



**ISPA** | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**DO OUTRO LADO DA MARGEM:  
A delinquência juvenil vista por rapazes e  
raparigas adolescentes**

MARTA JERÓNIMO RIBEIRO

**Orientadora de Dissertação:**

**PROF.<sup>a</sup> DOUTORA LÚCIA G. PAIS**

**Coordenadora de Seminário de Dissertação:**

**PROF.<sup>a</sup> DOUTORA LÚCIA G. PAIS**

**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 Prof.<sup>a</sup> Doutora Lúcia G. Pais, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica, conforme o despacho da DGES, nº 19673 / 2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, pelo apoio, dedicação e tolerância incondicionais, por tudo o que são, por tudo o que me permitiram e ajudaram a ser e, sobretudo, por serem o meu «porto seguro» e companheiros de viagem.

Ao Rui, por me mostrar sempre o «outro lado», por vezes tão incompatível com meu, mas que em muito me completa.

Ao meu tio Pedro, meu irmão mais novo, pela inspiração que foste, és e serás, ao longo de toda a minha vida profissional e pessoal. Obrigado por seres tão especial.

Aos meus avós e à minha avó, pela constante preocupação, tentando sempre acompanhar-me de perto.

Ao meu avô Francisco, porque sempre esteve presente e vigilante. Muito ficou por aprender consigo.

À Patrícia Rodrigues e à Inês Sirgado, desde cedo minhas companheiras, por tudo o que juntas partilhámos e vivemos, e porque sei que muito iremos continuar a partilhar.

À Sara Cardia, pela função contentora, por sempre e incondicionalmente mergulhares na minha piscina de  $\beta$  para os transformares em elementos  $\alpha$ . Pela agradável surpresa que foste na minha vida.

Ao André Amaro por me mostrar que é tão fácil rir e tão difícil não chorar.

Ao Marco Robalo, pela peculiaridade com a qual anima os meus dias, e por comigo partilhar as peripécias, alegrias e frustrações que acompanham a elaboração de uma Tese de Mestrado.

Ao André Rijo, por me mostrares que a amizade sobrevive e mantém-se, quando genuína.

À Fábria Ribeiro e à Carina Albuquerque, pela amizade que juntas partilhamos.

Ao Tiago Santos, por fazeres parte da minha vida, sempre disponível, paciente e, sobretudo, atento.

À Susana Bicho e à Sara Zorro, porque a vossa presença é sempre uma mais-valia.

À Joana Valente pela companhia e partilha que muitas vezes preencheu as nossas tardes.

À Professora Lúcia Pais, pelo apoio sempre atento com que me acompanhou neste trabalho, pelo voto de confiança, e por muitas vezes me inspirar e contagiar com o seu entusiasmo.

Aos elementos do conselho executivo, corpo docente e alunos da Escola Secundária do Forte da Casa, pelo contributo dado para a elaboração deste trabalho.

A todos aqueles que ficaram por mencionar, que de alguma forma, directa ou indirectamente, me ajudaram ao longo da minha vida e, em especial, nesta conturbada fase.

## RESUMO

Enquadrada na adolescência, a delinquência juvenil surge quer enquanto sintoma de patologia quer como via de organização e resolução do caos interior que pode caracterizar esta fase de desenvolvimento. A presente investigação procurou estudar as percepções que os adolescentes, sem um aparente percurso delinvente, formulam acerca das dimensões crime, violência e mudança, tendo em conta uma reflexão sobre o género, bem como a sua comparação com aquelas formuladas por jovens delinquentes em anterior investigação. Para tal, foram entrevistados 28 jovens (14 rapazes e 14 raparigas) com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. Seguindo uma abordagem qualitativa, a análise de conteúdo serviu o tratamento e análise dos dados, e teve por base um procedimento misto. De acordo com os resultados obtidos, as raparigas revelaram-se mais participativas e com uma maior sensibilidade para questões de ordem pessoal/interna, nomeadamente, quando se referiam às causas do crime e da violência. No geral, destacou-se um maior investimento quando se tratava de falar do crime que, por sua vez, foi mais vezes avaliado positivamente, em comparação com a violência. A mudança revelou ser um conceito difícil de definir. Ao longo da abordagem dos referidos temas, foi notório algum descomprometimento, associado à banalização dos fenómenos do crime e da violência. Destacou-se ainda um esbatimento das diferenças entre o adolescente dito “normal” e o adolescente delinvente, visto partilharem de discursos e de problemáticas semelhantes.

Palavras-chave: adolescência, delinquência juvenil, análise de conteúdo.

## ABSTRACT

Within adolescence, juvenile delinquency appears, not only as a pathological symptom, as but also as a way of organizing and solving the inner chaos, that can characterize this phase of development. The purpose of this research was to study the perceptions adolescents have, without an apparent delinquent background, concerning crime, violence and change, taking into consideration a reflection on gender, as well as a comparison with the perceptions of young delinquents studied in a previous research. Thus, 28 adolescents (14 boys and 14 girls) aged 14-17 were interviewed. A qualitative approach was developed. Content analysis was carried out in order to process and analyse the data, using a mixed procedure. According to the results, girls were more participative and showed more sensitivity to personal/inner issues, namely when referring to the causes of crime and violence. In general, there was a stronger commitment when crime was being discussed, and it was more positively assessed in comparison with violence. Change proved to be a concept difficult to define. Throughout the approach to the different topics there was a clear disengagement, linked to the trivialization of crime and violence phenomena. The differences between the so called “average” adolescent and the delinquent adolescent were less evident, since these share similar discourses and problems.

Key-words: adolescence, juvenile delinquency and content analysis.

## Índice

INTRODUÇÃO	1
I. ADOLESCÊNCIA	3
1. Autonomia <i>versus</i> dependência	3
2. (Re)erguendo os alicerces da identidade	6
II. CONDUITAS DESVIANTES E DELINQUÊNCIA JUVENIL	13
1. O jovem delinquente e a lei: as medidas tutelares educativas	14
2. A delinquência juvenil: contextualização do fenómeno nas questões da adolescência	15
III. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	21
IV. MÉTODO	23
1. Participantes	23
2. <i>Corpus</i>	23
3. Instrumentos	23
3.1. Entrevista	24
3.2. Análise de conteúdo	26
4. Procedimento	29
V. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	32
1. Crime	34
2. Violência	44
3. Mudança	51
VI. CONCLUSÃO	56
Referências	59
Anexos	67

## Índice de anexos

<b>Anexo 1.</b> Autorização para a recolha de dados	67
<b>Anexo 2.</b> Carta de consentimento informado	68
<b>Anexo 3.</b> Exemplos de perguntas do guião de entrevista	69
<b>Anexo 4.</b> Exemplos de respostas dadas às perguntas do guião de entrevista	70
<b>Anexo 5.</b> Grelhas categoriais	72
<b>Anexo 6.</b> Distribuição das unidades de registo pelas três Pré-categorias	104
<b>Anexo 7.</b> Distribuição das unidades de registo pela Pré-categoria A (Crime)	105
<b>Anexo 8.</b> Distribuição das unidades de registo pela Pré-categoria B (Violência)	106
<b>Anexo 9.</b> Distribuição das unidades de registo pela Pré-categoria C (Mudança)	107

## INTRODUÇÃO

A temática da adolescência tem sido alvo dos mais variados estudos e publicações, cujo foco reside não só na sua definição – tendo em conta os diferentes quadros teóricos – como nas suas problemáticas e processos de desenvolvimento. Aliadas à adolescência, as condutas desviantes e a delinquência juvenil surgem numerosas vezes citadas (vd., e.g., Benavente, 2002; Braconnier & Marcelli, 2000; Broadwin, s.d.; Caetano, 2001; Compas, Hinden & Gerhardt, 1995; De Carvalho, 2005; De Matos, 2002; Lúcio, 2001; Marcelli & Braconnier, 2005; Marques, 2005; Matos, 2005; Negreiros, 2001; Resgate, 2001; Sá, 2001a; Sá, 2001b; Steinberg & Morris, 2001; Ventura, 1998; Winnicott, 1995), quer enquanto sintoma de patologia – o jovem na condição de vítima do contexto e vicissitudes onde se inseriu e insere o seu desenvolvimento (Benavente, 2002; Negreiros, 2001) – quer enquanto circunstância obrigatória e essencial para o desenvolvimento e processos de socialização, constituindo estratégias para a solução de conflitos, com vista à adaptação (Benavente, 2002).

Neste contexto, somos, cada vez mais, confrontados com o discurso generalizado de um aumento drástico e crescente da delinquência juvenil, reportado com pouco rigor científico e associado à escassez de dados que possam sustentar tal afirmação (Benavente, 2002; De Carvalho, 2005). Para tal, contamos com o contributo, em larga escala, dos órgãos de comunicação social para nos fornecer uma “leitura ampliada do fenómeno” (Lúcio, 2001, p. 16), aumentando o sentimento generalizado de insegurança, num quadro de “dramatização e politização da violência” (De Carvalho, 2005, p. 71), incentivo, apesar de tudo, necessário para o crescente interesse e atenção atribuídos à investigação sobre a delinquência (Negreiros, 2001). Para além disso, Born (2005) chama-nos a atenção para o facto de que a coincidência entre a delinquência real e a delinquência oficial está longe de ser perfeita, uma vez que nem todos os delitos são levados à justiça, não sendo registados nem conhecidos.

A maioria dos autores e estudos dedicados à presente temática, apontam para contextos familiares desestruturantes, carências afectivas precoces, meios sócio-económicos desfavorecidos, diminuição da intensidade dos laços sociais, entre outros, enquanto factores associados a trajectórias desviantes e delinquentes, por parte dos jovens (vd., e.g., Benavente, 2002; Bowlby, 1988; Broadwin, s.d.; Caetano, 2001; De Carvalho, 2005; De Matos, 2002; Freud, 1987; Klein, 1996; Matos, 2005; Sá, 2001a; Sá, 2003; Valdenegro, 2005; Ventura, 1998; Winnicott, 1995). Porém, verifica-se que algumas das crianças e jovens, sujeitos a todas ou algumas destas condições, protagonizam percursos de vida que não se inscrevem num quadro de desviância ou delinquência (Broadwin, s.d.; De Carvalho, 2005). Por outro lado, De Carvalho (2005, p. 71)

refere que nem todos aqueles que cometem delitos são conotados de delinquentes, uma vez que “nem todos os delitos são apropriados para adquirir essa identidade social”, fazendo alusão aos limiares de tolerância dos grupos sociais, no sentido de encarar a delinquência como um conceito socialmente construído. Tomando como ponto de partida tal afirmação, importa perceber de que forma este tipo de conceito é construído – e desconstruído – pelos próprios jovens adolescentes, enquanto protagonistas de um percurso que pode, ou não, enveredar pelos caminhos da desviância ou da delinquência juvenil.

Não obstante, a adolescência surge como pano de fundo das mais variadas problemáticas e trajetórias desviantes, que poderão constituir um eventual quadro de delinquência juvenil. Como tal, revela-se prioritária uma revisão da literatura existente acerca do que constitui esta etapa de desenvolvimento, para, de seguida, se abordarem as condutas desviantes e a delinquência juvenil.

Uma vez feita a contextualização do ponto de vista teórico, reúnem-se as condições para a formulação do problema de investigação, que enquadra os objectivos que nos propusemos alcançar com a presente investigação.

Seguidamente, é feita a explicitação do método utilizado, nomeadamente no que concerne aos participantes, ao *corpus*, aos instrumentos de recolha e análise de dados e, por fim, ao procedimento que orientou toda a execução desta investigação.

Posteriormente, segue-se a apresentação, análise e discussão dos resultados, com uma lógica que parte do geral para o particular, cujo foco de análise é ampliado à medida que se vai desbravando caminho, permitindo avistar uma realidade na qual a delinquência não parece constituir um marco distintivo entre os jovens que, por sua vez, apresentam diferenças em termos de género circunscritas a temáticas muito específicas.

A título de conclusão, as considerações finais referem-se não só aos resultados analisados e discutidos, como também às limitações que surgiram no percurso desta investigação e às propostas que surgiram no seu âmbito.

## I. ADOLESCÊNCIA

“a pessoa cresce nesta idade enquanto a natureza lhe deve ainda tamanho” (Ariès, 1988, p. 42)

Na maioria das vezes, a adolescência assume o formato de uma fase de transição, uma etapa em que já não se é criança mas, também, ainda não se é adulto. Tal como preconiza Medeiros (2000), esta definição pela ausência – que não é mais do que a ausência de definição – projecta a concepção da adolescência num espaço de indefinição, criando-se um espaço de vazio desenvolvimental, o qual se ocupa apenas para transitar para a vida adulta. Já Aarons (1970) refere-se à adolescência enquanto um período de desenvolvimento que é mais facilmente descrito do que rotulado. Marcelli e Braconnier (2005) fazem referência ao duplo movimento de negação da infância, por um lado, e de procura do estatuto de adulto, por outro, com o intuito de chegar à essência da crise, nesta idade da mudança. Tendo em conta a etimologia da palavra, adolescência provem do latim *adolescere*, que significa crescer (Medeiros, 2000).

