamentos desviantes nos sujeitos do sexo masculino seja mais elevada comparativamente à do sexo feminino (Gottfredson & Hirschi, 1990).

Posto isto, coloca-se como primeira hipótese a existência de diferenças significativas nos comportamentos desviantes em função do género e da especificidade das memórias autobiográficas relativas às palavras *família*, *escola* e *amigos*, esperando-se encontrar uma maior propensão para o desvio em adolescentes do género masculino e com menos memórias autobiográficas específicas.

Levanta-se ainda como segunda hipótese que existam diferenças significativas entre as memórias autobiográficas de valência positiva e negativa, relativas às palavras *família*, *escola* e *amigos*, nos comportamentos desviantes, esperando-se encontrar uma relação negativa entre memórias autobiográficas de valência positiva e os comportamentos desviantes.

Por último, tendo em conta que as memórias autobiográficas influenciam a construção do *self*, estando a noção de autocontrole incluída, e que este por sua vez é considerado o responsável pela génese da conduta desviante, formulamos uma terceira hipótese que propõe que a relação entre as memórias autobiográficas e os comportamentos desviantes é mediada pelo autocontrole. Assim, espera-se encontrar uma relação positiva entre as memórias autobiográficas específicas e o autocontrole e, por sua vez, uma relação negativa entre o autocontrole e o comportamento desviante.

CAPÍTULO II

MÉTODO

Participantes

Participaram no estudo um total de 138 participantes, de uma escola pública do Distrito de Leiria, 67 do género feminino e 71 do género masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos ($M=14,17$; $SD=1,56$) (Anexo A). Na tabela 1 encontra-se a distribuição dos sujeitos por idade e sexo.

Tabela 1

Distribuição dos participantes segundo a Idade e Género

		Género		Total
		Feminino	Masculino	
Idade	12	6	13	19
	13	22	11	33
	14	16	20	36
	15	11	12	23
	16	6	8	14
	17	4	4	8
	18	2	3	5
Total		67	71	138

Destes alunos, 29,7% ($n=41$) frequentam o 7º ano, 40,6% ($n=56$) frequentam o 8º ano e 29% ($n=40$) o 9º ano, encontrando-se esta informação em falta para um dos participantes, como se pode observar na Tabela 2.

Da amostra total, constata-se que 47,8% ($n=66$) alunos já reprovaram pelo menos uma vez, sendo no 9º ano de escolaridade que se observa um maior número de alunos com reprovações

(n=32). Destes alunos, 23,2% (n=32) reprovaram apenas uma vez, 17,4% (n=24) reprovaram duas vezes e 7,2% (n=10) reprovaram três ou mais vezes (Tabela A5).

Tabela 2

Distribuição dos participantes por Idade e Ano de Escolaridade

		Ano de Escolaridade			Total
		7º	8º	9º	
Idade	12	18	0	0	18
	13	12	21	0	33
	14	8	24	4	36
	15	3	8	12	23
	16	0	2	12	14
	17	0	0	8	8
	18	0	1	4	5
Total		41	56	40	137

Instrumentos

Tarefa de Memórias Autobiográficas

A tarefa de memórias autobiográficas, desenvolvida por Antalíková et al. (2011), e baseada na tarefa utilizada por Wang (2006), consiste em pedir aos adolescentes que recordem, o mais detalhadamente possível, memórias pessoais referentes às palavras *família*, *amigos* e *escola*, uma vez que são três agentes sociais centrais e de elevada importância no desenvolvimento do indivíduo, no período da adolescência. Depois de escreverem estas memórias, os adolescentes respondem a quatro questões: a idade estimada em que ocorreu o evento que relembram, a frequência com relembram esse mesmo evento e a palavra referente ao mesmo e a importância que a palavra em que se insere essa memória tem para eles. Por forma a precaver efeitos de primazia ou de recência, estas três palavras são apresentadas por seis ordens diferentes.

A codificação é realizada de acordo com três parâmetros:

- **Especificidade** – onde se distinguem três tipos de memórias autobiográficas: *Memórias Específicas* (e.g. “Eu fui ao cinema com os meus amigos no meu dia de anos”) que dizem respeito a um único evento, com duração inferior a um dia; *Memórias Categóricas*, relativas a episódios genéricos (e.g. “Eu como gelados quando vou a parque”) e *Memórias Alargadas*, (e.g. “Eu fui a Paris de férias no verão passado”) que dizem respeito a eventos com duração superior a um dia. As respostas que não se referem a memórias são consideradas *Não-Memórias* (e.g. opiniões).
- **Valência** - *positiva, negativa ou neutra*.
- **Categorias** – referentes ao conteúdo das memórias para as palavras família, amigos e escola. As categorias definidas serão exibidas no capítulo III.

Escala de Autocontrolo

Esta escala foi desenvolvida originalmente a partir do estudo da Teoria Geral do Crime de Gottfredson e Hirschi (1990) tendo sido validada para a população portuguesa por Fonseca (2002). É constituída por 24 itens, no total (e.g., “A excitação e a aventura são mais importantes para mim do que a segurança.”), sendo que os participantes devem indicar até que ponto cada item os descreve, tendo ao seu dispor quatro opções de resposta (3.*Nada*, 2.*Um pouco*, 1.*Bastante*, 0.*Muito*).

Para a respetiva análise, é feito o somatório das respostas dos participantes, o que fornece um valor total que pode variar entre 0 e 72, sendo que quanto maior o valor, maior o nível de autocontrolo.

A análise desta escala ($M = 1.88$; $DP = 9.63$), com um valor de alfa de Cronbach $\alpha = .81$ revelou um bom nível de consistência interna, de acordo com Pestana & Gageiro (2003).

Escala de Comportamentos Desviantes

A Escala de Variedade de Comportamentos De Desvio Juvenil de Sanches, Gouveia-Pereira, Gomes e Roncon (in press) é uma versão adaptada da escala originalmente desenvolvida por Gouveia-Pereira (2009).

Esta escala tem como objetivo aceder aos comportamentos desviantes dos jovens, através de 19 itens ou tipos de comportamentos desviantes, como por exemplo, comportamentos aditivos (e.g.

“Consumiste cocaína ou heroína?”) ou comportamentos relativos a furtos (e.g. “Eu roubei, ou tentei roubar um estranho, dinheiro ou objetos, tais como um relógio, telemóvel, MP3, etc”).

É pedido aos participantes que digam se cometeram este tipo de comportamentos no último ano, sendo as respostas dadas numa escala de dois pontos (0 = Não; 1 = Sim).

Posto isto, a operacionalização é feita a partir do somatório dos itens, sendo que o valor global pode variar entre o 0, ou seja não praticou nenhum dos comportamentos apresentados, durante o último ano, e o 19, que significa que praticou todos os comportamentos apresentados, durante o último ano.

A escala ($M = 0.156$; $DP = 3.18$) obteve um alfa de Cronbach = .82, sendo este um valor indicador da sua boa consistência interna (Pestana & Gageiro, 2003).

Os instrumentos aplicados aos adolescentes encontram-se no Anexo B.

Procedimento

Sendo a amostra do estudo proveniente de contextos escolar, o primeiro passo para possibilitar a recolha de dados desta investigação, foi solicitar o consentimento da Direcção-Geral da Educação, através do serviço de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, que por sua vez autorizou a sua realização.

De seguida, foi então estabelecido contacto pessoal com as entidades responsáveis do estabelecimento de ensino em causa, com quem foram esclarecidos os objetivos desta investigação, quais os instrumentos a aplicar, bem como a amostra pretendida.

Durante este processo, foram entregues autorizações aos encarregados de educação, que informavam a natureza do estudo, fazendo referência ao seu carácter anónimo e confidencial, permitindo assim a participação de sujeitos menores de 18 anos de idade (Anexo C).

Depois de recebidas as autorizações necessárias, deu-se início à recolha de dados, realizada em contexto de sala-de-aula, em aulas de CVE, cedidas para o efeito, apenas com a presença do investigador, com o objetivo de evitar o enviesamento de respostas pela presença de outras entidades (e.g. docente da aula).

Aquando da distribuição do questionário, foram esclarecidas algumas informações essenciais para o seu preenchimento, como por exemplo em que consistia a tarefa, o tempo previsto para a sua realização (aprox. 30 minutos) e o facto de as respostas serem anónimas e confidenciais. Após o esclarecimento dado aos sujeitos, passou-se ao preenchimento do questionário, composto pela Tarefa de Memórias Autobiográficas, a Escala de Autocontrolo, a Escala de

Variedade de Comportamentos de Desvio Juvenil e por último uma folha a preencher com os dados sociodemográficos.

Depois de preenchidos os questionários, foram colocados pelos sujeitos numa caixa fechada, própria para satisfazer com maior primor os critérios de anonimato e confidencialidade.

Por último, depois de recolhidos os questionários, foram esclarecidas todas as dúvidas que a tarefa suscitou, bem como disponibilizados contactos para o esclarecimento de qualquer dúvida, agradecendo novamente a participação dos sujeitos.

Para a análise dos resultados procedeu-se a uma análise de conteúdo e à codificação das memórias autobiográficas, com 3 júris independentes e licenciados em psicologia, só sendo aceites respostas em que dois dos elementos do júri estivessem de acordo. As respostas foram posteriormente inseridas e analisadas na versão 20 do *software* IBM SPSS. Para todos os testes de hipóteses que serão apresentados neste trabalho, foi considerada uma probabilidade de erro de tipo I, $\alpha = 0.05$. Salienta-se ainda que na presente análise dos resultados assumem-se que as diferentes distribuições cumprem o pressuposto de normalidade dos testes paramétricos, uma vez que a amostra em estudo apresenta uma dimensão suficientemente elevada para ser evocado o Teorema do Limite Central, que estabelece que em amostras com dimensões razoáveis (superiores a 25-30 sujeitos), a distribuição da média amostral é satisfatoriamente aproximada à normal (Marôco, 2010).