Contrariando qualquer tentativa de situar a adolescência num espaço de indeterminação conceptual, procuramos defini-la e, acima de tudo, compreendê-la, tendo em conta a diversidade de processos que a constituem, evitando qualquer tipo de rótulo ou etiqueta que não seria mais do que limitar e simplificar algo tão abrangente e complexo. Nesta perspectiva, Marques (2001, p. 263) ressalva a necessidade de nos referirmos à adolescência no plural por se tratar de um “período bastante longo e diversificado (...) marcado por diferentes processos”.

### 1. Autonomia *versus* dependência

“Espaço maturativo, com dolorosas alterações pulsionais e estruturais do aparelho psíquico, o adolescente é um mar revolto onde caravelas de um imaginário cinzento erram em busca de um novo porto de abrigo” (Magalhães & Traça, 1990, p. 146)

Muitos são os contributos da psicanálise na compreensão daquilo que constitui a adolescência e suas problemáticas. A maioria das referências, no âmbito desta abordagem, aponta para um período de crise e de mudança – “período evolutivo” (De Matos, 2002, p. 75). De acordo com De Matos (2002, p. 147), o adolescente encontra-se perante duas eras, a “da dependência e protectorado e a da autonomia e independência”. Fleming (1983, p. 522) afirma que a adolescência é um processo de “transição de um estado de dependência e vulnerabilidade para um outro de autogoverno”. Também Marques (2001) se refere à adolescência como sendo

um período de desenvolvimento, de transição e transformações, situando-a entre a dependência e a procura de protecção, por um lado, e a autonomia e a independência, por outro.

Neste sentido, o adolescente depara-se com a perda definitiva da sua condição de criança, num processo de desprendimento, flutuando entre uma dependência e uma independência extremas, no qual apenas a maturidade permitirá uma aceitação da independência dentro de um limite de necessária dependência (Aberastury, 1988). Entre o impulso ao desprendimento e a defesa face à angústia provocada pela perda daquilo que é conhecido, constitui-se um período de contradições, confuso, ambivalente e doloroso, que muitas vezes é confundido com estados patológicos (Aberastury, 1988), quando na realidade é inerente à evolução normal desta etapa de vida (Knobel, 1988). Knobel (1988) fala, então, de patologia normal do adolescente, uma vez que entende a necessidade de se passar por um certo grau de conduta patológica para se alcançar a estabilização da personalidade. Na mesma óptica, Anna Freud (1987) refere que seria anormal a presença de um equilíbrio estável durante o processo adolescente. Também Hall (1904) nos transmite a ideia de que a imprevisibilidade constitui a principal faceta predizível do comportamento do jovem. Dias (2000, p. 253) refere que o adolescente é confrontado com um pedido de “extrema elasticidade”, na medida em que se encontra com um pé na infância e outro na vida adulta, estando constantemente numa situação de equilíbrio precário, entendendo que esta fragilização o torna mais facilmente vulnerável aos problemas internos e externos. O desenvolvimento adolescente é, por si só, carregado de contradições, que se encontram reforçadas pelo discurso dos especialistas, na medida em que

aos 16 anos é-se criança para os critérios da pediatria, pode estar-se no auge da adolescência para os critérios da psicologia, é-se adulto para os da justiça penal; entretanto, pode-se integrar o mundo laboral, ser já pai ou mãe e ter inúmeras responsabilidades típicas do adulto, mas não se pode ainda votar (Fernandes, 2008, p. 85).

Este período de mudança e crise justifica-se pela mudança de objecto de amor, que constitui o “luto do objecto amoroso infantil e o encontro com o objecto libidinal da idade adulta” (De Matos, 2002, p. 75). Verifica-se também uma mudança de objectivos, na medida em que se processa um afastamento do investimento narcísico, predominante na infância, para uma progressiva dedicação ao investimento objectal – “a saída dos interesses predominantemente infantis, para a entrada no desenvolvimento dos interesses sociais, que marcam a vida do adulto” (De Matos, 2002, p. 75). Cordeiro (1987, p. 31) considera a existência de dois organizadores psicológicos que se apresentam como decisivos no processo maturativo da adolescência, sendo estes “o luto das imagos parentais e a escolha de um objecto heterossexual estável”.

Esta alteração dos modelos relacionais não se dá sem conflito – intrapsíquico – sendo este movimento aproximado ao trabalho de luto (Marcelli & Braconnier, 2005). Nesta perspectiva,

Grinberg (2000) refere-se aos processos de luto enquanto inerentes ao crescimento e essenciais aquando da passagem de uma fase para a outra, uma vez que envolve perda de certas atitudes e modalidades de relação. Fleming (2005, p. 214) entende este trabalho de luto enquanto “condição básica para a mudança e o devir maturativo”. Face à ambivalência entre o impulso ao desprendimento e a tendência a continuar ligado – “conflito de ambivalência” (De Matos, 2002, p. 181) –, destacam-se as ansiedades e conflitos que lhe subjazem, dada a dificuldade em abandonar a solução do «como se» para enfrentar o «sim» e o «não» da realidade (Aberastury, 1988). Como tal, o trabalho da adolescência, enquanto luto, consiste na perda dos objectos infantis, que se processa em dois níveis – por um lado a perda do objecto primitivo; por outro lado, a perda do objecto edípiano, carregado de ambivalência, onde o adolescente é levado “a conquistar a sua independência, a libertar-se do domínio parental, e a resolver a situação edípiana” (Haim, cit. in Marcelli & Braconnier, 2005, p. 39). Nesta óptica, Blos (1966) retomando o conceito de Mahler, refere-se à adolescência enquanto pano de fundo de um segundo processo de separação-indivuação. Face à perda do Eu parental enquanto Eu auxiliar, descortina-se a integridade do Eu, na sua organização primitiva, dando lugar a uma dialéctica entre progressão e regressão que, na adolescência, se assume enquanto tarefa normal em termos de desenvolvimento (Blos, 1966). Assim, na adolescência, a principal tarefa consiste numa progressiva desvinculação da autoridade parental e dos objectos infantis e na conquista de uma autonomia e independência crescentes (Marcelli & Braconnier, 2005), podendo implicar uma reactivação do conflito edípiano e/ou um processo de luto (Marques, 2001). Ao focar o trabalho de luto e a perda dos objectos infantis, Dias (1982) encara a adolescência como uma depressão normal.

Considerando que o movimento de mudança é acompanhado por defesas narcísicas, Alexandre (1991) considera a problemática narcísica como sendo central na adolescência, na medida em que tais defesas inviabilizam a elaboração da angústia de separação face aos objectos internos do passado. Neste sentido, a autora vê no adolescente um malabarista, que procura o equilíbrio entre os ganhos e as perdas que constituem as transformações nas relações de objecto. Quanto melhor se processar o investimento precoce, mais e melhor preparado estará o adolescente para enfrentar tais mudanças e transformações, facilitando o encontro com novos objectos (Alexandre, 1991). Para tal, torna-se necessário que esse investimento precoce seja marcado por uma capacidade de *rêverie* materna, que se constitui como continente, espelho de confiança básica, securizando as interiorizações dos objectos, num processo de individualização vivido o melhor possível (Alexandre, 1991).

## 2. (Re) Erguendo os alicerces da identidade

“Perdido o espaço de segurança primeiro – os objectos idealizados do passado – instaura-se a viagem por dentro de si e em torno do aqui, em busca do continente apetecido da autonomia numa rota acidentada onde se inscrevem medos, rebeliões, desejos, fantasmas e vazios, e onde os ventos são sempre ventos de vertigem” (Magalhães e Traça, 1990, p. 146)

Citando De Matos (2002, pp. 185-186), compreender a adolescência é compreender este trabalho de luto, essencial ao crescimento psicoafectivo e ao desenvolvimento social. As dificuldades na desvinculação ao objecto endogâmico e/ou a conquista e estabelecimento do laço com o objecto exogâmico resumem as peripécias, conflitos, angústias e dor do evoluir, mais ou menos complicado, adolescente.

Mijolla e Mijolla-Mellor (2002) referem-se à adolescência enquanto marcada por uma crise narcísica e identificatória, acompanhada de angústias intensas relativamente à autenticidade e integridade do si, do corpo e do sexo. Nas palavras de Marques (2001, p. 265), “a adolescência deve, assim, ser considerada como um processo de transformação e de reconstrução, o que quer dizer construção e recriação sobre o antigo”.

Segundo Matos (2005, p. 83), a “identificação é o processo que conduz à formação da identidade, constituindo um processo essencialmente inconsciente, no qual o sujeito assimila propriedades do outro nas suas relações privilegiadas”. Seguida da primeira infância, a adolescência representa o período mais sensível da construção da identidade – um “segundo nascimento” nas palavras de Hall (1904, p. 48) –, predominando um leque de identificações mais diversificado e cuja influência reside nos modelos extra familiares (Matos, 2005). Na adolescência “a transformação de ideais, a influência dos estereótipos, a hipersensibilidade aos *mass media* vão dar um colorido particular às identificações” (Matos, 2005, p. 84). “Na adolescência, todo o edifício identitário adquirido é posto em causa” (Matos, 2005, p. 89) – “está em jogo a construção, a criação e o tornar-se” (Marques, 2001, p. 279).

Neste período, assiste-se a uma reformulação das representações que o adolescente tem de si mesmo (Matos, 2005), sendo a experiência da identidade altamente flutuante (Grinberg & Grinberg, 1998). Tendo em conta que a identidade se refere, simultaneamente, àquilo que é idêntico e àquilo que é único em cada um de nós (Matos, 2005), o estabelecimento da identidade sexual implica a aceitação da própria identidade e do que se é, o que obriga à elaboração do luto pelo que não se é (Grinberg & Grinberg, 1998). Erikson (1972, p. 132) introduz o conceito de crise de identidade, no sentido de o explicitar enquanto condição necessária para a formação da identidade e característico do estágio que definiu como próprio da adolescência, denominado

“identidade *versus* confusão de identidade”. Como tal, refere-se à adolescência enquanto uma crise normativa, na qual a identidade se desenvolve, não sem antes garantir a confiança básica estabelecida no reconhecimento recíproco (Erikson, 1972). Ao falar de moratória psicossocial, Erikson (1972) enfatiza um tempo de experimentação de papéis, que a sociedade tem para oferecer, com o fim último da definição da personalidade, o qual Dias (2000, p. 256) denominou de “rituais de passagem” enquanto constituintes desse tempo de espera entre a adolescência e a vida adulta, enfatizando o papel organizador dos mesmos. Esta moratória constitui então o tempo de integração dos elementos de identidade, atribuídos nas fases precedentes da infância, “só que agora, uma unidade mais vasta, indefinida em seus contornos e, no entanto, imediata em suas exigências, substitui o meio infantil: a sociedade” (Erikson, 1972, p. 129).

Segundo Blos (1962) o termo puberdade remete para as manifestações físicas da maturação sexual, enquanto o termo adolescência representa o processo psíquico de adaptação à condição púbere. Com a plena implicação do corpo sexuado, o adolescente é confrontado com a possibilidade do exercício sexual, embora acompanhado de imaturidade psíquica, na qual se invade de dúvidas acerca da sua identidade sexual, interrogando-se acerca do que é capaz (Matos, 2005). Na menina, predomina o medo de não ser desejada, enquanto no menino predomina o medo de não ser capaz e de não estar à altura (Matos, 2005). Na adolescência, os caracteres sexuais secundários são mais que evidentes e assiste-se a uma inundação pelo complexo hormonal (Matos, 2005). Cordeiro (1987) refere-se à puberdade enquanto desencadeadora de uma desarmonia evolutiva, no sentido em que a maturação instrumental sexual não corresponde à maturação psicoafectiva. No mesmo sentido, Sequeira (1992) afirma que a puberdade habita subitamente um corpo amadurecido, com o qual o púbere não se pode ainda identificar, porque este corpo recém-amadurecido não é ainda assumido como identidade.