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Análise Descritiva da Escala de Variedade de Comportamentos de Desvio Juvenil

Numa análise dos dados obtidos através desta escala é possível constatar que o comportamento desviante atinge o seu ponto máximo aos 16 anos de idade ($M = 6.28$, $DP = 3.31$), seguindo-se um decréscimo (Tabela D1) que vai de encontro ao relatado na literatura (e.g. Emler & Reicher, 1995).

Após a realização de um teste T-Student verificou-se a existência de diferenças significativas nos comportamentos desviantes em função do sucesso escolar ($t(135) = -4.159$, $p = .000$), isto é, observou-se que os comportamentos desviantes nos alunos que reprovaram ($M=4.106$; $SD=3.424$) é significativamente maior do que nos alunos sem reprovações ($M=1.957$; $S.D=2.515$). Assim estes resultados vão no mesmo sentido que os de outros autores (e.g. Assis & Constantino, 2005; Castro, 2006).

Podemos ainda verificar que o autocontrolo e os comportamentos desviantes estão fortemente correlacionados ($r = -.522$, $p = .000$), como proposto por Hirschi e Gottfredson (1990), que quanto mais baixa é a capacidade de autocontrolo, maior o número de comportamentos desviantes.

Especificidade, Valência e Categorias das Memórias Autobiográficas

Relativamente à especificidade das memórias autobiográficas, uma vez que a percentagem de sujeitos que recordou **memórias categóricas** foi reduzida (14,5% para a palavra *família*; 12,3% para a palavra *amigos*; e 10,9% para a palavra *escola*), comparativamente com a percentagem de sujeitos que recordou **memórias específicas** (42% para a palavra *família*; 40,6% para a palavra *amigos*; e 36,2% para a palavra *escola*) e **memórias alargadas** (34,8% para a palavra *família*; 38,4% para a palavra *amigos*; e 39,9% para a palavra *escola*), optou-se por considerar

as memórias sobregeneralizadas no seu todo (categóricas + alargadas), seguindo a metodologia de estudos como o de Kuyken, Howell e Dalgleish (2006) ou Crane et al. (2014). Posto isto, os resultados apresentam uma percentagem mais elevada de recordação de memórias autobiográficas sobregeneralizadas do que específicas para todas as palavras e maior percentagem de não-memórias para a palavra *escola* (13%) comparativamente com as palavras *família* (8,7%) e *amigos* (8,7%) (Tabelas E1, E2 e E3).

Especificidade MA	Família	Amigos	Escola
Específicas	42%	40,6%	36,2%
Sobregeneralizadas	68%	70%	70%
Não-Memórias	8,7%	8,7%	13%

Figura 1: Percentagem da especificidade das memórias recordadas relativamente à palavra *família*, *amigos* e *escola*.

O mesmo procedimento foi utilizado relativamente à valência que ficou dividida em memórias de valência positiva ou negativa/neutra. Assim sendo, verificou-se que uma percentagem de memórias de valência positiva para as palavras *família* (43,5%) e *amigos* (47,8%) superior à da palavra *escola* (34,1%) (Tabelas E4, E5 e E6). Estas percentagens parecem ser coerentes se tivermos em conta os resultados de um estudo realizado por Amaral et.al (1998), com o objetivo de perceber as representações da escola em pré-adolescentes e adolescentes, onde se verificou que os jovens demonstraram como aspetos positivos da escola a relação entre pares, em oposição à relação com os adultos e tipo de aulas.

No que concerne às categorias, depois da leitura das memórias narradas pelos sujeitos foram encontradas as seguintes categorias para a palavra *família*: Saúde, Lazer, Afetos Negativos, Trabalho dos Pais, Apoio, Afetos Positivos, Nascimento, Separação/Reencontro, Mudança, Falecimento e Outros. Relativamente à palavra *amigos* foram encontrados os seguintes: Saúde, Lazer, Afetos Negativos, Percurso Escolar, Afetos Positivos, Namoro, Mudança, Bullying, Comportamentos Desregrados, Separação/Reencontro e Outros. Já para a palavra *escola*

surgiram os seguintes: Avaliação Negativa, Avaliação Positiva, Afetos Negativos, Afetos Positivos, Namoro, Atividades Extracurriculares, Conflito, Mudança, Saúde, Comportamentos Desregrados, Bullying e Outros. Nos três casos a categoria “Outros” reservou-se para memórias que não se enquadram em nenhum dos outros conteúdos.

No Anexo H encontram-se exemplos de conteúdos que os adolescentes recordaram para todas as categorias.

Categorias Família	N
Lazer	43
Afetos Positivos	43
Afetos Negativos	40
Apoio	26
Separação/Reencontro	19
Outros	17
Saúde	13
Falecimento	12
Nascimento	8
Trabalho dos Pais	3
Mudança	3
Total	227

Figura 2: Categorias encontradas nas memórias referentes à palavra *família*

Categorias Amigos	N
Afetos Positivos	71
Lazer	36
Afetos Negativos	27
Saúde	15
Outros	15
Comp. Desregrados	7
Percurso Escolar	6
Bullying	6
Separação/Reencontro	6
Namoro	5
Mudança	3
Total	197

Figura 3: Categorias encontradas nas memórias referentes à palavra *amigos*

Categorias Escola	N
Afetos Positivos	43
Afetos Negativos	32
Outros	22
Aval. Positiva	19
Aval. Negativa	19
Conflito	16
Ativ. Extracurricular	12
Mudança	9
Comp. Desregrados	7
Bullying	5
Namoro	4
Saúde	4
Total	192

Figura 4: Categorias encontradas nas memórias referentes à palavra *escola*

De uma forma geral, verificou-se uma recordação mais elevada de memórias referentes a lazer e afetos positivos e negativos para a palavra *família*, uma maior recordação de memórias referentes a lazer e afetos positivos para a palavra *amigos* e uma recordação mais significativa de memórias referentes a afetos positivos e negativos para a palavra *escola* (Figuras 2, 3 e 4).

Resultados Relativos às Hipóteses

Gênero, Especificidade das Memórias Autobiográficas e Comportamentos Desviantes

Para testar a primeira hipótese, que sugere a “existência de diferenças significativas nos comportamentos desviantes, relativamente às palavras *família*, *amigos* e *escola*, em função do gênero e da especificidade das memórias autobiográficas”, realizaram-se testes de ANOVA *two way*, sendo que seriam esperados mais comportamentos desviantes no sexo masculino e na existência de menos memórias específicas.

Após a realização do teste, verificámos a existência de diferenças significativas nos comportamentos desviantes, em função do gênero e da especificidade das memórias autobiográficas (MA), mas apenas para a palavra *família*, não existindo diferenças significativas para as palavras *amigos* e *escola*.

Assim, constatámos a existência de um efeito principal, relativamente à palavra *família* (Tabela F1), o efeito do gênero sobre os comportamentos desviantes foi estatisticamente significativo ($F(1, 122) = 4.472, p = .036$), observando-se que os rapazes ($M=3.475, SD=3.622$) têm maior

número de comportamentos desviantes comparativamente com as raparigas ($M=2.153$; $SD=2.313$).

Verificou-se um outro efeito principal, ou seja, a especificidade das MA também afetou significativamente o número de comportamentos desviantes ($F(1, 122)=5.050$; $p=.026$). As MA específicas ($M=2.069$; $SD=2.654$) estão associadas a um menor número de comportamentos desviantes, contrastando assim com as MA sobregeneralizadas ($M=3.441$; $SD=3.292$).

Apesar disto, o efeito da especificidade das MA não depende do Género, não existindo um efeito de interação significativo entre as duas variáveis independentes ($F(1, 122)=.379$; $p=.540$).

		Média
Género	Masculino	3.475
	Feminino	2.153
	$F(1, 122)= 4.472$; $p=.036$	
Especificidade das MA_Família	Específicas	2.069
	Sobregeneralizadas	3.441
	$F(1, 122)= 5.05$; $p=.026$	

Figura 5: Média dos comportamentos desviantes nos efeitos principais ao nível do Género e das MA relativas à palavra família.

Relativamente à palavra *amigos* não se verificou efeito de interação entre a especificidade das MA e o Género ($F(1, 122)=.829$; $p=.364$) (Tabela F2), contudo o efeito principal do género sobre os comportamentos desviantes foi estatisticamente significativo ($F(1, 122)= 8.019$, $p=.005$), observando-se que os rapazes ($M=3.758$; $SD=3.731$) têm maior número de comportamentos desviantes comparativamente com as raparigas ($M=2.125$; $SD=2.319$). Apesar de a média de comportamentos desviantes nas MA específicas ($M=2.857$; $SD=3.170$) ser ligeiramente menor do que nas MA sobregeneralizadas ($M=2.985$; $SD=3.228$), a especificidade das MA não afetou significativamente o número de comportamentos desviantes ($F(1, 122)=.081$; $p=.777$).

		Média
Género	Masculino	3.758
	Feminino	2.125
		$F(1, 122) = 8.019; p = .005$

Figura 6: Média dos comportamentos desviantes no efeito principal ao nível do Género.

Na palavra *escola* o efeito do Género depende do efeito da Especificidade das MA e vice-versa (Tabela F3), tendo-se observado uma interação significativa entre as duas variáveis independentes ($F(1,116) = 8.611, p = 0.004$), como se pode observar na figura 7.

Verificou-se mais uma vez o efeito do género sobre os comportamentos desviantes a apresentar valores estatisticamente significativos ($F(1, 116) = 4.099, p = .045$), verificando-se nos rapazes uma média mais elevada ($M = 3.610; SD = 3.600$) do que nas raparigas ($M = 2.213; SD = 2.360$) e que a especificidade das MA não afetou significativamente o número de comportamentos desviantes ($F(1, 116) = .515, p = .474$), apesar dos valores observados nas MA sobregeneralizadas ($M = 3.071; SD = 3.320$) ser ligeiramente superior ao das MA específicas ($M = 2.660; SD = 2.781$).