Freud (2002), na sua obra *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, refere que a chegada da puberdade inaugura mudanças que levam a vida sexual infantil à sua configuração normal definitiva. A puberdade representa uma segunda eflorescência da vida sexual (Freud, 2001). Esta fase corresponde a um período de surtos libidinais, onde as exigências pulsionais são particularmente reforçadas (Marcelli & Braconnier, 2005). Segundo Klein (1996) o objectivo da puberdade consiste na organização das pulsões parciais da criança, que se revelam incoerentes, rumo às funções procriadoras. Assim, o papel da puberdade será o de “reagrupar estas diferentes pulsões pré-genitais num conjunto unificado sob o primado da genitalidade” (Braconnier & Marcelli, 2000, p. 96). A erupção acentuada da pulsão sexual deixa de ser auto-erótica e coloca-se ao serviço de um investimento objectal na descoberta do objecto sexual – a pulsão sexual torna-se altruísta -, estabelecendo-se a organização sexual definitiva (Freud, 2002). Para o adolescente,

já não lhe basta sentir-se como rapaz ou rapariga, este “quer sentir-se reconhecido e ver-se eleito pelo objecto sexual da sua escolha, sentir que atrai o objecto que ama” (Matos, 2005, p. 89). Assim, as experiências sexuais irão constituir um contributo para o “processo de consolidação da identidade sexual, do estilo de relação afectivo-sexual, da escolha do par amoroso e da definição da orientação sexual” (Matos, 2005, p. 89).

A emergência pulsional maciça constitui um desequilíbrio nas relações entre as instâncias psíquicas, nas quais o Ego, invadido por uma angústia pulsional, tem que se defender (Mijolla & Mijolla-Mellor 2002). Mijolla e Mijolla-Mellor (2002) referem ainda uma reactivação da problemática edipiana nesta fase de desenvolvimento. Jacobson (in Marcelli & Braconnier, 2005) enfatiza o papel destas modificações na reactivação da angústia de castração. Assim, a fase pubertária constitui um processo onde domina a pressão do real biológico sobre as três instâncias psíquicas (Ego, Superego e Id), chocando com a barreira do incesto, legada pela elaboração do desenvolvimento edipiano (Marcelli & Braconnier, 2005). A possível reactivação das problemáticas pré-genitais na adolescência faz com que se possam erguer mecanismos de defesa mais arcaicos, sem que constituam contributo para um prognóstico desfavorável associado a esta fase de desenvolvimento (Mijolla & Mijolla-Mellor 2002). Perante tais transformações, é possível assistir-se a uma fragilização do Eu e conseqüente sentimento de perda de coerência de si, reactivando uma actividade defensiva mais arcaica, marcada pela clivagem e a identificação projectiva (Marques, 2001). Neste âmbito, assiste-se a uma (re)constituição do objecto interno e externo, acompanhada de movimentos de alternância entre a regressão e a progressão, com um carácter marcadamente conflitual (Marques, 2001). Face a isto, Greenberg (cit. in Marques, 2001, p. 267) refere a necessidade de “submissão das fantasias onnipotentes infantis à nova realidade da adolescência”.

Nesta fase, o Ideal do Eu surge enquanto herança da ruptura que a adolescência representa (Marcelli, in Marques, 2001), na qual o adolescente procura uma imagem satisfatória do próprio, capaz de lhe proporcionar apoio narcísico (Kestenberg in Marcelli & Braconnier, 2005). O Ideal do Eu é alimentado pelo perigo de perda da onnipotência infantil, onde todo o tipo de compromissos eram possíveis, na qual a transformação pubertária interrompe a bissexualidade potencial (Marcelli & Braconnier, 2005). Assim, a sua função consiste em contribuir para a formação da identidade sexual e permitir que esta se mantenha estável (Blos, 1962).

Num outro registo, reportamo-nos à agressividade e à violência que, segundo Matos (2005), constituem vias que podem ser solicitadas para preservar a identidade. Do seu ponto de vista, a agressividade encontra-se ao serviço da relação e tem como finalidade o reforço do vínculo entre o sujeito e o objecto. Por seu turno, a violência assume um carácter de autodefesa perante a

ameaça de dispersão dos limites que constituem o fundamento da identidade (Matos, 2005). Uma vez que a violência surge, nomeadamente na adolescência, enquanto mecanismo de preservação da identidade, esta é igualmente sinónimo de fraqueza do mundo interno e externo, e de insegurança, cujo ameaçado se torna ameaçador (Matos, 2005). Fleming (2005, pp. 215) apela a uma compreensão da violência na adolescência enquanto “inerente e necessária aos processos vitais”. Assim, a sua função é a de proteger o Eu “quer seja face a um sentimento de identificação – e neste caso visa marcar um limite entre o Eu e o Outro – quer seja face a uma ameaça de perda de identidade” (Fleming, 2005, p. 216). A agressividade pode, então, ser necessária na luta pela autonomia, adquirindo, neste contexto, um valor maturativo (Fleming, 2005).

Nesta fase de desenvolvimento, o grupo de pares desempenha um papel fundamental, uma vez que favorece e satisfaz a necessidade de investimento em novos objectos da realidade externa, que surgem enquanto organizadores do mundo interno (Marques, 2001). A vida grupal constitui assim um continente estável, que confere garantia e solidez face à insegurança identitária (Grinberg & Grinberg, 1998), uma vez que o jovem procura modelos de identificação e apoio no grupo (Matos, 2005). Segundo Sequeira (1990, pp. 161-162),

quando o habitáculo familiar começa a ser sentido como excessivamente pequeno e rígido para poder servir de continente às angústias e conflitos ampliados pelo crescimento e amadurecimento sexual (...) [o grupo de iguais surge enquanto] anteparo à queda no vazio relacional que o mundo desconhecido pelos adultos parece facultar.

Junto dos seus pares, “o adolescente dilui a sua ansiedade, na medida em que neles encontra a imagem das suas dificuldades” (Cordeiro, 1987, p. 37). Knobel (1988, p. 37) refere a importância do fenómeno grupal na medida em que parte da dependência, que anteriormente se mantinha com a estrutura familiar, é transferida para o grupo, constituindo este “a transição necessária no mundo externo para alcançar a individualização adulta”. De facto, na adolescência, as noções de pertença e integração social desempenham um papel preponderante nos processos de construção da identidade (Pereira, Pedro, Amaral, Alves-Martins, & Peixoto, 2000). A problemática do grau de integração na sociedade já havia sido enfatizada, em 1897 por Durkheim (1991), na sua obra *O suicídio*, na qual defende o papel da consistência grupal, onde determinado indivíduo se insere, na prevenção do suicídio.

A adolescência constitui uma mudança no quadro das relações sociais, abrindo portas para a experimentação de papéis, para a aquisição de normas e valores sociais, num constante processo de identificação e individuação (Braconnier & Marcelli, 2000). Assim, as constantes comparações entre os membros de determinado grupo de pares permitem a individualização e a constituição de uma identidade própria e, por outro lado, possibilita a partilha de normas, valores e convicções comuns, conferindo noções de pertença e integração social (Braconnier & Marcelli, 2000).

Apesar da inserção num grupo de pares ser essencial e indispensável para o adolescente, permitindo interpor uma certa distância relativamente às figuras parentais e uma experimentação no mundo das relações sociais, poderá, igualmente, constituir um factor de risco, podendo o grupo representar “um amplificador potencial dos comportamentos desviantes” (Braconnier & Marcelli, 2000, p. 44) – o adolescente divide-se entre o conformismo e a exclusão social.

A aproximação do outro permite o assimilar das suas qualidades, assim como o contraste e afirmação de si próprio, constituindo-se a oscilação entre investimento objectal e narcísico aquando a construção da identidade (De Matos, 2002). A adolescência é então o tempo da construção de uma idealidade do corpo que, progressivamente, se torna sexualmente identificável, num “duplo processo de identificação e projecção – ser eu sendo outro, ser outro não sendo eu” (Marques, 2001, p. 269).

Assim, podendo “ser um pouco como todos, apenas como alguns e só como ele mesmo” (Matos, 2005, p. 89), o adolescente busca a autenticidade no processo de construção da sua identidade. Neste sentido, Matos (2005) estabelece uma relação entre a adolescência e a identificação idiomórfica, preconizada por De Matos (2006) enquanto um dos processos de construção da identidade, também ele afirmando uma acentuação do mesmo nesta fase de desenvolvimento. Através deste processo é possível aceder à porção mais firme e afirmativa da identidade, resultando da investigação e experiência pessoais – “são os meus valores, os meus ideais e o resultado da minha aprendizagem com a experiência que me guiam e determinam a minha identidade” (De Matos, 2006, p. 219) – sendo, por isso, o processo de identificação mais nobre, genuíno e fiel da identidade pessoal (De Matos, 2006).

Indo ao encontro desta procura de autenticidade por parte do adolescente, Matos (2005) faz alusão a uma espécie de tomada de posse do próprio corpo, através de marcas visíveis exteriormente, como as tatuagens e os *piercings* que, a título de mensagem, constituem uma luta contra a passividade primitiva e preconizam um afastamento em relação às identificações iniciais. Fleming (1994), referindo-se à problemática do narcisismo oriunda da decepção provocada pela desidealização das figuras parentais, relaciona a importância que o vestuário assume para o adolescente como representando uma segunda pele, que assume um carácter transitório e transitivo entre o corpo infantil assexuado e o corpo adolescente sexuado. Para além disso, falamos também da “procura ávida de símbolos (marcas, brincos, tatuagens, grupos musicais) que o confirmem na sua nova roupagem, na sua identidade (...) [embrenhado que está o adolescente no seu] processo de renascimento, na vulnerabilidade narcísica e na fragilidade emocional” (Fleming, 2005, p. 214). Planella (2007) encara o acto de tatuar o corpo enquanto possibilidade de transmissão de uma mensagem e de uma imagem que permite, por um lado, a diferenciação,

através de algo que é significativo, e a filiação identitária, por outro, utilizando o corpo como meio de expressão privilegiado. Assim, na impossibilidade de mudar o mundo, mudam o próprio corpo, que simboliza um território de domínio próprio (Planella, 2007). Assistimos aqui a um movimento interessante, no qual, por um lado se busca a autenticidade e, por outro, se luta contra a efemeridade, numa altura em que a mudança é constante (Planella, 2007).

Marques (2001, p. 264) refere que a problemática adolescente passa por dimensões de “forte conflitualidade e tensão interna e externa, objectal e relacional, que mobiliza e impõe novos processos de ligação, transformação e simbolização”. Rappaport (1993, p. 3) encara o adolescente como “um narciso disperso, fragmentado, um corpo ardente e desengonçado em busca de amor, paixão, actos heróicos, vivências intensas. A oscilação entre as manifestações ruidosas, agressivas, em bandos e grupos, e a solidão intensa, o «ninguém me entende»”. À custa do inevitável e inesperado confronto com a realidade, são também inevitáveis as angústias, as depressões, as confusões, os medos e os sentimentos de impotência, perante os quais o adolescente “desafia onnipotentemente fantasmas e realidades, tudo e todos e até a si próprio, numa tentativa de impor a desordem que é a sua própria ordem interna, invadida que foi pela realidade e confundida que está com a fantasia” (Rosa, 1995, p. 187).

Face aos conflitos e angústias que atravessam a adolescência, a problemática do agir e a passagem ao acto são frequentes e característicos desta fase, enquanto modos de expressão privilegiados (Marcelli & Braconnier, 2005). Tal como afirmam Mijolla e Mijolla-Mellor (2002), a adolescência é marcada por uma tendência para a passagem ao acto, permitindo a economia da mentalização dos conflitos. Também Matos (2005) refere que o agir ocupa, por vezes, o primeiro plano da vivência relacional na adolescência. Na óptica de Dias (1982), a adolescência é enquadrada num contexto onde a linguagem da acção se sobrepõe à linguagem do pensamento, chegando mesmo a substituí-la. Ao analisarem fragmentos de discursos juvenis, Magalhães e Traça (1990, p. 148), ilustram esta sobreposição afirmando “por isso, quando quis expressar-se em revolta apenas conseguiu comunicar os espasmos dessa revolta; quando quis dizer-se em conflito, disse o conflito”. A externalização pelo agir constitui a “transposição para o comportamento das dificuldades e conflitos internos” (Fleming, 2005, p. 215) e permite ao adolescente, por um lado, defender-se da intensidade das suas pulsões e, por outro, experimentar um sentimento de onnipotência, que mascara um ego fragilizado e, por vezes, ameaçado de fragmentação (Fleming, 2005). Dada a dificuldade, por parte do adolescente, em exprimir por palavras os sentimentos e emoções, Fleming (2005, p. 217) apela à necessidade de descodificação, no sentido de procurar “pôr as palavras onde existiu o acto”.

Porém, por vezes tem-se em conta um conceito de adolescência, “viciado de crenças, onde a patologização dos comportamentos normativos e o abuso dos quadros sintomatológicos têm contribuído para uma certa ligação patologizante com esta fase do desenvolvimento humano” (Medeiros, 2000, p. 23). Não poucas vezes, o adolescente constitui um «bode expiatório», sendo o transgressor e opositor por excelência, veiculando a imagem do adolescente em/de risco, “pintando com as cores do terror o mundo do adolescente” (Marques, 2001, p. 260), “pintando de negro a adolescência normativa com o pincel da perturbação” (Weiner, 1992, p. 9).