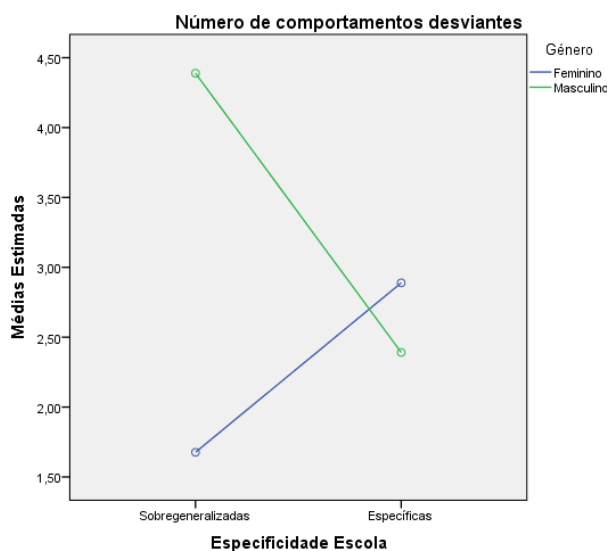


Figura 7: Efeito de interação entre Género e Especificidade das Memórias Autobiográficas para a palavra *escola*.

De seguida iremos apresentar os resultados relativos à segunda hipótese.

Valência das Memórias Autobiográficas e Comportamentos Desviantes

A segunda hipótese, que propõe a “existência de diferenças significativas entre as memórias autobiográficas de valência positiva e negativa nos comportamentos desviantes, relativamente à palavras *família, amigos e escola*”, foi analisada através de t-Students.

Relativamente à *família* (Tabela F4), verificou-se que o número de comportamentos desviantes nos indivíduos que produziram memórias autobiográficas de valência positiva ($M=2.006$; $SD=2.723$) foi inferior ao dos indivíduos que produziram memórias autobiográficas de valência negativa ($M=3.454$; $SD=3.249$), sendo estas diferenças estatisticamente significativas ($t(124) = 2.584, p = .011$). Conclui-se assim que os adolescentes que pensam na família e a associam a aspetos positivos são aqueles que cometem menos comportamentos desviantes, quando comparados com os adolescentes que referem aspetos menos positivos associados à família.

No que concerne à palavra *amigos* (Tabela F5), observou-se que o número de comportamentos desviantes nos indivíduos que produziram memórias autobiográficas de valência positiva ($M=2.530$; $SD=3.039$) foi inferior ao dos indivíduos que produziram memórias autobiográficas de valência negativa ($M=3.336$; $SD=3.319$), contudo estas diferenças não são estatisticamente significativas ($t(124) = 1.477, p = .142$).

Por último, no efeito da valência sobre os comportamentos desviantes, relativamente à palavra *escola* (Tabela F6), verificou-se que o número de comportamentos desviantes nos indivíduos que produziram memórias autobiográficas de valência positiva ($M=1.872$; $SD=2.472$) foi inferior ao dos indivíduos que produziram memórias autobiográficas de valência negativa ($M=3.561$; $SD=3.295$), sendo estas diferenças estatisticamente significativas ($t(118) = 3.009, p = .003$). Assim, mais uma vez constata-se que os adolescentes que pensam na família e a associam a aspetos positivos praticam menos comportamentos desviantes, quando comparados com os adolescentes que referem aspetos menos positivos associados à família.

Autocontrolo como Variável Mediadora da Relação entre a Especificidade das Memórias autobiográficas e o Comportamento Desviante

Por fim, realizou-se a análise referente à terceira hipótese, que propõe que a relação entre a especificidade das memórias autobiográficas e o comportamento desviante é mediada pelo autocontrolo dos adolescentes. Neste caso, apenas foi testado para as MA referentes à palavra *família*, por terem sido unicamente aqui encontradas diferenças estatisticamente significativas no número de comportamentos desviantes em função da especificidade das MA. Para testar esta hipótese de mediação realizou-se uma matriz correlacional, apresentada na figura 8.

Figura 8: Matriz Correlacional das variáveis Especificidade das MA, Autocontrolo e Desvio.

	1	2	3
1- Especificidade das MA		.261	-.218
2- Autocontrolo	.261		-.522
3- Desvio	-.218	-.522	

Recorreu-se ainda ao método proposto por Baron e Kenny (1986), que indicam quatro condições essenciais que devem ser satisfeitas para que possa concluir a existência deste modelo de mediação.

A primeira condição prende-se com a necessidade de se verificar, numa primeira análise de regressão linear, um efeito significativo da variável independente sobre a variável mediadora. Posto isto, para testar esta primeira condição, realizou-se uma análise de regressão linear em que o lugar de variável independente é ocupado pelo Especificidade das Memórias Autobiográficas, e a variável dependente assume-se como sendo o Autocontrolo. Assim, através deste teste verificou-se como estas variáveis estão associadas de forma estatisticamente significativa ($\beta = .261$, $p = .003$, $R^2 = .060$), verificando-se a primeira condição.

A segunda condição apontada pelos autores prende-se com a realização de uma nova análise de regressão linear, em que se testa o efeito da variável independente sobre a variável dependente. Assim, realizou-se uma segunda análise de regressão linear em que a Especificidade das Memórias Autobiográficas se mantém como variável independente, enquanto o lugar da variável dependente cabe agora ao Comportamento Desviante, onde foi possível verificar que

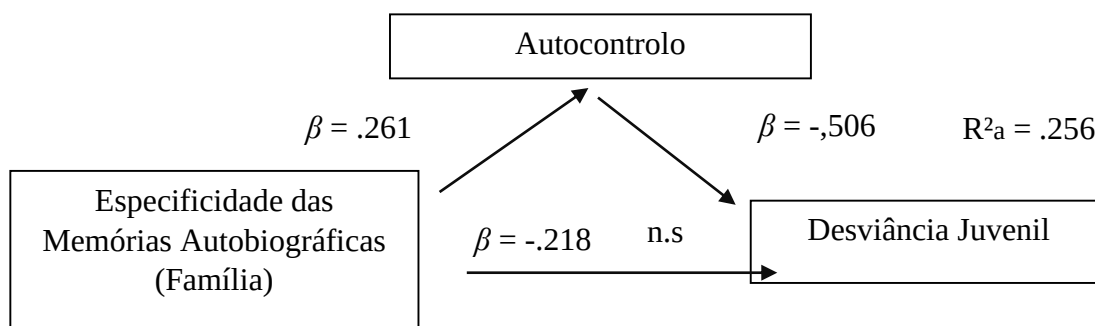
o efeito é estatisticamente significativo ($\beta = -.218$, $p = .014$, $R^2 = .040$), o que satisfaz esta segunda condição.

Além desta análise, já tinha sido constatado anteriormente que o autocontrole se associa fortemente ao comportamento desviante ($\beta = -.522$, $p = .000$).

Realizou-se ainda uma última análise de regressão a partir do método de seleção *stepwise*, sendo introduzidas simultaneamente a variável independente (Especificidade das memórias autobiográficas) e mediadora (Autocontrole), verificando o seu sobre a variável dependente (Comportamento Desviante). Quanto à terceira condição, implica que a variável mediadora tenha um efeito significativo sobre a variável dependente. Posto isto, foi possível verificar como a variável mediadora (Autocontrole) mantém um efeito estatisticamente significativo ($\beta = -.506$, $p = .000$, $R^2 = .256$), assegurando a terceira condição.

Por fim, o efeito da variável independente sobre a variável dependente deve diminuir em comparação com a análise de regressão linear em que era considerada como único fator. Posto isto, nesta última análise de regressão verificámos como o efeito da especificidade das MA sofreu uma diminuição considerável ($\beta = -.093$, $p = .250$) (Tabela G1), tornando-se não significativo e preenchendo a última condição.

Satisfeitas todas as condições destacadas por Baron e Kenny (1986) proceder-se-á à realização do teste Z de Sobel (<http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>), através do qual é possível concluir como a diminuição do efeito da especificidade das MA sobre os comportamentos desviantes da segunda para a última análise de regressão linear é estatisticamente significativa ($Z = -2.655$, $p = .007$). Em conclusão, estes resultados permitem atestar a existência de um modelo de mediação total entre estas variáveis, isto é, a variável autocontrole medeia a relação entre a especificidade das MA e o comportamento desviante na adolescência, confirmando-se assim a hipótese colocada.



Nota. n.s : estatisticamente não significativo

Figura 9: Modelo de Mediação

Discussão

O presente trabalho foi realizado com o objetivo de esclarecer questões levantadas acerca da forma como as Memórias Autobiográficas se relacionam com o Desvio juvenil.

De uma forma geral, os resultados obtidos demonstram que as MA se relacionam de forma linear com o comportamento desviante, de tal forma que os adolescentes com MA com maior especificidade e valência positiva são os que apresentam menor número de comportamentos desviantes.

Mais ainda, verificou-se que as MA se relacionam com o autocontrole, na medida em que quanto maior a sua especificidade maiores os níveis de autocontrole e que este se relaciona de forma negativa com o comportamento desviante.

Por último, a análise dos resultados permitiu validar um modelo de relação entre a especificidade das MA e o comportamento desviante juvenil totalmente mediado pelo autocontrole.

Os resultados encontrados na primeira hipótese, relativos ao efeito do género sobre os comportamentos desviantes vão de encontro aos da literatura existente, que nos informa que a média dos comportamentos desviantes é superior no género masculino em relação ao género feminino (eg. Gottfreson e Hirschi, 1990; Dishion, 2000). Relativamente à especificidade das MA, verificou-se que o número de comportamentos desviantes é inferior quando estamos perante a recordação de MA específicas, e que isto verifica-se tanto para memórias referentes à palavra *família*, como para as palavras *amigos* e *escola*, apesar dos valores não serem estatisticamente significativos nas duas últimas.