## II. CONDUTAS DESVIANTES E DELINQUÊNCIA JUVENIL

Para Matos (2005, p. 57) “delinquir significa cometer delito ou falta em relação à sociedade, em desrespeito pelo que está legalmente instituído”. Por sua vez, Marques (cit. in Benavente 2002, p. 637) refere que a delinquência “não é um constructo unitário”, indo ao encontro de Veríssimo (1990, p. 203) que afirma que esta deve ser estudada enquanto “fenómeno dialéctico e não absoluto”. Por outro lado, De Matos (2002) refere que o termo delinquência, no âmbito da psicopatologia, é incorrecto, sendo uma designação da criminologia e que se refere à transgressão à lei. Para além disso, o mesmo autor separa o conceito de delinquente do conceito de anti-social, referindo que o delinquente transgride a lei e o anti-social rejeita a sociedade, acrescentando que “o anti-social nem sempre é delinquente, por vezes limita-se a isolar-se” (De Matos, 2002, p. 55). Já Negreiros (2001) associa o conceito de perturbação do comportamento à definição psiquiátrica, e o conceito de delinquência à definição legal. No primeiro caso, o autor afirma, com base em Kazdin, que esta expressão é utilizada para designar o comportamento anti-social situado “para além dos limites do que clinicamente pode ser considerado como funcionamento normal” (Negreiros, 2001, p. 12). Não obstante, admite a existência de condutas anti-sociais associadas a um processo de desenvolvimento dito normal (Negreiros, 2001). No que concerne à definição legal do conceito de delinquência, Negreiros (2001) afirma que este se refere a comportamentos que podem ser objecto de uma sanção penal. Outros autores consideram que a delinquência diz respeito a actos, levados a cabo por crianças e jovens, que “violam as regras sociais instituídas em quadros jurídicos” (Binder, Geis, & Bruce Jr, in De Carvalho, 2005, pp. 71-72), constituindo uma subcategoria do comportamento desviante.

Por sua vez, o comportamento desviante constitui um comportamento que não corresponde às expectativas, que se desvia do geral, que é diferente, correspondendo ao outro lado da norma (Sá, 2001b). “A noção de desvio pressupõe a existência de um universo normativo” (Sá, 2001b, p.41), havendo em todas as sociedades um conjunto de normas e valores que permitem a distinção entre o que está certo e o que está errado, constituindo assim a ordem social (Sá, 2001b). Segundo Becker (1963, pp. 8-9), “os grupos sociais criam desviância ao estabelecerem regras cuja infracção constitui a desviância”. Como tal, “somos nós, os cidadãos, que construímos a norma e, conseqüentemente, o desvio” (Sá, 2001b, p. 38). Assim, “a definição social da desviância é relativa (...) [uma vez que] não é uma propriedade intrínseca ao acto, antes se inscreve no contexto normativo em que este ocorre” (Cusson, 2007, p. 16). Porém, o comportamento desviante não constitui, necessariamente, um comportamento criminoso, sendo

que na noção de desvio está contida a noção de crime, contudo, o contrário não se verifica (Sá, 2001b).

## 1. O jovem delinquente e a lei: as medidas tutelares educativas

Na perspectiva legal, o conceito de delinquência encontra-se associado à situação de inimputabilidade criminal dos menores (Peres & Gonçalves, 2006). De acordo com o Art.º 19 do Código Penal, “os menores de 16 anos são inimputáveis”. Estes jovens podem então ser alvo da aplicação de medidas tutelares e não penais, que têm como objectivos a protecção e educação (Peres & Gonçalves, 2006). Assim, do ponto de vista legal, menor delinquente é “todo o indivíduo sujeito à jurisdição do tribunal de menores, isto é, todo o indivíduo que praticou um facto ilícito depois dos 12 anos e antes dos 16 anos, jovem a quem foi aplicada uma medida tutelar educativa” (Costa, cit. in Marteleira, 2005, p. 93).

Numa época em que se denunciava um desajustamento entre a intervenção prescrita e a realidade, a par com a crescente sensação de insegurança – fortemente mediatizado pela comunicação social –, que exigia um “endurecimento da actuação contra os menores que se entregassem a práticas perturbadoras da paz social” (Lucas, 2001, p. 96), surge a reforma do Direito de Menores. A 1 de Janeiro de 2001, entra em vigor uma nova legislação que assenta numa diferenciação entre “menores vítimas (em perigo ou em risco) (...) [e] menores delinquentes” (Lucas, 2001, p. 83), e que corresponde a regimes diferentes no que respeita às finalidades, intervenção e medidas aplicáveis. A partir de agora, distinguem-se as finalidades da intervenção tutelar de protecção – da responsabilidade dos sistemas da Segurança Social – e as finalidades da intervenção tutelar educativa – ao encargo do Instituto de Reinserção Social do Ministério da Justiça (Peres & Gonçalves, 2006), actual Direcção-Geral de Reinserção Social. De acordo com o Decreto-Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro, “a prática, por menor com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, de facto qualificado pela lei como crime dá lugar à aplicação de medida tutelar educativa em conformidade com as disposições da presente lei”. Os princípios de acção desta nova lei assentam na mínima intervenção e numa finalidade de intervenção tutelar de educação do menor para o direito e de correcção da sua personalidade, variando as medidas aplicadas em termos da sua gravidade, podendo ir de uma mera admoestação, à medida mais severa que consiste no internamento em Centro Educativo (Marteleira, 2005). Neste âmbito, os Centros Educativos constituem “instituições sociais que impõem um padrão de controlo, uma programação da conduta do indivíduo” (Marteleira, 2005, p. 94).

Perante esta distinção entre modalidades e finalidades de intervenção, algumas reflexões críticas são propostas, na medida em que importa perceber “onde acaba o risco e começa a delinquência” (Peres & Gonçalves, 2006, p. 117).

É chegada a altura de conhecer o delinquente e as problemáticas que constituem a delinquência juvenil, tendo em conta o contexto em que se enquadram – a adolescência.

## 2. A delinquência juvenil: contextualização do fenómeno nas questões da adolescência

“como a falta favorece uma experiência de frustração, a mínima faísca incendeia a pólvora” (Tyrode & Bourcet, 2000, p. 72)

Tal como já foi referido, nos dias de hoje, a delinquência juvenil, enquanto transgressão, surge, por vezes, associada à adolescência como algo obrigatório e essencial no desenvolvimento e na aquisição de novas formas de socialização (Benavente, 2002). Nesta perspectiva, a transgressão adquire um sentido relacionado com a mobilização de estratégias com vista à resolução de um conflito, com o fim último da adaptação (Benavente, 2002). Aguilar, Sroufe, Egeland e Carlson (in Benavente, 2002) referem que o comportamento anti-social, circunscrito à adolescência, pode ser considerado como estatisticamente normativo e enquanto tentativa de expressar autonomia. Tendo em conta a ansiedade própria do desenvolvimento adolescente, Dias (2000, p. 256) encara os comportamentos de risco, conscientes e inconscientes, enquanto parte integrante, “condição intrínseca”, do desenvolvimento dos jovens. Não é por acaso que o pico da actividade criminal se situa, grosseiramente, nesta fase de desenvolvimento, diminuído, de uma forma acentuada, com a entrada na idade adulta (Born, 2005; Fonseca & Queiroz, 2008; Negreiros, 2001).

Por seu turno, Benavente (2002) afirma tratar-se de uma questão de organização do caos interior, vivido com medo, e cujo perigo interno é projectado em objectos externos precisos. Braconnier e Marcelli (2000) colocam a tónica no processo de separação-individação, na necessidade de separação e conquista da autonomia, que conduz o adolescente à procura/exploração dos limites, levando muitas vezes à transgressão, sem expressão patológica. De acordo com Marques (2005, p. 19), a transgressão surge inscrita na “dinâmica relacional, transformacional, de crescimento e (re)criação do processo adolescente, sendo mesmo dele constitutivo”. Para Moita (1985, p. 26) “transgredir ou ultrapassar a lei do pai, do outro, do grupo, será, em psicologia clínica e de desenvolvimento, um dos princípios fundamentais do progresso (pró-gradio), da mudança e da realização de um projecto original”. Assim, o autor refere que “a transgressão da lei está em si mesma legitimada como princípio básico do

desenvolvimento, da criatividade, de transformação positiva do indivíduo e mesmo dos grupos” (Moita, 1985, p. 26). De Matos (2002) afirma que a conduta delinvente nem sempre constitui uma alteração psíquica, nomeadamente uma perturbação anti-social, aludindo ao grau de inserção grupal do delinvente, que, muitas vezes, revela um comportamento perfeitamente adaptado ao código moral e valores do grupo em que se insere.

Reduzir a delinquência à patologia abre a via para uma patologização abusiva das condutas sociais transgressivas, focando apenas o sujeito e negligenciando uma série de outros factores importantes (Harrati, Vavassori, & Villerbu, 2006). Ao olhar a delinquência, importa considerar que esta não é, *a priori*, a consequência ou o resultado de uma determinada patologia, nem tão pouco uma patologia em si, sendo mais coerente privilegiar os comportamentos delinquentes enquanto objecto de análise (Harrati, Vavassori, & Villerbu, 2006). No mesmo sentido, Sá (2003) alerta-nos para o facto de que a delinquência juvenil não deve ser confundida com um diagnóstico clínico, o que muitas vezes acontece na literatura psicopatológica. Segundo Winnicott (1995) a delinquência constitui um indicador de esperança, encarando-a como um *S.O.S.* no sentido de um pedido urgente de contenção. Também Pingeon (in Benavente, 2002) encara a delinquência juvenil no sentido de um parâmetro do processo normal de socialização, afirmando que são as respostas sociais que originam o processo de patologização, na medida em que é a patologia que se segue à delinquência e não o contrário. Por outro lado, Matos (2005) relembra que a turbulência na qual ocorre a maturação egóica do adolescente, nem sempre coincide com o processo de socialização, com o esforço, exigido pela sociedade, de integração e compromisso sociais. Como tal, face ao cruzamento entre tais exigências opostas, o adolescente coloca-se muitas vezes na fronteira entre o normal e o patológico e, exprimindo-se sobretudo através da acção, assiste-se a um julgamento do acto, por parte da sociedade que, maioritariamente, julga sem a preocupação compreensiva do fenómeno psíquico que lhe está subjacente (Matos, 2005). Nas palavras de Strecht (2003, p. 30), “de facto, já não nos podemos queixar de que as causas destas situações não são suficientemente conhecidas para que as possamos evitar”. Porque “não há consequência sem causa e (...) sem intervir oportunamente nas causas, dificilmente se evitarão as consequências” (Caetano, 2001, p. 65). Por este motivo, importa considerar a etiologia do fenómeno, numa tentativa de contextualizar os comportamentos, indo ao encontro da sua génese.

Retomando Winnicott (1995), este relaciona a privação – emocional e física – com a delinquência, afirmando que na ausência de contenção, estabilidade e segurança na primeira infância, estas noções não chegam a ser interiorizadas, pelo que o adolescente se encontra, permanentemente, sob a ameaça do mundo exterior, virando-se contra este, na tentativa de

estabelecer algum controlo sobre si mesmo e sobre o mundo ameaçador que o rodeia. Para Sá (2001a) a delinquência juvenil constitui uma das formas de solucionar a privação emocional.

Por outro lado, Winnicott (1995) encara o comportamento delinquente como uma forma de procurar segurança face à ausência de limites contentores no seio familiar, pelo que o jovem procura as quatro paredes fora de casa, a fim de obter uma estabilidade sem a qual enlouqueceria. Neste sentido, verifica-se a procura de um controlo externo – não tendo tido oportunidade de criar um bom ambiente interno –, “como que buscando uma moldura cada vez mais ampla, um círculo que teve como seu primeiro exemplo os braços da mãe” (Winnicott, 1995, pp. 122-132). Estabelecendo uma relação directa entre a delinquência e a privação emocional, Winnicott (1995, p. 130) introduz o conceito “complexo de privação”, no qual se verifica uma verdadeira perda de algo bom e positivo, que a criança experienciou até uma certa data, e cuja retirada se estendeu por um período de tempo maior do que aquele que possibilitaria a manutenção da lembrança dessa mesma experiência. Porém, o autor ressalva que a perda não é o factor precipitante da delinquência mas, sim, o facto de esta ocorrer num período de desenvolvimento precoce, no qual a criança ainda não é capaz de uma reacção madura face à mesma – não é capaz de elaborar o luto face a essa perda (Winnicott, 1995).

No mesmo sentido, Matos (2005), à luz das teorizações de Bowlby (1984, 1988), estabelece uma correspondência entre a delinquência e uma perturbação acentuada do vínculo precoce. Bowlby (1984) encara as manifestações de raiva e hostilidade nas crianças e adolescentes enquanto reacções à frustração, na medida em que estas sofreram sucessivas separações e são expostas a constantes ameaças de abandono. O autor reforça o papel das relações insatisfatórias e de privação, na primeira infância, nas condutas anti-sociais (Bowlby, 1988). Assim, denota-se a importância inegável das relações objectais primárias enquanto indispensáveis ao bom desenvolvimento psicológico (Balint, 1986; Bowlby, 1988; Klein, 1996; Winnicott 1995).