Os resultados das primeira e segunda hipótese são-nos difíceis de confrontar com os de outros estudos, pois para além de não se encontrar nada semelhante na literatura, as memórias autobiográficas não são normalmente uma variável independente e o tipo de tarefa utilizado não é semelhante ao que escolhemos, sendo que, normalmente o que é pedido aos sujeitos é que recordem memórias com valência positiva e negativa/neutra, e, quando é esta a tarefa pedida, a valência e a especificidade não são analisadas. Contudo, alguns estudos têm demonstrado que as MA desempenham um papel essencial na orientação do comportamento futuro (e.g. Brown e Kulik, 1997; Williams, Ellis, Tyers, MacLeod & Rose, 1996), bem como no controlo de impulsos agressivos (DeWall, Baumeister, Stillman & Galliot, 2007) e de consumos (Muraven, Collins & Nienhaus, 2002) e que uma baixa especificidade na recordação de MA se relaciona com uma capacidade de resolução de problemas empobrecida (Goddard, Dritschel & Burton, 1996). Mediante estes resultados, atesta-se a coerência das hipóteses levantadas, na medida em

que o comportamento desviante de um adolescente é orientado para o aqui-e-agora e relaciona-se com uma fraca capacidade *coping*, o que nos deixa aso para ponderar sobre a importância que a especificidade e a valência das MA tem como fator de proteção para o desvio juvenil e o papel essencial que as práticas educativas parentais desempenham na formação de MA específicas e de valência positiva, que se verificou nos resultados estatisticamente significativos tanto da primeira, como da segunda hipótese.

Através desta análise é possível refletir sobre a importância que o desenvolvimento de uma consciência autoconsciente tem, que permita aos adolescentes construir dentro de si uma definição de *self* e das relações sociais, para que possam desenvolver competências sociais e de sensibilidade face ao outro, possibilitando-lhes que participem numa sociedade organizada, onde têm uma representação estável e coesa de si próprios. A capacidade de criar narrativas coerentes e emocionais de memórias específicas está assim ligada a um modo de estar no mundo mais construtivo e responsável (Fivush, 2011), que contraria assim o caminho do comportamento desviante.

Na última hipótese, foi apresentada a proposta de um modelo de mediação em que o autocontrolo teria a função de variável mediadora entre a especificidade das MA e os comportamentos desviantes, sendo que as MA específicas se relacionariam com um maior nível de autocontrolo, e por sua vez, com uma menor frequência de comportamentos desviantes.

Assim, a análise dos resultados obtidos permite constatar que estamos perante um modelo de mediação, onde o autocontrolo assume o papel de variável mediadora. Além do mais, este exerce uma mediação total entre as variáveis, o que explica totalmente o efeito da especificidade das MA sobre os comportamentos desviantes, o que é um caso incomum, tendo em conta que nas ciências psicológicas o habitual é serem encontradas múltiplas causas (Baron e Kenny, 1986). Contudo, observando os resultados obtidos constata-se que este modelo explica apenas 25.6% da variância do comportamento desviante e a especificidade das MA explica apenas 4% da variância do comportamento desviante, sendo que o autocontrolo, contrariamente, se encontra fortemente associado à desviância juvenil.

Estes resultados, para além de confirmarem a nossa hipótese, revelando que a especificidade das MA influenciam os níveis de autocontrolo, o que já tinha sido descrito na literatura (e.g. Fivush, 2011; Waters, 2013) e, mais uma vez, um nível baixo autocontrolo está fortemente associado a comportamentos desviantes, permitem refletir sobre a importância que a família tem, enquanto agente de socialização e principal responsável pelo desenvolvimento do autocontrolo dos jovens (e.g. Gottfredson & Hirschi, 1990; Longshore, Chang, Messina, 2005;

Eisenberg et al., 2005), cabendo a si, em última análise a maior responsabilidade no comportamento desviante dos filhos. Apesar disto, é importante ressaltar que estes dados, não vão totalmente de encontro com a Teoria Geral do Crime (Gottfredson & Hirschi, 1990), que defende que um nível baixo autocontrolo é uma condição fundamental, mas não exclusiva, nem obrigatória para os jovens desenvolverem condutas desviantes, sendo que estes podem ter baixos níveis de autocontrolo e nunca chegarem a praticar este tipo de comportamentos.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÃO

O presente estudo procurou perceber se o Género, a Especificidade e a Valência das memórias autobiográficas influenciam a conduta desviante juvenil, e se, por sua vez, o autocontrolo possui o papel de variável mediadora entre a especificidade das MA e os comportamentos desviantes. Assim, de um total de 138 adolescentes inquiridos foi possível constatar-se uma diferença significativa entre as médias de comportamentos desviantes entre o sexo masculino e feminino, bem como uma maior propensão para ter comportamentos desviantes em sujeitos com menos memórias autobiográficas específicas e de valência positiva, sendo que estes valores apenas foram considerados estatisticamente significativos para a recordação de MA referentes à palavra *família* e no caso da valência, também para a palavra *escola*.

No que concerne ao modelo de mediação proposto na última hipótese, foi possível comprovar a existência de um modelo de mediação total, onde o autocontrolo assume-se como variável mediadora entre a especificidade das MA e os comportamentos desviantes dos jovens.

Por fim, no que diz respeito às limitações do nosso estudo, foi considerado o facto de termos registado poucos sujeitos com um número elevado de comportamentos desviantes, o que se pode dever ao facto de muitos terem revelado durante a execução da tarefa pedida, receio de que os professores tivessem acesso a informação individual dos questionários, apesar de ter sido esclarecido que o anonimato e a confidencialidade dos questionários eram assegurados, bem como tendo sido pedido aos docentes para se retirarem da sala, aquando da realização da prova. Assim, consideramos pertinente realizar outros estudos semelhantes com populações diversas e um maior número de sujeitos com elevado score de comportamentos desviantes.

Parece-nos ainda essencial salientar o papel desempenhado pelos pais que, ao recordarem de forma mais elaborada com os filhos, inflacionam diretamente os seus níveis de regulação emocional, sendo interessante para possíveis estudos perceber de que forma o modo de recordar dos pais pode estar relacionado com o desenvolvimento da conduta desviante nos filhos.

Por último, gostaríamos de ressaltar uma questão fundamental que se prende com compreensão do comportamento desviante, que tratando de um fenómeno de uma imensa diversidade, requer, para uma compreensão mais fiel, o estudo diferencial de comportamentos desviantes de diferentes intensidades, que permita perceber se, para comportamentos desviantes mais ou

menos gravesos, os efeitos das MA e do autocontrolo se mantêm os mesmos ou sofrem alterações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdollahi, M., Moradi, A., Hasani, J., & Jobson, L. (2012). Investigating the relationships between autobiographical remembering, the self and posttraumatic stress disorder in individuals with HIV. *Memory*, 20 (8), 872-881.
- Addis, D. R., & Tippet, L. J. (2004). Memory of myself: Autobiographical Memory and Identity in Alzheimer's Disease. *Memory*, 12 (1), 56-74.
- Amaral, V., Peixoto, F., Martins, M. A., Pereira, M. G., & Pedro, I. (1998). Representações da escola em pré-adolescentes e adolescentes. In Almeida, L. S. (Ed.) *Congresso, IV, Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Antalíková, R., Hansen, T., Gulbrandsen, K., Mata, M., & Santamaría, A. (2011). Adolescents' meaningful memories reflect a trajectory of self-development from family over school to friends. *Nordic Psychology*, 63 (3), 4-24.
- Arie, M., Apter, A., ORbach, I. Yefe, Y., & Zalzman, G. (2008). Autobiographical memory, interpersonal problem solving, and suicidal behavior in adolescent inpatients. *Comprehensive Psychiatry*, 49, 22-29.
- Assis, S. G. & Constantino, P. (2005). Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10 (1), 81-90.
- Aurélio, J. G., & Cláudio, V. (2009). Congruência de humor em memórias autobiográficas de infância de indivíduos com depressão. *Análise Psicológica*, 2 (17), 159-173.
- Baron, R. & Kenny, D. (1986). The moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182
- Bauer P. J., Stennes L., & Haight, J. 2003. Representation of the inner self in autobiography: women's and men's use of internal states language in personal narratives. *Memory*, 11, 27-42.

- Benavente, R. (2002). Delinquência juvenil: Da disfunção social à psicopatologia. *Análise Psicológica*, 4 (10), 637-645.
- Bluck, S. (2003). Autobiographical Memory: Exploring its function in everyday life. *Memory*, 11 (2), 113-123.
- Bluck, S., & Alea, N. (2011). Crafting the TALE: Construction of a measure to assess the functions of autobiographical remembering. *Memory*, 19 (5), 470-486.
- Boals, A., Steward, J. M., & Schuettler, D. (2010). Advancing our understanding of posttraumatic growth by considering event centrality. *Journal of Loss and Trauma*, 15, 518-533.
- Born, M. (2005). *Psicologia da Delinquência*. Lisboa: Climepsi
- Brennen, T., Hasanović, M., Zotović, M., Blix, I., Skar, A. S., Prelić, N. K., Pajević, I., Popović, N., & Gavrilov-Jerković, V. (2010). Trauma Exposure in Childhood Impairs the Ability to Recall Specific Autobiographical Memories. *Journal of Traumatic Stress*, 23 (2), 240-247.
- Brewer, W. F. (1986). What is Autobiographical Memory? In D.C. Rubin (Eds.). *Autobiographical Memory*, 25-37. Cambridge University Press: New York.
- Brown, R., & Kulik, J. (1977). Flashbulb memories. *Cognition*, 5 (1-3), 73-79.
- Bruhn, A. R., & Davidow, S. (1983). Earliest Memories and the Dynamics of Delinquency. *Journal of Personality Assessment*, 47 (5), 476-482.
- Cabié, M. C. (1999). Adolescência e ciclo familiar existencial. In C. Gammer & M. Cabié (Eds.) *Adolescência e Crise Familiar* (15-30). Lisboa: Climepsi.
- Castro, A. L. S. (2006). *Ato infracional, exclusão e adolescência: Construções sociais*. Unpublished master's thesis, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

- Conner, B. T., Stein, J. A., & Longshore, D. (2008). Examining Self-Control as a Multidimensional Predictor of Crime and Drug Use in Adolescents with Criminal Histories. *Journal of Behavioral Health Services*, 137-149.
- Conway, M. A. (2005). Memory and the self. *Journal of Memory and Language*, 53, 594-628.
- Conway, M. A., & Rubin, D. C. (1993). The structure of autobiographical memory. In A. F. Collins, S. E. Gathercole, M. A. Conway, & P. E. Morris (Eds), *Theories of memory* (pp.103-137). Hove: Lawrence Erlbaum Associates
- Conway, M. A., Singer, J. A., & Tagini, A. (2004). The self in autobiographical memory: correspondence and coherence. *Social Cognition*. 22, 491–529.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- Crane, C., Heron, J., Gunnell, D., Lewis, G., Evans, J., & Williams, J. M.G. (2014). Childhood traumatic events and adolescent overgeneral autobiographical memory: findings in a UK cohort. *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry*, 45, 330-338.
- Daggleish, T., Williams, J. M. G., Golden, A. M. J., Perkins, N., Barrett, L. F., Barnard, P. J., *et al.*, (2007). Reduced specificity of autobiographical memory and depression: The role of executive control. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136 (1), 23-42.
- DeWall, C. N., Baumeister, R. F., Stillman, T. F., & Gailliot, M. T. (2007). Violence restrained: Effects of self-regulation and its depletion on aggression. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 62–76.
- Dishion, T. (2000). Cross-setting consistency in early adolescent psychopathology: Deviant friendships and problem behavior sequelae. *Journal of Personality*, 68 (6), 1109-1126.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development*, 76 (5), 1055 – 1071.

- Emler, N. & Reicher, S. (1995). *Adolescence and Delinquency*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar
- Ferreira, J. A. G. A., & Ferreira A. G. (2000). Adolescência e grupo de pares. In M. T. Medeiros (Eds.) *Adolescência*, 198-209. Direção Regional da Educação.
- Fivush, R. (2011). The Development of Autobiographical Memories. *The Annual Review of Psychology*, 62, 559-582.
- Fivush, R., Berlin, L., Sales, J. M., Mennuti-Washburn, J., & Cassidy, J. (2003). Functions of parent-child reminiscing about emotionally negative events. *Memory*, 11(2), 179–92.
- Fivush, R., Haden, C. A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: The role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77, 1568-1588.
- Fivush, R., & Nelson, K., (2006). Parent-child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 235–251.
- Fivush, R., & Sales, J. M. (2006). Coping, attachment, and mother-child reminiscing about stressful events. *Merrill Palmer Quarterly*, 52, 125–150.
- Fonseca, A. (2002). Uma escala de autocontrolo: Dados preliminares para a população portuguesa. *Psychologica*, 30, 193-202.
- Fonseca, A. C., & Simões, A. (2002). A teoria geral do crime de Gottfredson e Hirschi: o papel do autocontrolo, da família e das oportunidades. In A.C. Fonseca (Eds), *Comportamento Anti-social e Família: Uma abordagem científica* (pp.245-268) Coimbra: Almedina.
- Gibson, C., & Wright, J. (2001). Low self-control and coworker delinquency. A research note. *Journal of Criminal Justice*, 29, 483-492.

Goddard, L., Dritschel, B., & Burton, A. (1996). The role of autobiographical memory in social problem-solving and depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 609–616.

Gomes, H., & Gouveia-Pereira, M. (2014). Funcionamento familiar e delinquência juvenil: A mediação do autocontrolo. *Análise Psicológica*, 4 (32), 439-451.

Gottfredson, M. & Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford: Stanford University Press.

Gouveia-Pereira, M. (1995). *A percepção do papel do grupo de pares nas tarefas de desenvolvimento em adolescentes e pais*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Lisboa: ISPA.

Gouveia-Pereira, M. (2008). *Percepções de Justiça na Adolescência: a escola e a legitimação das autoridades institucionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Gouveia-Pereira, M., Pedro, A., Amaral, V., Martins, M. A. & Peixoto, F. (2000). Dinâmicas grupais na adolescência. *Análise Psicológica*, 2 (18), 191-202.

Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: the emergence of the life story in adolescence. *Psychol. Bull*, 126(5), 748–769.

Hay, C. (2001). Parenting, Self-Control, And Delinquency: A Test Of Selfcontrol Theory. *Criminology*, 39 (3), 707-736.

Hirschi, T. (2002). *Causes of delinquency*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Jack, F., MacDonald, S., Reese, E., & Haynem H. (2009). Maternal reminiscing style during early childhood predicts the age of adolescents' earliest memories. *Child Development*, 80 (2), 496–505.

Jackson, S., Born, M., & Noel-Jacob, M. (1997). Reflections on risk and resilience in adolescence. *Journal of Adolescence*, 20, 609-616.

Johson, R. J., Greenhoot, A. F., Glisky, E., & McCloskey, L. A. (2010). The Relations Among Abuse, Depression and Adolescents' Autobiographical Memory. *Journal Of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34 (2), 235-247.

Kuyken, W., Howell, R., & Dalgleish, T. (2006). Overgeneral memory in depressed adolescents with, versus without, a history of trauma. *Journal of Abnormal Psychology*, 115, 387-396.

Laible, D. 2004. Mother-child discourse in two contexts: links with child temperament, attachment security, and socioemotional competence. *Developmental Psychology*. 40, 979–992.

Lemos, I. T. (2010). Risco psicossocial e psicopatologia em adolescentes com percurso delinquente. *Análise Psicológica*, 1(28), 117-132.

Logue, A.W. (1996). Self-control: An alternative self-regulation framework applicable to human and nonhuman behavior. *Psychological Inquiry*, 7, 68-72.

Longshore, D., Chang, E., & Messina, N. (2005). Self-Control and Social Bonds: A Combined Control Perspective on Juvenile Offending. *Journal of Quantitative Criminology*, 21 (4), 419-437.

Marcos, A. C., Bahr, S. J., & Johnson, R. E. (1986). Test of a bonding/association theory of adolescent drug use. *Social Forces* 65 (1), 135–161.

Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic selfconcept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)* (4ª Ed.). Pêro Pinheiro: Report Number.

Matos, A. C. (2002). *Adolescência, o triunfo do pensamento e a descoberta do amor*. Lisboa: Climepsi.

McLean, K. C., Pasupathi, M., & Pals, J. (2007). Selves creating stories creating selves: a process model of selfdevelopment. *Personality and Social Psychology*, 11 (3), 262–78.

Medeiros, M. T. (2000). Conceito de adolescência. In M. T. Medeiros (Eds.) *Adolescência*, 12-27. Direção Regional da Educação

Muraven, M., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126, 247–259.

Muraven, M., Collins, R. L., & Nienhaus, K. (2002). Self-control and alcohol restraint: An initial application of the self-control strength model. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16, 113–120.

Negreiros, J. (2001). *Delinquências Juvenis*. Lisboa: Editorial Notícias.

Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4 (1), 7-14.

Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychology Review*, 111 (2), 486-511.

Neshat-Doost, H. T., Dalgleish, T., & Golden, A. M. J. (2008). Reduced Specificity of Emotional Autobiographical Memories Following Self-Regulation Depletion. *Emotion*, 8 (5), 731-736.

Newman, B. M., Lohman, B. J., & Newman, P. R. (2007). Peer Group Membership and Sense of Belonging: Their Relationship to Adolescent Behaviour Problems. *Adolescence*, 42 (166), 241- 263.

Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.

- Palmonari, A., Pombeni, M. L., & Kirchler, E. (1992). Evolution of the self-concept in adolescence and social categorisation processes. *European Review of Social Psychology*, 381-402.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Rathbone, C. J., Moulin, C. J. A., & Conway, M. A. (2008). Self-centred memories: The reminiscence bump and the self. *Memory and Cognition*, 36 (8), 1403-1414.
- Reimanis, G. (1974). Anomie, crime, childhood memories and development of social interest. *Journal of Individual Psychology*, 30, 53-58.
- Reisberg, D., & Heuer, F. (2004). Remembering emotional events. In D. Reisberg & P. Hertel (Eds.), *Memory and emotion* (pp. 3-41). New York: Oxford University Press.
- Relvas, A. P. (2000). Adolescente, Família e Escola. In M. T. Medeiros (Ed.) *Adolescência*, 48-77. Direção Regional da Educação.
- Rodrigues, A. R., & Machado, M. (2002). Questões urgentes na educação. *Adolescência: Interfaces com a escola e com a família* (229-256). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sampaio, D. (1991). *Ninguém morre sozinho*. Lisboa: Caminho.
- Sanches, C., & Gouveia-Pereira, M. (2010). Julgamentos de justiça em contexto escolar e comportamentos desviantes na adolescência. *Análise Psicológica*, 1 (28), 71-84.
- Sanches, C., Gouveia-Pereira, M. & Roncon, F. (in press). *Escala de Variedade de Comportamentos de Desvio Juvenil*. (Prevision Screen – 2016)
- Squire, L. R. (2004). Memory systems of the brain: a brief history and current perspective. *Neurobiology of Learning and Memory*, 82, 171–77.