Matos (2005, p. 59) entende que a génese da delinquência reside em “perdas afectivas ou abandono real, falta de modelos de identificação capazes e organização lacunar do Supereu, encaminhando os jovens para uma «autonomia precoce» que disfarça a rejeição precoce”. Assim, o comportamento delinquente mascara uma vivência depressiva, constituindo, como tal, uma defesa antidepressiva (Matos, 2005). Face a esta vivência depressiva, o comportamento agido surge, frequentemente, enquanto forma de negar a depressão e esconder a ansiedade, podendo dar origem a comportamentos de risco (Matos, 2005). Nas palavras de Bergeret (cit. in Matos, 2005, p. 59), “agindo, atacando, acusando sistematicamente o outro, o jovem não se questiona e com os actos evita deprimir-se”. No mesmo sentido, De Matos (2002) refere que o traço mais característico da delinquência juvenil é a inconstância da relação de objecto, não existindo um

objecto interno suficientemente estável, o que culmina numa intolerância à frustração e incapacidade de suportar a ansiedade. A não elaboração mental da frustração, imposta pela realidade, constitui o dinamismo psíquico vigente, no qual toda a energia pulsional é consumida no agir (De Matos, 2002). A conduta agida opõe-se ao pensamento e constitui uma atitude projectiva, de esvaziamento e de dispersão, verificando-se uma projecção daquilo que poderia reverter a favor do pensamento reflexivo (Matos, 2005). Dada a ausência de interiorização de um bom objecto interno, instala-se um sentimento de depressão inconsciente, que é compensado por um comportamento de instabilidade e fuga para a frente (De Matos, 2002), num “trajecto de desamor” (Caetano, 2001). Através do comportamento agido, o jovem alivia a ansiedade e a dor depressiva, deslocando o conflito do interior para o exterior, do objecto primário para o objecto secundário e para a sociedade, vingando-se no exterior, no tecido social – ao agir e actuar defende-se “da consciencialização do ambiente familiar abandonante, negligente e retaliador” (Matos, 2005, p. 60). Preconizando as acepções de Bion (2005), na história do delinvente falhou a mãe na sua função contentora, que permitiria transformar as emoções primitivas – elementos  $\beta$  – em elementos  $\alpha$ , que possibilitariam a elaboração do pensamento. Desta forma, o que falhou foi a capacidade de *rêverie* materna e, na impossibilidade de desenvolver o pensamento, surge a conduta agida (Matos, 2005). Na delinquência juvenil, os actos representam esboços de pensamentos não pensados, preconizados pela função contentora que se perdeu (Matos, 2005).

De Matos (2002) define a frustração precoce enquanto factor mais importante na etiopatogenia da delinquência juvenil. Assim, o autor refere que esta “não-consideração da individualidade própria da criança” (De Matos, 2002, p. 57) irá culminar no funcionamento da mesma em falso-*self*, constituindo-se um sentimento de carência narcísica e depressão larvar, numa vivência emocional de frustração contínua que, enquadrada na adolescência, se pode converter num padrão de atitudes de desprezo e violência perante a sociedade (De Matos, 2002). A propósito da carência narcísica, Kammerer (1992) integra a fragilidade narcísica na delinquência juvenil, onde o sentimento de forte desvalorização se reflecte num Eu desvalorizado e num Ideal do Eu grandioso, no sentido de compensar as lacunas existentes. Neste âmbito, reforçam-se as carências nas primeiras relações afectivas enquanto desencadeantes de perturbações ligadas ao narcisismo (Kammerer, 1992). Estas carências aquando do desenvolvimento precoce culminariam, então, em comportamentos submetidos a defesas maníacas, que mascaram a grande angústia e o risco de depressão (Kammerer, 1992).

Tendo em conta que o avanço de um funcionamento com base no princípio do prazer para um que se baseia no princípio da realidade, implica uma crescente tolerância à frustração – que, por sua vez, constitui um factor decisivo no processo de socialização –, Anna Freud (1987)

propõe a ausência ou deficiência no processo de tolerância à frustração, enquanto principal razão do comportamento delinquente.

Por sua vez, Klein (1996, p. 297) concebe a “severidade avassaladora do superego” enquanto base das tendências criminais. Neste sentido, alude à fase sádica, a qual é normalmente atravessada por todos os indivíduos, e na qual a criança desenvolve ataques imaginários contra o medo que os objectos cruéis inspiram, constituindo-se um círculo vicioso em que a angústia leva à destruição dos objectos, o que faz aumentar a própria angústia (Klein, 1996). Assim, quando este círculo não é quebrado, as situações iniciais de ansiedade continuam vigentes, bem como os mecanismos de defesa pertencentes a esse estágio inicial – “nos casos em que a função do superego for principalmente causar ansiedade, ele desperta violentos mecanismos de defesa no ego, de natureza anti-ética e anti-social” (Klein, 1996, p. 299). Crescendo num clima “onde a ausência de vinculações seguras lhes criam carências graves de autonomia (...) passam a impor medo na proporcionalidade directa do medo que tinham, num círculo vicioso que se foi transformando num imperativo de sobrevivência” (Sá, 2003, p. 65).

No plano sociológico, a delinquência é compreendida do ponto de vista do enfraquecimento dos laços sociais e conseqüente decréscimo do sentimento de integração e de inserção num quadro de acção normativa (Ferreira, 2000). Assim, esbate-se aquilo que Durkheim (1993, p. 62) designou de “consciência colectiva”, predominando o isolamento e o individualismo (Ferreira, 2000), numa sociedade “feroz e implacável” (Ventura, 1998, p. 55) onde os valores individualistas se sobrepõem aos desígnios comunitários (Ventura, 1998). De Carvalho (2008) propõe-nos um paralelismo entre o crescimento do desvio e das infracções, protagonizados pelos jovens, e os exacerbados padrões de exigência e competitividade de uma sociedade de consumo, promotores de individualismo que, por sua vez, promove manifestações de não inclusão. Face a este enfraquecimento da conformidade social, justifica-se que a maior incidência da delinquência juvenil persista nos grupos sócio-económicos desfavorecidos, nas grandes cidades e nas populações etnicamente minoritárias (Benavente, 2002). Acompanhar o ritmo da sociedade não é simples nem fácil senão para aqueles que o acompanham, ficando os restantes progressivamente à margem (Mucchielli, 1979). Dado o confronto entre as vontades de poder, acentuado pela competição intra-social, o fenómeno da “sobrevivência do mais apto (...) [dá lugar à] sobrevivência do mais forte” (Mucchielli, 1979, p. 39). E porque a socialização não é apenas o ajustamento das condutas à realidade social, mas, fundamentalmente, um compromisso social, “não somente fora da lei, mas fora da sociedade, situa-se aquele que recusa esse compromisso” (Mucchielli, 1979, pp. 50-51). Preconizam-se “desfiles de dissociais (...) naufragos sociais (...)”

[protagonistas de uma] existência marginal” (Mucchielli, 1979, pp. 53-56). Os meios sociais de/em risco adquirem uma cultura específica onde a pobreza, o isolamento e os actos ilícitos

são o livro de conduta pelo qual se é obrigado a ler a realidade envolvente [constituindo] berços que continuam à espera de serem olhados [e que] reproduzem e facilitam a miséria emocional, onde tão facilmente crescem sentimentos de ausência, perda, des-referência, esquecimento, vazio (Strecht, 2003, pp. 46-47).

Na “sociedade de risco” (De Carvalho, 2008, p. 435) já não se trata de perceber se o risco aumentou ou se, por outro lado, a sua percepção é que se encontra intensificada (De Carvalho, 2008), predominando uma hiper-percepção do risco, que se tornou omnipresente (Fernandes, 2008, p. 88) – o perigo que representa o risco quase se converte no “risco de ser jovem” (De Carvalho, 2008, p. 435).

### III. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Mais do que analisar os factores precipitantes – já vastamente analisados em numerosos estudos –, associados às diversas fases do desenvolvimento da criança e do adolescente, torna-se premente conhecer e estudar as condutas desviantes e a delinquência juvenil, do ponto de vista do próprio adolescente, do protagonista e interveniente nesta fase de crise e mudança que é a adolescência. Ressalvando a importância da subjectividade, tão aclamada no campo da Psicologia Clínica, e contrariando um olhar de fora/cima, importa saber, concretamente, o que estes jovens pensam. Neste sentido, o estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006) destaca-se pela relevância indiscutível para o presente trabalho. Esse estudo teve como base uma abordagem qualitativa e propôs-se estudar a percepção das dimensões crime, violência e mudança, em jovens delinquentes que se encontravam a cumprir medida de internamento em Centro Educativo (a mais gravosa, como já foi referido), tendo em conta uma reflexão sobre o género (Serrão, 2004/2005; Serrão & Pais, 2006). O universo do estudo foi constituído por um total de 14 sujeitos (7 raparigas e 7 rapazes), com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. No que respeita à dimensão do crime, destaca-se, por um lado, a facilidade em explicar o que os jovens delinquentes procuram através do crime e, por outro, a dificuldade em pensar acerca do que os levou à prática desses actos (Serrão, 2004/2005; Serrão & Pais, 2006). Na mesma dimensão, e no que toca às diferenças de género, as raparigas transmitem uma maior consciência relativamente à questão da responsabilização face ao crime (Serrão, 2004/2005; Serrão & Pais, 2006). Na dimensão da violência foi possível concluir que esta é frequente na vida destes jovens, antes e depois do internamento, não havendo obstáculos na identificação das suas causas (Serrão, 2004/2005; Serrão & Pais, 2006). Por sua vez, perante este tema, as raparigas formulam uma avaliação mais negativa da violência, referindo-se a esta, essencialmente, como um meio de legítima defesa (Serrão, 2004/2005; Serrão & Pais, 2006). Por fim, na dimensão da mudança é possível perceber que, apesar das queixas e dificuldades associadas ao internamento, os aspectos positivos sobrepõem-se, sendo as raparigas aquelas que mostram mais progressos (Serrão, 2004/2005; Serrão & Pais, 2006).

De facto, ao longo de toda a exposição teórica, é notória uma ligação estreita entre as noções de crime e violência e a fase da adolescência, enquadradas num contexto de delinquência juvenil. Para além disso, destacam-se as constantes referências que encaram a adolescência como uma fase de mudança – de crise – sendo esta uma constante bem vincada. Perante tal, reúnem-se as condições necessárias à explicitação do problema de investigação.

Tendo por base o estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), a presente investigação destina-se a estudar as percepções que os adolescentes, sem um aparente percurso desviante e delinquente, formulam acerca das dimensões crime, violência e mudança, tendo em conta uma reflexão sobre o género. Desta forma, o problema de investigação vai no sentido de perceber se existem diferenças, entre rapazes e raparigas, nas percepções destas três dimensões distintas. Para além disso, e tendo em conta o referido estudo, outro problema de investigação se coloca: será que estas percepções diferem entre os jovens delinquentes e os jovens não-delinquentes?

## IV. MÉTODO

### 1. Participantes

Tratando-se de uma investigação cujo objectivo é estudar e comparar diferentes dimensões enquadradas na temática da delinquência juvenil, e sendo que a mesma se direcciona para jovens que, aparentemente, não revelavam percursos desviantes ou delinquentes, os participantes constituíram um conjunto de 28 jovens (14 rapazes e 14 raparigas), com um leque etário compreendido entre os 14 e os 17 anos, e que se encontravam a frequentar o ensino secundário. Com o intuito de aceder, o mais possível, à heterogeneidade, o conjunto de participantes abrangeu cada um dos três anos de escolaridade que constituem o ensino secundário, bem como alguns cursos que este abarca, nomeadamente o curso de ciências e tecnologias e o curso de ciências sociais e humanas.

### 2. *Corpus*

O *corpus* é constituído pelo conjunto das 28 entrevistas transcritas a analisar.

### 3. Instrumentos

A presente investigação teve por base uma abordagem qualitativa, uma vez que a temática em questão – a delinquência juvenil, enquadrada nas problemáticas da adolescência – constitui-se num entrecruzar de factores de natureza individual e de ordem social, pelo que a sua abordagem “difícilmente poderá ficar reduzida a modelos de causalidade potencialmente passíveis de generalização” (De Carvalho, 2005, p. 73). Nesta perspectiva, a complexidade da vida social não se pode esbater, dando lugar a causas únicas e globais (De Carvalho, 2005), pelo que se justifica a pertinência de uma abordagem qualitativa, a fim de procurar uma maior diversidade e riqueza de leituras.