Schmeichel, B. J., Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2003). Intellectual performance and ego depletion: Role of the self in logical reasoning and other information processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 33–46.

Tarolla, S. M., Wagner, E. F., & Rabinowitz, J. (2002). Understanding and treating juvenile offenders: A review of current knowledge and future directions. *Aggression and Violent Behaviour*, 7, 125–143.

Tulving E. (1996). Organization of Memory: Quo Vadis?. In M. S. Gazzaniga (Eds.), *The Cognitive Neurosciences* (pp. 839–850). London: Massachusetts Institute of Technology

Tulving E. (2002). Episodic memory: from mind to brain. *Annu. Rev. Psychol.* 53, 1–25.

Valentino, K., Toth, S. L., & Cicchetti, D. (2009). Autobiographical memory functioning among abused, neglected, and nonmaltreated children: the overgeneral memory effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (8), 1029–1038.

van Baaren, R. B., Maddux, W. W., Chartrand, T. L., Bouter, C., & van Kippenberg, A. (2003). It takes two to mimic: Behavioural Consequences of Self-Construals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (5), 1093–1102.

Vazsonyi, A. T., & Huang, L. (2010). Where Self-Control Comes From: On the Development of Self-Control and Its Relationship to Deviance Over Time. *Developmental Psychology*, 46 (1), 245–257.

Wang, Q. (2006). Earliest Recollections of Self and Others in European American and Taiwanese Young Adults. *Psychological Science*, 17(8), 708–714.

Waters, T. E. A. (2013). Relations between the functions of autobiographical memory and psychological wellbeing. *Memory*, 22 (3), 265–275.

Williams, J. M. G., Ellis, N. C., Tyers, C., MacLeod, A. K., & Rose, G. (1996). Specificity of autobiographical memory and imageability of the future. *Memory & Cognition*, 24, 116–125.

Wilson, P. (1999). Delinquency. In M. Lanyado & Horne, (Eds.) *The Handbook of Child & Adolescent Psychotherapy*. 311-327. New York: Routledge.

ANEXO A: Estatística Descritiva da Amostra

Tabela A1
*Estatística de frequências
da variável Idade*

Idade		
N	Válido	138
	Ausente	0
Média		14,17
Desvio Padrão		1,566
Mínimo		12
Máximo		18

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	12	19	13,8	13,8	13,8
	13	33	23,9	23,9	37,7
	14	36	26,1	26,1	63,8
	15	23	16,7	16,7	80,4
	16	14	10,1	10,1	90,6
	17	8	5,8	5,8	96,4
	18	5	3,6	3,6	100,0
	Total	138	100,0	100,0	

Tabela A2
Estatísticas de frequências
da variável Género

Género		
N	Válido	138
	Ausente	0
Média		1,51
Desvio Padrão		,502
Mínimo		1
Máximo		2

Género					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Feminino	67	48,6	48,6	48,6
	Masculino	71	51,4	51,4	100,0
	Total	138	100,0	100,0	

Tabela A3
Estatística de frequências
da variável Ano de
Escolaridade

Ano de Escolaridade		
N	Válido	137
	Ausente	1
Média		7,99
Desvio Padrão		,772
Mínimo		7
Máximo		9

<i>Ano de Escolaridade</i>					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	7º	41	29,7	29,9	29,9
	8º	56	40,6	40,9	70,8
	9º	40	29,0	29,2	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Ausente	999	1	,7		
Total		138	100,0		

Tabela A4

*Ano de Escolaridade * Já repetiste algum ano? Tabulação cruzada*

Contagem

		Já repetiste algum ano?				
				Sim 3 ou mais de 3 vezes	Não	Total
Ano de		Sim 1 vez	Sim 2 vezes			
7º		12	6	1	22	41
Escolaridade	8º	8	6	1	40	55
	9º	12	12	8	8	40
Total		32	24	10	70	136

Tabela A5

Estatística de Frequência da variável

Já repetiste algum ano?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim 1 vez	32	23,2	23,4	23,4
	Sim 2 vezes	24	17,4	17,5	40,9
	Sim 3 ou mais de 3 vezes	10	7,2	7,3	48,2
	Não	71	51,4	51,8	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Ausente	999	1	,7		
Total		138	100,0		

ANEXO B: Exemplo de Questionário



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Nas páginas seguintes ser-te-ão dadas instruções.
Lê com **atenção** cada uma delas e segue a sequência das páginas sem virares para a próxima enquanto não acabares de preencher a anterior.

Todo o questionário é **ANÓNIMO** e
CONFIDENCIAL, por isso peço-te que sejas
completamente sincero (a).

Não existem respostas certas ou erradas!

Gostava que pensasses na palavra **AMIGOS** . . .

Agora peço-te que **escrevas um acontecimento relacionado com os Amigos** e que esse acontecimento tenha um **significado importante para ti**.

O acontecimento deve ser relacionado com **algo que tu vivenciaste** e **não** relacionado com algo que alguém te contou. O acontecimento deve ter ocorrido **pelo menos há 1 ano atrás**.

Peço-te que escrevas o acontecimento **o mais pormenorizado possível**.

Que idade tinhas quando o acontecimento que escreveste ocorreu: _____ anos

Frequência com que pensas no acontecimento que descreveste:

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito Frequentemente
-------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------

Frequência com que pensas na palavra amigos:

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito Frequentemente
-------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------

Importância que atribuis à palavra amigos:

Nenhuma Importância	1	2	3	4	5	6	7	Muito Importante
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

Acabaste de escrever um acontecimento relacionado com a palavra “amigos”.

Gostava que agora fizesses exatamente o mesmo com a palavra **ESCOLA**.

Esse acontecimento tem que ter um **significado importante para ti**.

O acontecimento deve ser relacionado com **algo que tu vivenciaste** e **não** relacionado com algo que alguém te contou.

O acontecimento deve ter ocorrido **pelo menos há 1 ano atrás**.

Peço-te que escrevas o acontecimento **o mais pormenorizado possível**.

Que idade tinhas quando o acontecimento que escreveste ocorreu: _____ anos

Frequência com que pensas no acontecimento que descreveste:

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito Frequentemente
-------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

Frequência com que pensas na palavra escola:

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito Frequentemente
-------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

Importância que atribuis à palavra escola:

Nenhuma Importância	1	2	3	4	5	6	7	Muito Importante
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	------------------

Acabaste de escrever um acontecimento relacionado com a palavra “escola”.

Gostava que agora fizesses exatamente o mesmo com a palavra **FAMÍLIA**.

Esse acontecimento tem que ter um **significado importante para ti**.

O acontecimento deve ser relacionado com **algo que tu vivenciaste** e **não** relacionado com algo que alguém te contou.

O acontecimento deve ter ocorrido **pelo menos há 1 ano atrás**.

Peço-te que escrevas o acontecimento **o mais pormenorizado possível**.

Que idade tinhas quando o acontecimento que escreveste ocorreu: _____ anos

Frequência com que pensas no acontecimento que descreveste:

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito Frequentemente
-------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------

Frequência com que pensas na palavra família:

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito Frequentemente
-------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------

Importância que atribuis à palavra família:

Nenhuma Importância	1	2	3	4	5	6	7	Muito Importante
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

Agora, lê com atenção cada uma das frases que a seguir se apresentam e indica até que ponto elas se aplicam a ti, colocando uma cruz, no respetivo retângulo. Tens sempre 4 possibilidades de resposta.

	NADA	UM POUCO	BASTANTE	MUITO
1. Faço as coisas impulsivamente, sem parar para pensar.				
2. Não penso muito nem faço muito esforço para preparar o futuro.				
3. Prefiro fazer o que me dá prazer imediato mesmo que isso prejudique os meus objetivos mais tarde.				
4. Evito coisas que sei que são difíceis.				
5. Preocupo-me mais com o que me pode acontecer a curto prazo do que com o que me pode acontecer a longo prazo.				
6. Quando as coisas se tornam complicadas, eu retraio-me ou facilmente renuncio a lutar por elas.				
7. As coisas que são fáceis de fazer são as que na vida me dão maior prazer.				
8. Não gosto mesmo nada das tarefas que exigem o máximo das minhas capacidades.				
9. Gosto de me desafiar a mim próprio(a) fazendo, de vez em quando, coisas que são um pouco perigosas.				
10. Faço coisas arriscadas só para me divertir.				
11. Acho estimulante fazer coisas que me podem trazer problemas.				
12. A excitação e a aventura são mais importantes para mim do que a segurança.				
13. Se pudesse escolher, preferia atividades físicas a atividades que obrigam a pensar.				
	NADA	UM POUCO	BASTANTE	MUITO
14. Sinto-me melhor quando tenho de me mexer para fazer qualquer coisa do que quando estou sentado(a) a refletir.				

15. Gosto mais de sair e fazer coisas do que ficar em casa a ler ou a pensar.				
16. Pareço ter mais energia e necessitar de mais atividade do que a maioria das pessoas da minha idade.				
17. Procuro primeiro tratar de mim, mesmo que isso venha a prejudicar os outros.				
18. Não tenho muita simpatia pelos outros quando eles estão com problemas.				
19. Se o que eu faço magoa os outros, o problema é deles e não meu.				
20. Procuro obter as coisas que quero mesmo sabendo que isso causa problemas às outras pessoas.				
21. Irrito-me e descontrolo-me facilmente.				
22. Quando estou zangado(a) com as outras pessoas sinto mais disposição para as magoar do que para lhes explicar por que é que estou zangado(a).				
23. Quando estou verdadeiramente chateado(a) é melhor que os outros se mantenham afastados.				
24. Quando tenho um desentendimento grave com alguém, é-me difícil falar sobre isso sem ficar transtornado(a).				

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

DURANTE O ÚLTIMO ANO, ALGUMA VEZ...

	SIM	NÃO
1. Foste para a escola ou para as aulas depois de teres bebido bebidas alcoólicas?		
2. Mentiste a adultos (ex: familiares, professores, etc.)?		
3. Consumiste cocaína ou heroína?		
4. Usaste uma moto ou um carro para ir dar uma volta sem a autorização do dono ou proprietário?		
5. Bateste a um adulto (ex: professor, familiar, agente de segurança, etc.)?		
6. Andaste em transportes públicos sem pagar bilhete?		
7. Estragaste ou destruístes bens públicos ou privados (ex: parquímetros, sinais de trânsito, máquinas de distribuição de produtos, carros, etc.)?		
8. Consumiste haxixe (“ganzas”) ou marijuana (“erva”)?		
9. Roubaste alguma coisa que valia mais de que 50 euros (ex.: em lojas, na escola, a uma pessoa, etc.)?		
	SIM	NÃO
10. Faltaste vários dias à escola sem os teus pais saberem?		
11. Vendeste droga (ex: haxixe, marijuana, cocaína, ecstasy, anfetaminas, etc...)?		

12. Roubaste alguma coisa que valia entre 5 e 50 euros (ex: em lojas, na escola, a uma pessoa, etc.)?		
13. Faltaste às aulas porque não te apeteceu ir, para ficar com colegas ou para ir dar uma volta?		
14. Conduziste uma mota ou um carro sem ter carta de condução?		
15. Consumiste LSD (“ácidos”), ecstasy (“pastilhas”) ou anfetaminas (“speeds”)?		
16. Transportaste uma arma (ex.: navalha, pistola, etc.)?		
17. Roubaste alguma coisa que valia menos de 5 euros (ex: em lojas, na escola, a uma pessoa, etc.)?		
18. Fizeste grafitis em edifícios ou noutros locais (ex: escola, transportes, muros, etc.)?		
19. Assaltaste um carro, uma casa loja, escola ou outro edifício?		

Por fim, gostava que respondesses a algumas **perguntas sobre ti**:

1. Idade: _____ anos

2. Género: Feminino ☐ Masculino ☐

3. Ano de escolaridade: _____

4. Escolaridade do pai _____ **Escolaridade da mãe** _____

5. Profissão do pai _____ **Profissão da mãe** _____

6. Já repetiste algum ano? Sim ☐ Não ☐

Se sim, quantas vezes? _____

Obrigado pela tua colaboração!

ANEXO C: Autorização para os Encarregados de Educação



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

PARTICIPAÇÃO NUM ESTUDO TESE DE MESTRADO

Autorização do Encarregado de Educação

No âmbito da unidade curricular Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia Clínica os alunos do ISPA-Instituto Universitário têm que desenvolver um trabalho com uma componente prática de investigação para a sua tese de mestrado.

Com o objetivo de recolha de dados para o referido trabalho, subordinado ao tema “Memórias Autobiográficas e Comportamentos na Adolescência”, vimos por este meio solicitar apoio para a realização do mesmo, com a recolha de dados no vosso estabelecimento de ensino.

Agradeço antecipadamente a vossa atenção

Nome

Eu, _____, Encarregado de
Educação do aluno _____, nº
_____, da turma _____ do _____º ano, da Escola _____

_____, **declaro que autorizo o meu educando a
participar num estudo intitulado de “Memórias Autobiográficas e Comportamentos na
Adolescência”, sobre a forma como os adolescentes pensam sobre si mesmo e a
influência que isso tem no seu comportamento, realizado no âmbito de uma dissertação
de mestrado do Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Instituto Universitária,
sendo as respostas dadas totalmente anónimas e confidenciais.**

(Local) _____, (Data) ____ / ____ / 2015

ANEXO D: Estatística descritiva da Escala de Variedade de Comportamentos de Desvio Juvenil

Tabela D1

Frequência de Comportamentos desviantes segundo a Idade

Idade	Média	N	Desvio Padrão
12	1,5263	19	2,56836
13	2,0606	33	2,29046
14	2,1667	36	2,42015
15	3,7826	23	3,54140
16	6,2857	14	3,31497
17	4,5000	8	4,56696
18	4,8000	5	2,28035
Total	2,9710	138	3,16445

ANEXO E: Estatística Descritiva da Especificidade, Valência e Conteúdos das Memórias Autobiográficas

Tabela E1

Frequências da variável Especificidade família

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Específica	58	42,0	46,0	46,0
	Categórica	20	14,5	15,9	61,9
	Alargada	48	34,8	38,1	100,0
	Total	126	91,3	100,0	
Ausente	999	12	8,7		
Total		138	100,0		

Tabela E2
Frequências da variável Especificidade amigos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Específica	56	40,6	44,4	44,4
	Categórica	17	12,3	13,5	57,9
	Alargada	53	38,4	42,1	100,0
	Total	126	91,3	100,0	
Ausente	999	12	8,7		
Total		138	100,0		

Tabela E3
Frequências da variável Especificidade escola

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Específica	50	36,2	41,7	41,7
	Categórica	15	10,9	12,5	54,2
	Alargada	55	39,9	45,8	100,0
	Total	120	87,0	100,0	
Ausente	999	18	13,0		
Total		138	100,0		

Tabela E4
Frequências da variável Valência família

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	positiva	60	43,5	47,6	47,6
	neutra	29	21,0	23,0	70,6
	negativa	37	26,8	29,4	100,0
	Total	126	91,3	100,0	
Ausente	999	12	8,7		
Total		138	100,0		

Tabela E5

Frequências da variável Valência Amigos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	positiva	66	47,8	52,4	52,4
	neutra	30	21,7	23,8	76,2
	negativa	30	21,7	23,8	100,0
	Total	126	91,3	100,0	
Ausente	999	12	8,7		
Total		138	100,0		

Tabela E6

Frequências da variável Valência escola

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	positiva	47	34,1	39,2	39,2
	neutra	30	21,7	25,0	64,2
	negativa	43	31,2	35,8	100,0
	Total	120	87,0	100,0	
Ausente	999	18	13,0		
Total		138	100,0		

ANEXO F: Género, Especificidade e Valência das Memórias Autobiográficas e Comportamentos Desviantes

Tabela F1

ANOVA a dois fatores para as diferenças dos comportamentos desviantes segundo o sexo e a especificidade das memórias autobiográficas para a palavra família

Variável depende: Número de comportamentos desviantes

Género	Especificidade	Std.		N
	Família	Mean	Deviation	
Feminino	Sobregeneralizadas	2,6129	2,48566	31
	Específicas	1,7353	2,09341	34
	Total	2,1538	2,31321	65
Masculino	Sobregeneralizadas	4,0811	3,74447	37
	Específicas	2,5417	3,28341	24
	Total	3,4754	3,62218	61
Total	Sobregeneralizadas	3,4118	3,29285	68
	Específicas	2,0690	2,65477	58
	Total	2,7937	3,07849	126

Tests of Between-Subjects Effects

Variável dependente: Número de comportamentos desviantes

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Noncent. Paramete r	Observed Power ^b
Corrected Model	101,947 ^a	3	33,982	3,829	,012	11,488	,809
Intercept	923,277	1	923,277	104,037	,000	104,037	1,000
Género	39,686	1	39,686	4,472	,036	4,472	,555
Especificidadefamili	44,813	1	44,813	5,050	,026	5,050	,606
a							
Género * especificidadefamili	3,360	1	3,360	,379	,540	,379	,094
a							
Error	1082,688	122	8,874				
Total	2168,000	126					
Corrected Total	1184,635	125					

a. R Squared = ,086 (Adjusted R Squared = ,064)

b. Computed using alpha = ,05

Tabela F2

ANOVA a dois fatores para as diferenças dos comportamentos desviantes segundo o sexo e a especificidade das memórias autobiográficas para a palavra amigos

Variável Dependente: Número de comportamentos desviantes

Género	Especificidade	Std.		N
	Amigos	Mean	Deviation	
Feminino	Sobregeneralizadas	1,9722	2,43177	36
	Específicas	2,3214	2,19517	28
	Total	2,1250	2,31969	64
Masculino	Sobregeneralizadas	4,0588	3,63436	34
	Específicas	3,3929	3,88100	28
	Total	3,7581	3,73150	62
Total	Sobregeneralizadas	2,9857	3,22802	70
	Específicas	2,8571	3,17048	56
	Total	2,9286	3,19043	126

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Número de comportamentos desviantes

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	92,717 ^a	3	30,906	3,196	,026	9,589	,726
Intercept	1072,577	1	1072,577	110,927	,000	110,927	1,000
Género	77,541	1	77,541	8,019	,005	8,019	,802
Especificidadeamigos	,780	1	,780	,081	,777	,081	,059
Género * especificidadeamigos	8,013	1	8,013	,829	,364	,829	,147
Error	1179,640	122	9,669				
Total	2353,000	126					

Corrected Total 1272,357 125

a. R Squared = ,073 (Adjusted R Squared = ,050)

b. Computed using alpha = ,05

Tabela F3

ANOVA a dois fatores para as diferenças dos comportamentos desviantes segundo o sexo e a especificidade das memórias autobiográficas para a palavra escola

Variável dependente: Número de comportamentos desviantes

Género	Especificidade	Std.		N
	Escola	Mean	Deviation	
Feminino	Sobregeneralizadas	1,6765	2,07029	34
	Específicas	2,8889	2,56205	27
	Total	2,2131	2,36019	61
Masculino	Sobregeneralizadas	4,3889	3,74378	36
	Específicas	2,3913	3,05613	23
	Total	3,6102	3,60085	59
Total	Sobregeneralizadas	3,0714	3,32021	70
	Específicas	2,6600	2,78194	50
	Total	2,9000	3,10164	120