De acordo com o problema proposto, e tendo em conta uma abordagem qualitativa, dois instrumentos foram privilegiados na condução desta investigação: a entrevista e a análise de conteúdo.

### 3.1. Entrevista

A entrevista foi utilizada enquanto instrumento de recolha de dados e assumiu um carácter semi-estruturado e semi-directivo, num formato de entrevista de investigação. Na sua acepção global, a entrevista pode ser definida enquanto uma acção de trocar palavras com uma ou várias pessoas, sendo sinónimo de conversa, discussão ou diálogo (Bénony & Chahraoui, 2002). Porém, a entrevista clínica, utilizada por psicólogos clínicos, tem por base um sentido diferente, uma vez que visa “apreender e compreender o funcionamento psicológico de um sujeito, centrando-se sobre o seu vivido e acentuando a relação” (Bénony & Chahraoui, 2002, p. 15). Neste âmbito, constitui um dos melhores meios para aceder às representações subjectivas do sujeito, “no sentido em que se postula uma ligação entre o discurso e o substrato psíquico” (Blanchet, cit. in Bénony & Chahraoui, 2002, p. 16).

Contudo, a entrevista poderá assumir um formato de entrevista de investigação, cujo objectivo último é a recolha de dados para fins de pesquisa (Leal, 2008). Pedinielli e Rouan (2005, p. 105) descrevem-na enquanto “entrevista de pesquisa”, cujos objectivos são definidos previamente, sendo elaborada para um tipo de recolha pré-definido. Por sua vez, Ghiglione e Matalon (1992, p. 65) definem-na como “entrevista de estudo”. Este tipo de entrevista revela-se pertinente quando a pesquisa incide sobre as representações do sujeito, sobre as relações que o sujeito mantém com o objecto de que fala, sobre a produção de enunciados narrativos e estratégias de comunicação ou de conversação (Pedinielli & Rouan, 2005).

Porém, o referido formato implica o esclarecimento de uma série de factores que não devem ser negligenciados. Uma das especificidades da entrevista de investigação relaciona-se com o facto de que não se propõe a responder a uma qualquer necessidade de ajuda terapêutica (Ghiglione & Matalon, 1992). Assim, tratando-se de uma entrevista de investigação, esta deve ser descrita como tal, assegurando uma total clarificação deste formato perante o entrevistado, a par com a garantia do consentimento informado do mesmo, não esquecendo que esta não assume um carácter de continuidade (Leal, 2008). Para além disso, a entrevista pode assumir diversos tipos consoante o tipo de condução e estruturação da mesma. Desta forma, e porque se trata do tipo de entrevista privilegiado no presente estudo, entende-se por entrevista semi-directiva aquela em que o entrevistador dispõe de um guião, tendo presentes algumas questões que correspondem aos temas sobre os quais se propõe conduzir a investigação, sendo que estas não são colocadas de uma forma hierarquizada ou ordenada mas, sim, no momento oportuno (Bénony & Chahraoui, 2002). As entrevistas que se processaram ao longo desta investigação tiveram por base um guião de entrevista previamente estabelecido, adaptado do estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais,

2006). Por sua vez, uma entrevista semi-estruturada pressupõe que o entrevistador coloque uma questão, para de seguida se apagar, para que o sujeito desenvolva o seu discurso, numa associação livre de ideias (Bénony & Chahraoui, 2002). Neste caso, a “língua conserva toda a sua ambiguidade, a relação social toda a sua complexidade”, ao nível das interacções e das influências recíprocas, devendo ser reconhecidas e analisadas (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 66). Mucchielli (1994, p. 30) chama-nos a atenção para a situação face a face, bem como para as relações afectivas pessoais enquanto variáveis da entrevista que intervêm na sua ambiência. O autor ressalva o facto de que “a própria entrevista como situação, com as suas características peculiares, determina os comportamentos dos interlocutores” (Mucchielli, 1994, p. 30).

Assim, no contexto de uma entrevista, enquadram-se factores que podem jogar enquanto variáveis condicionantes de todo o processo, merecendo, como tal, especial atenção, não só do ponto de vista preventivo, como do ponto de vista da posterior análise dos dados a que deu origem. Um dos factores importantes a ter em conta diz respeito ao contexto em que determinada entrevista se desenrola, uma vez que as características do próprio local devem favorecer o mais possível a condução da entrevista, nomeadamente no que respeita a evitar ruídos externos que inviabilizem a escuta, interrupções, bem como todo o enquadramento do espaço, que deve ser neutro e inviabilizar situações de desconforto (Mucchielli, 1994). Também a disposição espacial dos interlocutores se revela importante, evitando situações que possam remeter para uma intrusão e assimetria extremas (Mucchielli, 1994). A questão do tempo, quer em termos de momento escolhido para a realização da entrevista quer em termos de tempo a dedicar à mesma, não deve ser negligenciada (Mucchielli, 1994). No que respeita ao sujeito entrevistado, os factores motivacionais constituem um aspecto a ter em conta, sendo importante esclarecê-lo em relação ao facto de que não é objecto de avaliação, na medida em que persiste a validade em todas as respostas e discursos possíveis (Ghiglione & Matalon, 1992). Relativamente ao entrevistador, importa ressaltar as características físicas – “sexo, idade, aparente pertença a uma classe social, etc.” (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 75) – como exercendo influência no decorrer da entrevista. Também o seu quadro de referência, bem como a sua competência técnica, se revelam importantes (Ghiglione & Matalon, 1992). Ghiglione e Matalon (1992, p. 80) referem ainda a importância da linguagem, uma vez que “a mensagem serve para situar o entrevistador, por um lado, mas é, enquanto tal, veículo de significação e produz, nessa qualidade, um efeito no receptor”. Assim, a linguagem deve ser acessível, favorecer uma resposta, motivar a responder e aproximar-se, o mais possível, do universo linguístico do entrevistado, do seu quadro de referência (Ghiglione & Matalon, 1992).

Em conclusão, “saber observar e saber escutar exige o conhecimento de todas as variáveis da situação, e o controlo (o domínio) dessas variáveis” (Mucchielli, 1994, p. 37). Importa não esquecer o objectivo, que consiste em “deixar emergir a realidade a ser compreendida” (Mucchielli, 1994, p. 37) e de proporcionar que esta seja expressa. Neste sentido, “saber escutar é inseparável de saber observar [importando uma observação] vigilante e informada” (Mucchielli, 1994, p. 19).

### 3.2. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo constituiu o instrumento através do qual foi feita a análise do *corpus*. A análise de conteúdo é um dos mais importantes métodos de investigação em ciências sociais (Pais, 2004), constituindo uma das técnicas mais comuns na investigação empírica das suas diversas áreas, sendo vastíssimos os seus domínios de aplicação (Vala, 1986).

Berelson (cit. in Bardin, 2004, p. 31) define análise de conteúdo enquanto uma técnica de investigação que permite “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações”. Por sua vez, Cartwright (in Vala, 1986, p. 103) propõe uma extensão do âmbito da análise de conteúdo, alargando-o para “todo o comportamento simbólico”. Krippendorff (1980, p. 21) define análise de conteúdo enquanto “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”, privilegiando procedimentos que devem ser sensíveis, e representar o contexto de origem dos dados, remetendo para o contexto social, institucional e cultural onde os materiais são produzidos

Este tipo de instrumento tem como finalidade principal “efectuar inferências sobre mensagens cujas características foram inventariadas e categorizadas” (Vala, 1986, p. 104). Neste âmbito, Bardin (2004) encara a inferência enquanto procedimento intermediário, que permite a passagem da descrição – enumeração das características do texto – para a interpretação – significação dessas mesmas características. Assim, “o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio” (Bardin, 2004, p. 34). Como tal, a análise de conteúdo constitui um

conjunto de técnicas de análise das comunicações que procuram obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin 2004, p. 37).

Porém, Vala (1986) reconhece que a expansão da análise de conteúdo não se deu a par com uma teoria que a acompanhasse, sendo esta uma das críticas que mais foram apontadas a esta técnica. Ghigliione e Matalon (1992, p. 180) referem que estes problemas teóricos não podem ser

ignorados, mas também não podem “condenar ao silêncio [relembrando que] a análise de conteúdo funciona como um *pivot* no conjunto das ciências sociais”.

Assim, esta técnica é detentora de um conjunto de vantagens que enaltecem a sua mais-valia como instrumento de tratamento e análise de dados. Uma das vantagens prende-se com o facto de constituir uma “técnica não-obstrutiva (...) [de recolha de informação, permitindo prevenir os enviesamentos] decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser observados ou testados” (Vala, 1986, pp. 106-107), ou pela interacção entrevistador/entrevistado. Para além disso, permite o tratamento de dados a partir de um material não completamente estruturado (Vala, 1986), como é o caso da recolha de dados a partir de entrevistas semi-estruturadas, que constituem o instrumento de recolha de dados da presente investigação. Por outro lado, e tendo em conta Krippendorff (1980), a análise de conteúdo possui a capacidade de ser sensível ao contexto onde os dados foram recolhidos, sendo capaz de aceder/analisar formas simbólicas, bem como de lidar com grandes quantidades de informação.

Este método permite o acesso a possibilidades diversas, em termos de conhecimento de objectos e fenómenos que, de alguma forma, não são directamente observáveis, colocando-se a questão da qualidade da análise de conteúdo (Pais, 2004). Neste sentido, e para que as inferências feitas sejam credíveis, os procedimentos devem ser sujeitos a diversas regras relativas à sua fidelidade e validade (Pais, 2004).

De acordo com Ghiglione e Matalon (1992, p. 196), “a fidelidade do instrumento está ligada ao processo de codificação e, por consequência, ao codificador e ao instrumento de codificação de que ele dispõe”. Neste sentido, um conjunto de codificadores deve chegar aos mesmos resultados quando opera sobre o mesmo texto, assegurando a fidelidade inter-codificador (Ghiglione & Matalon, 1992; Vala, 1986). Para além disso, ao analisar o mesmo texto em momentos diferentes, o codificador deve reproduzir a sua primeira análise, aplicando de forma idêntica os mesmos critérios de codificação para, assim, salvaguardar a fidelidade intra-codificador (Ghiglione & Matalon, 1992; Vala, 1986). Por fim, a validação dos critérios de fidelidade completa-se quando é assegurada a fidelidade das categorias de análise (Ghiglione & Matalon, 1992). Este critério supõe que a categoria utilizada não é ambígua, no sentido em que permite classificar, sem ambiguidade, a unidade de registo (Ghiglione & Matalon, 1992).

Por sua vez, a validade corresponde à “adequação entre os objectivos e os fins sem distorção dos factos” (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 198). Neste sentido, a validade remete para o facto de o investigador assegurar que mediu o que pretendia medir (Vala, 1986), garantindo a qualidade dos resultados de investigação, de modo a serem aceites como factos incontestáveis (Krippendorff, 1980).

A análise de conteúdo, como qualquer prática de pesquisa, “pressupõe objectivos e referentes teóricos” (Vala, 1986, p. 109), sendo esta a primeira fase pela qual passa todo este processo. Estabelecidos os objectivos e todo o enquadramento teórico da problemática que se pretende estudar, reúnem-se as condições para a definição de categorias, que constitui um momento importante e que obedece a procedimentos de grande rigor (Ghiglione & Matalon, 1992; Vala, 1986). A análise de conteúdo tem por base uma prática de categorização, operação elementar no nosso quotidiano, e “visa simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (Vala, 1986, p. 110). Uma vez que o pensamento que se revela através da linguagem, não segue uma lógica formal, envolvendo “convenções e símbolos, aspectos racionais e não-racionais, conscientes e inconscientes” (Vala, 1986, p. 110), que se organizam num código ao qual o analista pretende aceder, pelo menos em parte, accionando um código outro. Neste sentido, as categorias constituem os elementos chave do código do analista (Vala, 1986). Hogenraad (cit. in Vala, 1986, p. 110) define categoria como “um certo número de sinais da linguagem que representam uma variável na teoria do analista”. Segundo Bardin (2004, p. 111) “as categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. Assim, normalmente, uma categoria é composta por um termo-chave que remete para a significação central do conceito que se pretende apreender, e por indicadores que descrevem o campo semântico do conceito (Vala, 1986). Como tal, “a inclusão de um segmento de texto numa categoria pressupõe a detecção dos indicadores relativos a essa categoria” (Vala, 1986, p. 111). A passagem dos indicadores aos conceitos constitui uma operação de atribuição de sentido, cuja validade importa controlar (Vala, 1986). A validade interna de uma categoria pressupõe que se assegurem os critérios de exaustividade e exclusividade (Bardin, 2004; Vala, 1986). Assegurar a exaustividade é garantir que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias, enquanto a exclusividade remete para a obrigatoriedade de que uma mesma unidade de registo só possa ser colocada numa categoria (Bardin, 2004; Vala, 1986).

O processo de análise propriamente dito pressupõe uma primeira fase de “pré-análise” (Bardin, 2004, p. 89), que comporta a constituição do *corpus*, que no caso da presente investigação consistiu na recolha e transcrição integral das entrevistas, e uma “leitura flutuante” (Bardin, 2004, p. 90), que consiste no estabelecimento de um primeiro contacto com o *corpus*, para o conhecer e propiciar impressões e orientações que permitam o estabelecimento de categorias e das regras de codificação (Bardin, 2004). Segue-se a “exploração do material”, que consiste, essencialmente, nas operações de codificação (Bardin, 2004, p. 95). Por fim, processa-se a fase de “tratamento dos resultados obtidos e interpretação” (Bardin, 2004, p. 95). No que concerne à interpretação

importa salientar que os dados não falam por si, sendo necessário elucidar o seu significado tendo em conta o quadro teórico que serve de base à investigação (Weber, 1985).

Resta-nos salientar que a análise de conteúdo pode desenvolver-se com base em dois tipos de procedimentos: “procedimentos fechados” e “procedimentos exploratórios ou abertos” (Henry & Moscovici, cit. in Ghiglione & Matalon, 1992, p. 183). Nos procedimentos fechados, as categorias de análise são definidas *a priori*, partindo de um quadro teórico ou empírico que não pode ser modificado (Pais, 2004). Por sua vez, nos procedimentos exploratórios ou abertos, a grelha categorial forma-se e modifica-se à medida que se avança na análise, sendo que as categorias também emergem do próprio *corpus* (Pais, 2004). Na presente investigação, ambos os procedimentos foram utilizados – procedimento misto (Pais, 2004) – uma vez que se partiu para a análise com pré-categorias, definidas previamente a partir do enquadramento teórico, permitindo-nos, porém, esperar do material aquilo que dele pudesse sobressair, definindo categorias emergentes do próprio *corpus* (Pais, 2004).

#### 4. Procedimento

Após entrega do projecto de investigação e subsequente autorização (vd. Anexo 1), por parte da Presidente do Concelho Executivo da Escola Secundária, para a realização do estudo na mesma, procedeu-se à selecção, por conveniência, dos participantes. Nesta fase, e uma vez que as entrevistas se processaram em horário lectivo, por forma a evitar qualquer tipo de perturbação do normal funcionamento das aulas, foi feita, com a colaboração dos órgãos administrativos da escola, uma selecção das disciplinas e das turmas mais convenientes, dentro dos vários anos e cursos, sobre as quais incidiu a selecção dos participantes. Com o intuito de obter um grupo de participantes o mais heterogéneo possível, a sua selecção teve em consideração o facto de os alunos pertencerem a cada um dos três anos de escolaridade, compreendendo o ensino secundário, e a mais do que um curso, nomeadamente os cursos de ciências e tecnologias e de ciências sociais e humanas.

Selecionadas as turmas, foi estabelecido um contacto com as mesmas a fim de explicitar os objectivos e método do estudo, assegurando o anonimato, e averiguando o número de jovens que se voluntariavam para a participação no mesmo. Posto isto, foi estipulado um número limite de alunos por turma (que estava dependente do número de turmas disponíveis), e cuja selecção foi feita ao acaso. Uma vez que esta primeira etapa não garantia a efectiva participação do aluno na investigação, dado que se tratavam de menores cuja autorização dos encarregados de educação não tinha ainda sido dada, foi estipulado um número de alunos superior ao pretendido, para

evitar que, caso não se obtivessem todas as autorizações, existisse um número mínimo de participantes.

Seleccionados os alunos, elaboraram-se as cartas de consentimento informado (vd. Anexo 2), destinadas à obtenção das autorizações, que, por sua vez, foram entregues aos encarregados de educação nas reuniões que estes, periodicamente, tinham com os respectivos directores de turma, contribuindo para uma atenuação da morosidade do processo. Nessas mesmas reuniões, foi feita a divulgação e clarificação dos objectivos, características e procedimentos da presente investigação, assegurando o anonimato.

Uma vez obtidas as autorizações, foram seleccionados, ao acaso, 28 participantes, dos quais 14 eram do género masculino e os restantes 14 do género feminino.

O guião de entrevista já se encontrava previamente estabelecido, tendo por base o estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006) (vd. Anexo 3), sendo que apenas foram feitas algumas alterações, no sentido de contextualizar as questões em função dos participantes da presente investigação.

Seguidamente, procedeu-se à realização das entrevistas que, tal como já foi referido, se desenrolaram em regime de horário lectivo, na escola, individualmente, numa sala disponível para o efeito. As mesmas não se iniciaram sem que tivesse sido feita uma revisão daquilo em que consistia o estudo, e seus moldes de funcionamento, assegurando, novamente, a questão do anonimato, não esquecendo a confirmação do consentimento informado do estudante. A condução das entrevistas teve em consideração alguns factores, nomeadamente, a adequação da linguagem, no sentido de se adaptar aos entrevistados, bem como a clarificação, perante os mesmos, de que não se tratava de uma situação avaliativa, na medida em que todas as respostas e discursos eram válidos, apelando ao carácter aberto das respostas e securizando eventuais receios. A recolha das entrevistas contou com o auxílio de um suporte de gravação de áudio, tendo sido clarificada a sua pertinência e assegurado o anonimato e confidencialidade perante os entrevistados, respectivos encarregados de educação e os órgãos administrativos da escola.

Após a recolha das entrevistas, estas foram transcritas na íntegra (vd. Anexo 4), constituindo-se o *corpus* que serviu para análise, iniciando-se o processo de análise de conteúdo, com a prévia definição das pré-categorias – crime, violência e mudança (Serrão, 2005; Serrão & Pais, 2006) – advindas do enquadramento teórico consultado para o efeito, e que estiveram na base de três grelhas categoriais distintas.

Apesar deste processo se ter iniciado com grelhas categoriais pré-definidas, tendo por base o estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), estas foram sofrendo alterações à medida que se avançava no procedimento de análise, não só para garantir a pertinência das categorias e sub-

categorias no contexto que era o dos participantes – exemplo disso foi a supressão da sub-categoria referente à vivência da violência em Centro Educativo, que não se enquadrava no contexto dos participantes em questão – como também devido à emergência de novas categorias que sobressaíam do *corpus* – como é o caso da sub-categoria que remete para o “não sei/indiferenciado”, que emergiu quando eram solicitadas descrições de características físicas e/ou psicológicas, dos mais variados actores de diversas situações hipotéticas propostas, e que não constava nas grelhas categoriais do estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006).

Estabilizadas as grelhas categoriais (vd. Anexo 5), seguiu-se o processo de codificação, assegurando-se o respeito dos critérios de fidelidade e validade. Tratando-se de assegurar a fidelidade inter-codificador, recorreu-se à reflexão falada com um juiz independente, treinado em análise de conteúdo, com o intuito de estabilizar as grelhas categoriais e alcançar uma codificação consensual. Para além disso, garantiu-se que, em momentos diferentes, o mesmo material fosse codificado da mesma forma, pelo mesmo codificador, salvaguardando a fidelidade intra-codificador. Por sua vez, foi igualmente certificado que as categorias codificavam, sem ambiguidade, as diversas unidades de registo, estando assegurada a fidelidade das categorias de análise. No que respeita aos critérios de validade, foram assegurados os princípios de exaustividade e exclusividade.

Por fim, seguiu-se o tratamento e a interpretação dos resultados, através da contabilização das ocorrências para cada grelha categorial, e posterior descida às unidades de registo, no sentido de aprimorar a interpretação dos resultados obtidos, culminando naquilo que iremos apresentar de seguida.

## V. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Numa fase que antecedeu o efectivo tratamento dos dados, as diferenças em relação ao estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006) foram desde logo evidentes, passando pela reformulação do guião de entrevista, até à estabilização das grelhas categoriais. Tendo em conta que os participantes do presente estudo não foram alvo da aplicação de medidas tutelares educativas por, eventualmente, não protagonizarem percursos desviantes ligados à prática de actos ilícitos, surgiu a necessidade de proceder a alterações no guião de entrevista – aqui reside a principal e primeira diferença encontrada, em comparação com o estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006). No que concerne às grelhas categoriais, as principais alterações referem-se à supressão de algumas sub-categorias por não se enquadrarem no contexto dos participantes entrevistados, bem como por se verificar a ausência de ocorrência de unidades de registo (adiante: u.r.) nas mesmas – como é o caso da vivência da violência em contexto de Centro Educativo e a enunciação de crimes relacionados com o tráfico de droga, respectivamente. Estas alterações passaram também pela reformulação dos indicadores de algumas categorias, nomeadamente, a passagem para a terceira pessoa, quando se tratava de o entrevistado proceder a uma avaliação dos Centros Educativos. Para além disso, criaram-se novas categorias e sub-categorias, que foram emergindo a par com um maior contacto com o *corpus* – a título de exemplo, a categoria que se refere ao crime que o jovem entrevistado se imaginava a praticar (A.15) e as sub-categorias que remetem para o «não sei/indiferenciado» aquando da solicitação de atribuição de sentimentos e de descrições físicas e psicológicas.

No entanto, um olhar mais aprofundado para os resultados obtidos, irá permitir uma reflexão mais frutuosa em relação às eventuais semelhanças e contrastes existentes, não só comparativamente ao estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), como também em relação ao género dos entrevistados que constituem a presente investigação.

Tendo por base uma abordagem que parte do geral para o particular, inicialmente são apresentados e analisados os resultados provenientes de um primeiro olhar para os temas que constituem as três pré-categorias – crime, violência e mudança. Seguidamente, é feita a apresentação, análise e discussão das principais semelhanças e contrastes que sobressaem da comparação das categorias, e respectivas sub-categorias, em cada um dos temas, recorrendo às u.r., sempre que necessário, a título de exemplo ilustrativo. À medida que todo este processo se vai desenrolando, e porque se insere no âmbito dos objectivos que nos propusemos alcançar, os resultados vão sendo, constantemente, comparados com aqueles que o estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006) permitiu evidenciar. Embora comportasse algum interesse e

pertinência, a enunciação exaustiva das categorias, e correspondentes sub-categorias, que configuram cada uma das pré-categorias, não irá constar neste capítulo, pelo que propomos a consulta das grelhas categoriais (vd. Anexo 5). Importa ainda referir que a leitura desta apresentação, análise e discussão de resultados não dispensa a consulta das tabelas que evidenciam a distribuição de u.r. em cada uma das pré-categorias, categorias e sub-categorias (vd. Anexos 6, 7, 8 e 9).

Perfazendo um total de 5050 u.r. codificadas, estas não se distribuíram de igual forma pelos temas que constituem as três pré-categorias (vd. Anexo 6).

De uma maneira geral, a pré-categoria que reúne maior número de u.r. é a que corresponde ao tema do crime (2700 u.r.), seguindo-se a pré-categoria referente ao tema da violência (1422 u.r.) e, por fim, a pré-categoria correspondente ao tema da mudança (928 u.r.). Na pré-categoria que se refere ao crime, independentemente do género, os entrevistados parecem ter algo mais a dizer, pelo menos em termos quantitativos, o que contrasta visivelmente com a ocorrência de u.r. na pré-categoria referente ao tema da mudança, estando a questão da violência situada no intermédio de ambos os temas. Este contraste evidencia, por um lado, a aparente facilidade em falar sobre o crime, parecendo ser uma realidade não muito longínqua, e, por outro, a dificuldade em pensar sobre a mudança, sobretudo, quando essa realidade se constitui como pano de fundo. No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), a distribuição da ocorrência de u.r. pelas pré-categorias também se processou de forma semelhante.

Por sua vez, a diferença em termos de género é notória, verificando-se uma maior participação por parte das raparigas ao longo das três pré-categorias, sendo desde logo evidente que, pelo menos em termos quantitativos, as raparigas têm muito mais a dizer acerca de cada um dos três temas. As raparigas revelaram-se, portanto, muito mais participativas, exteriorizando, com maior facilidade, os seus pensamentos e emoções – aqui reside a primeira diferença, desde logo notória e a mais evidente, entre rapazes e raparigas. Em termos do número de ocorrências, a pré-categoria mais vulnerável à diferença de género é a que corresponde ao tema do crime, seguindo-se a pré-categoria referente ao tema da mudança e, por fim, a que se refere ao tema da violência. No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), as diferenças de género esbatem-se e são os rapazes quem participa com maior número de u.r. ao longo das três pré-categorias.

Ampliando o foco de análise, vejamos o que sobressai de um olhar mais aprofundado para as categorias, e respectivas sub-categorias, que constituem cada um dos temas.