Tests of Between-Subjects Effects

Variável dependente: Número de comportamentos desviantes

Source	Type III	df	Mean		Sig.	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
	Sum of Squares		Square	F			
Corrected Model	136,658 ^a	3	45,553	5,241	,002	15,724	,921
Intercept	934,764	1	934,764	107,55	,000	107,557	1,000
				7			
Género	35,623	1	35,623	4,099	,045	4,099	,519
especificidadeescola	4,477	1	4,477	,515	,474	,515	,110

Gênero *	74,828	1	74,828	8,610	,004	8,610	,829
especificidadeescola							
Error	1008,142	116	8,691				
Total	2154,000	120					
Corrected Total	1144,800	119					

a. R Squared = ,119 (Adjusted R Squared = ,097)

b. Computed using alpha = ,05

Tabela F4

Teste t-Student para as diferenças dos comportamentos desviantes segundo a valência das memórias autobiográficas para a palavra família

Group Statistics				
	Valência Família	N	Mean	Std. Deviation
Número de comportamentos desviantes	Negativas/Neutras	66	3,4545	3,24953
	Positivas	60	2,0667	2,72382

Independent Samples Test					
		t-test for Equality of Means			
		T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Número de comportamentos desviantes	Equal variances assumed	2,584	124	,011	1,38788
	Equal variances not assumed	2,606	123,215	,010	1,38788

Tabela F5

Teste t-Student para as diferenças dos comportamentos desviantes segundo a valência das memórias autobiográficas para a palavra amigos

Group Statistics					
	Valência Amigos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Número de comportamentos desviantes	Negativas/Neutras	60	3,3667	3,31901	,42848
	Positivas	66	2,5303	3,03933	,37412

Independent Samples Test						
t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Número de comportamentos desviantes	Equal variances assumed	1,477	124	,142	,83636	,56643
	Equal variances not assumed	1,470	119,962	,144	,83636	,56882

Tabela F6

Teste t-Student para as diferenças dos comportamentos desviantes segundo a valência das memórias autobiográficas para a palavra escola

Group Statistics					
	Valência Escola	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Número de comportamentos desviantes	Negativas/Neutras	73	3,5616	3,29556	,38572
	Positivas	47	1,8723	2,47261	,36067

Independent Samples Test						
		t-test for Equality of Means				
		T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Número de comportamentos desviantes	Equal variances assumed	3,009	118	,003	1,68930	,56137
	Equal variances not assumed	3,199	115,156	,002	1,68930	,52807

ANEXO G: Modelo de Mediação

Tabela G1

Variáveis Excluídas da Regressão Stepwise entre a Especificidade das MA, Autocontrole e o Comportamento Desviante.

				Partial	Collinearity
				Correlation	Statistics
Model		t	Sig.		Tolerance
1	Especificidade Família	-1,156	,250	-,104	,932

a. Dependent Variable: Número de comportamentos desviantes

b. Predictors in the Model: (Constant), Score Autocontrole

ANEXO H: Exemplos das categorias das memórias recordadas para as palavras *família, amigos e escola*.

Família	
Saúde	– “...a minha mãe foi parar ao hospital com uma cólica renal...” – “a minha mãe tem um problema de tiróide” – “a minha irmã teve uma gravidez de risco.” – “Estava no hospital” – “Fui internada no hospital de Lisboa por causa de uma bactéria que me provocou uma doença grave” – “Quando eu estive doente” – “Caí num lago de gelo” – “Bisavô era surdo”
Lazer	- “Eu fui à praia de S. Martinho...demos um passeio e fomos à feira do livro”. – “Eu os meus irmãos, e os meus primos fomos ao Norte e Serra da Estrela” – “Quando ia visitar os meus avós e brincava com eles e passeávamos” – “fomos a Peniche” – “Fui a casa da minha prima porque fazia anos” – “Quando fui à feira de Março em Aveiro” – “Fomos comer um gelado” – “fui passar férias à Alemanha” – “dia em que vamos para a praia” – “Fui com a minha mãe e irmãs para Odeceixe” – “Férias no Algarve na casa de praia” – “Fui de férias para o Norte”
Afetos Negativos	– “a minha tia e a minha mãe se chatearam “ – “Tudo o que a minha irmã faz de mal a culpa é sempre minha!” – “irritou a minha mãe....depois o meu pai começou a culpar a minha mãe de algumas coisas...enervou-se” – “A minha mãe e o meu avô se zangaram” – “Quando os meus pais se separaram” – “Sinto falta da minha bisavó, parece que falta uma parte de mim”. – “A minha tia deixou de falar connosco ...nunca gostou de mim...” – “os meus pais separaram-se”
Trabalho dos pais	- “O meu pai teve problemas no trabalho, discutiu com o patrão e despediu-se” – “o meu pai estava só a falar de trabalho”
Apoio Familiar	- “ter em quem confiar”

	– “um dia tínhamos que dar um concerto e a minha mãe para me deixar ir ficou em casa a cuidar do meu irmão” – “os meus pais adotivos são verdadeiros, já me salvaram a vida” – “toda a família apoiou” – “toda a família me deu apoio”
Afetos Positivos	– “foi um dia tão feliz em família que nunca vou esquecer” – “um dos melhores momentos da minha vida” – “Foi um dos melhores dias da minha vida” – “tivemos vontade de ficar mais tempo” – “ficava contente” – “foi bastante divertido e a relação entre as 4 mudou drasticamente para melhor” – “foi muito divertido...gostei muito” – “melhor era impossível”
Nascimento	- “Quando nasceu o meu sobrinho” – “Quando a minha sobrinha nasceu” – “Quando a minha irmã nasceu”. – “nascimento do meu primo”
Mudança	- “Ir viver com o meu pai” – “a minha mãe levou-me para Viana do Castelo”
Falecimento	- “bisavó morreu.” – “Bisavô suicidou-se”
Separação	- “Quase metade da minha família foi-se embora para a Nova Zelândia” – “os papeis do tribunal diziam para eu escolher entre ficar com o meu pai e a minha mãe e eu escolhi o meu pai”
Outros	- “no Natal que me contaram que o Pai Natal não existia.” – “sou adotado” - “Quando eu comia smarties”

Amigos

Saúde	- “o colega partiu a cabeça....foi para o hospital” – “meu pai sofreu um grave acidente” – “a andar de baloiço caí e parti a cabeça”
Lazer	- “estava a jogar à bola” – “Jogo com os meus amigos” – “Passamos algumas tardes juntos” – “a minha primeira festa foi com a minha melhor amiga” – “perguntou-me se eu queria ir jogar à bola”

	– “fomos convidadas para dançar
Afetos Negativos	- “Senti-me culpado” - “Falava mal de mim nas costas” - “Duas amigas minhas que se detestavam” - “tentam sempre rebaixar os outros” - “tive uma discussão com a minha melhor amiga” - “foi um grande choque” - “esse amigo foi vítima de maus tratos” - “antes de as conhecer não gostava nada delas” - “Confrontei um amigo e perdi-o”
Percurso Escolar	- “Estava na aula de Educação Física” - “estávamos numa aula e a professora mandou juntar 2 a 2” - “no primeiro ano escolar”
Afetos Positivos	- “fomos ficando amigas até que ficámos as melhores amigas” - “Fiquei com o meu melhor amigo” - “todos os meus amigos me apoiaram” - “quando estava comigo dava-se bem comigo” - “Era amiga dele” - “Com o tempo fomo-nos juntando e ficando amigas inseparáveis” - “Saber o que era um verdadeiro amigo.... um dia de 2º período que o meu amigo me defendeu” - “contamos segredos” - “conhecemos uns colegas cá da escola” - “esses amigos têm-me ajudado” - “um amigo quis ficar comigo... ele respondeu que achava que eu era a melhor pessoa que ele tinha conhecido e mais simpática”
Namoro	- “ ele disse a elas que éramos namorados” - “Foi o meu primeiro beijo”
Separação/Reencontro	- “perdi um amigo meu que foi para os Açores” - “perdemos um colega muito amigo
Bullying	- “meu amigo me deu um murro”
Comportamentos Desregrados	- “estiveram a enrolar cigarros” - “aprendi o que era uma ganza” - “andei à luta”
Mudança	- “mudei de escola”
Outros	- “uma rapariga cortou os dedos nas escadas da escola” - “salvei um amigo meu”

Escola

Afetos Positivos	- “Conheci novos colegas na primária” - “Sei que dei o meu melhor” - “fiquei muito mas muito contente”
------------------	--

	– “Senti-me orgulhoso...gostei muito de estar com os meus amigos e conviver” – “Quando conheci a minha melhor amiga”
Afetos Negativos	- “levantei-me enervado aos gritos com a professora” – “Esse pensamento deixou-me triste” – “Não me senti nada bem” – “estava chateado e enervou-me” – “estava super nervosa” – “professor ralhou comigo”
Avaliação Positiva	- “era o ano em que tinha os exames, quando fiz o exame até que foi fácil” – “quando tinha 5 a inglês” – “as notas... tive um cinco” – “consegui uma boa nota na apresentação de português”
Avalização Negativa	– “Quando recebi as notas e só tive uma negativa” – “o ano passado chumbei”
Conflito	-“andei à porrada com um colega
Atividades Estracurriculares	- “uma visita de estudo” – “torneio de ping-pong e a equipa representava a escola” – “Fizemos algumas atividades”
Mudança	-“Primeira vez que entrei nesta escola, era muito grande em relação à do Cadaval”
Comportamentos Desregrados	-“andei À porrada com uma colega meu” - “mandei uma bomba de mau cheiro”
Bullying	-“gozar comigo e chamar-me nomes” - “fez-me uma rasteira, fartei-me de chorar” -“chamar-me nomes, parecia Bullying”
Namoro	– “rapaz que eu gostava me tentou beijar e abraçou” - “ meu primeiro relacionamento sério....ele pediu-me em namoro”
Saúde	-“Parti a cabeça”
Outros	-“A funcionária enganou-se e mandou mensagem à minha mãe”

--	--