## 1. O crime

De uma maneira geral, quando se trata de falar de crime (v.d. Anexo 7), um maior investimento se afigura, em termos de ocorrência de u.r., nas categorias que remetem para a sua definição de crime (A.1 = 412 u.r.) e para os seus objetivos (A.4 = 329 u.r.). Tal facto evidencia uma facilidade mais marcada, por parte dos entrevistados, quando se trata de definir crime e de explicitar o que os jovens pretendem com a prática do mesmo, estando em acordo com o verificado no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006).

Por outro lado, as categorias que reúnem um menor número de u.r., contrastando em larga escala com as categorias anteriormente referidas, dizem respeito ao tipo de crime praticado (A.14 = 15 u.r.), ao tipo de crime que o entrevistado se imagina a praticar (A.15 = 28 u.r.) e ao juízo moral sobre o crime (A.2 = 65 u.r.).

Neste sentido, verifica-se uma prática reduzida de comportamentos ilícitos por parte dos entrevistados, pelo menos assumida, o que contrasta com o estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006). Para além disso, nota-se uma dificuldade em se colocarem na pele do jovem delinvente, no que concerne à passagem ao acto, uma vez que a hipótese de cometer um crime é, para estes jovens, difícil de imaginar. Aqui, a passagem ao acto, nomeadamente a prática de ilícitos, surge como factor fundamental que distingue os jovens entrevistados na presente investigação daqueles que participaram no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006).

Verifica-se ainda alguma dificuldade em formular juízos de valor e em assumir uma posição do ponto de vista moral, em relação à prática de crimes. A questão da formulação de um juízo moral sobre o crime também se encontra pouco investida pelos entrevistados no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006).

Na grande maioria das 15 categorias que constituem esta pré-categoria, as raparigas participam com um maior número de u.r., em comparação com os rapazes, que apenas superam a ocorrência de u.r. das raparigas em três categorias, sendo estas: a atribuição de sentimentos à vítima (A.7), o lado positivo da droga (A.11) e o tipo de crime praticado (A.14). Porém, nestas últimas as diferenças são mínimas, não constituindo, pois, um aspecto relevante a analisar. Em termos de ocorrência de u.r., as categorias mais vulneráveis à diferença de género são aquelas que se referem à definição de crime (A.1), à atribuição causal dos crimes (A.3), à atribuição de sentimentos ao jovem delinvente (A.6), à imagem do autor (A.8) e da vítima (A.9) de furtos e à imagem do vendedor (A.12) e do consumidor (A.13) de droga. Em todas elas, as raparigas apresentam um número de u.r. marcadamente superior em relação aos rapazes, parecendo apresentar uma facilidade mais evidente quando se trata de definir o crime, de reflectir acerca do

que está na sua origem e em caracterizar física e psicologicamente os protagonistas das situações hipotéticas propostas. As categorias menos vulneráveis à diferença de género referem-se a quem pensou o jovem aquando da passagem ao acto (A.5), à atribuição de sentimentos à vítima (A.7), ao tipo de crime praticado (A.14) e ao tipo de crime que o entrevistado se imagina a praticar (A.15). A pouca diferença verificada na comparação entre géneros nestas duas últimas categorias, permite-nos concluir que a propensão à passagem ao acto pode não constituir um bom preditor aquando da distinção entre rapazes e raparigas.

No geral (i.e. para ambos os géneros), verifica-se um investimento muito maior no que respeita à definição de crime (A.1 = 412 u.r.), em detrimento da formulação de um juízo de valor acerca do mesmo (A.2 = 65 u.r.). À luz destes resultados, parece haver alguma dificuldade em pensar efectivamente sobre as coisas, sendo mais fácil definir e categorizar do que avaliar o conceito do seu ponto de vista moral.

Tratando-se da definição de crime (A.1), a primazia é dada à culpabilidade (A.1.7 = 95 u.r.), ao sujeito criminoso (A.1.5 = 94 u.r.) e ao planeamento (A.1.4 = 90 u.r.). No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), também predominam as sub-categorias referentes à culpabilidade e ao planeamento. No que respeita à culpabilidade, e ao contrário do que se verificou no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), na sua maioria, os jovens entrevistados relacionam-na com o facto de se ter a noção de que se fez algo de errado, sendo “um reflexo da nossa consciência” [S9<sup>1</sup> (M16)<sup>2</sup> E1<sup>3</sup>], estando mais associada ao arrependimento, para os rapazes, e à responsabilidade, no caso das raparigas. Em qualquer dos casos, a noção de culpabilidade tem como base os valores morais, em detrimento das prescrições legais, sendo encarada enquanto um sentimento e não enquanto um veredicto. Esta desvalorização das prescrições legais é ainda confirmada pelas reduzidas referências ao interdito (A.1.1 = 51 u.r.) aquando da definição de crime, o que é notório em ambos os géneros. A questão da necessidade de ultrapassar a lei imposta, enquadrada na adolescência, já havia sido enfatizada por Moita (1985), que, no caso dos jovens entrevistados se configura através da desvalorização das prescrições legais, em benefício das suas próprias convicções. Por sua vez, o criminoso é encarado com base em duas tendências: por um lado, não surge como diferente da restante população, uma vez que “qualquer pessoa pode ser um criminoso” [S9(M16)E1]; e, por outro, é alguém à margem, perigoso para a sociedade, com características próprias que o diferenciam dos restantes – “perigoso para as pessoas da sociedade” [S24(M15)E1]; “um delinquente (...) uma

---

<sup>1</sup> Sujeito nº 9

<sup>2</sup> Masculino, 16 anos

<sup>3</sup> Entrevista nº 1

pessoa maldosa... pode ter distúrbios” [S18(F16)E1]; “não têm consciência, não sentem culpa do que fazem” [S18(F16)E1]. Verifica-se uma outra tendência, embora minoritária mas de algum interesse, por manifestar alguma sensibilidade, principalmente por parte das raparigas, na qual a conotação negativa dada ao criminoso varia em função não só da gravidade do acto ilícito – “não são todos iguais (...) um ladrão que, por exemplo, me assalte no metro não é igual a um pedófilo” [S5(F17)E1] – como também em função do que esteve na origem desse acto – “acho que não podemos chamar criminoso a uma mãe que rouba para dar de comer a um filho (...) não podemos chamar de criminoso... apenas sobrevivente” [S6 (F15)E1]. Este facto evidencia uma preocupação acrescida, por parte das raparigas, em perceber e compreender as razões que estão por detrás da prática de ilícitos, bem como a sua dimensão, num momento anterior ao julgamento de quem os protagoniza. O grande investimento no sujeito criminoso (A.1.5 = 94 u.r.) contrasta, para ambos os géneros, com aquele dedicado à vítima (A.1.6 = 51 u.r.) – esta diferença não é tão notória no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006). Assim, parece-nos que o papel da vítima é um pouco anulado, limitando-se a ser a pessoa que foi prejudicada, que sofreu nas mãos do criminoso, ou que “simplesmente *tava* no local certo à hora errada” [S11(M16)E1]. Quanto ao planeamento, ambos os géneros estão de acordo quando consideram que este varia em função do grau de complexidade do acto ilícito.

Na formulação de juízos de valor (A.2), para ambos os géneros, o crime é mais vezes avaliado negativamente. No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), a diferença entre avaliação negativa e positiva não era tão notória. Parece-nos, então, que o facto de não se ser o protagonista da prática de ilícitos, constitui um factor facilitador da avaliação negativa dos mesmos. O rótulo parece mais fácil de colocar quando há um refúgio na terceira pessoa, quando se «olha» de fora. Indo ao encontro do que nos diz Debuyst (1986), a gravidade varia em função da identificação, da possibilidade de quem «olha», de se colocar no lugar de quem pratica o acto. Porém, na sua maioria, a avaliação negativa não é acompanhada de qualquer tipo de especificação, e nas raras vezes em que isso acontece, relaciona-se com a perigosidade que representa para o próprio jovem entrevistado, i.e., quando o afecta directamente: “eu queria era a minha segurança” [S24(M15)E1]; “se for um crime que prejudique só a eles, acho que eles é que sabem (...) se for, por exemplo, um crime mais... que envolva outras pessoas, acho mal” [S17(F16)E1]. A importância dada ao tema do crime parece depender do quanto estes jovens se possam ver nele implicados, do quanto afecte o normal decorrer do seu dia-a-dia, reinando um certo descomprometimento, que confirma o velho dito popular do «longe da vista, longe do coração». Quando se trata de formular avaliações positivas acerca do crime, estas são justificadas tendo em conta duas tendências: por um lado, a satisfação de necessidades básicas – “se for por

alimento... se calhar tem que se ponderar mais... havia de facto uma grande necessidade” [S28(M16)E1], “neste caso [de sobrevivência], os fins justificariam os meios” [S21(F17)E1]; e, por outro, a banalização do fenómeno – “toda a gente já praticou algum tipo de crime” [S12(M16)E1], “já é uma coisa habitual” [S13(F17)E1]. Não deixa de ser interessante constatar que, apesar de ser algo banal, o crime é, no entanto, acompanhado de alguma ausência de especificação aquando da sua definição e de certa dificuldade quando se trata de o julgar, do ponto de vista moral.

Por sua vez, os objectivos do crime (A.4 = 329 u.r.) sobrepõem-se à atribuição causal dos mesmos (A.3 = 189 u.r.), o que revela uma maior facilidade em perceber o que se pretende com o crime, o mesmo não acontecendo quando se trata de reflectir acerca das possíveis causas que levaram à prática do mesmo, tal como se verifica no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006).

Segundo os jovens entrevistados, a maioria dos objectivos do crime passa por razões de ordem pessoal/interna (A.4.3 = 114 u.r.) e pela aquisição de bens materiais (A.4.1 = 99 u.r.). Tal como se verifica no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), a aquisição de bens materiais é mais vezes referida pelos rapazes, sendo as raparigas mais sensíveis às questões de ordem pessoal/interna. Neste ponto, sobressai nova diferença entre géneros, com as raparigas a manifestarem uma maior capacidade de introspecção e discernimento, que, aliás, tendencialmente as caracteriza (Braconnier & Marcelli, 2000; Marcelli, 2005; Matos, 2005), sendo os rapazes mais práticos, numa via em tudo semelhante a uma materialização das necessidades (Winnicott, 1995). Descendo às u.r. referentes aos objectivos de ordem pessoal/interna, encontramos mais diferenças entre rapazes e raparigas. Para os rapazes, este tipo de objectivos prende-se com o facto de os jovens se poderem evidenciar e provar que são capazes, estando à altura do desafio: “são capazes de fazer qualquer coisa... para se mostrar” [S4(M15)E1]; “quer-se mostrar melhor que os outros” [S9(M16)E1]; “provar que é capaz de fazer aquilo” [S9(M16)E1]. No caso das raparigas trata-se, maioritariamente, de uma questão de inserção grupal: “para se integrarem em grupo” [S22(F17)E1]; “muitas vezes é para se inserirem num grupo (...) ninguém quer ser excluído” [S20(F17)E1]. Tal como nos mostra a teoria, no rapaz reside uma preocupação maioritariamente relacionada com o ser capaz, predominando, na rapariga, o medo de não ser desejada (Matos, 2005). Esta especial sensibilidade face à inserção grupal, por parte das raparigas, pode relacionar-se com a condição social desvalorizada da mulher (De Matos, 2002), ainda vigente nos dias de hoje. Tendo em conta que a procura e manutenção de uma reputação são vitais para os adolescentes, a delinquência surge enquanto uma escolha deliberada de identidade para alguns, por ser um requisito de pertença a determinado grupo, para impressionar os pares,

na busca da sua aprovação, bem como enquanto estratégia de autoprotecção e de redefinição identitária (Carrol, Houghton, Hattie, & Durkin, 2004). Enquadrada na adolescência, a procura de estatuto e identidade no seio do grupo, permite-nos encarar a delinquência juvenil em termos de “gestão da reputação” (Emler & Reicher, in Born, 2005, p. 187), sendo o nível de acção delinvente um meio para a definição e manutenção de um lugar neste “pequeno mundo” (Born, 2005, p. 187). Porém, ainda neste tipo de objectivos de ordem pessoal/interna, surge a questão da auto-afirmação que se revela igualmente prevalente em ambos os géneros: “é por uma questão de afirmação” [S9(M16)E1]; “queria auto-afirmar[se] como pessoa” [S7(F15)E1]. Aqui, a transgressão surge como essencial ao desenvolvimento de uma identidade própria (Moita, 1985), como se ao explorar os limites estes jovens estabelecessem os seus próprios. Quando se trata de objectivos relacionados com bens materiais, ambos os géneros entram em acordo quando referem o dinheiro como a principal meta a atingir. Enveredar por comportamentos de risco, quaisquer que sejam, parece, então, ter um objectivo comum, o «ter», seja pelo acesso a bens materiais, seja pelo acesso a uma autoria, a uma construção de si com impacto no grupo de iguais, em termos simbólicos (Fernandes, 2008). A obtenção de prazer (A.4.4 = 51 u.r.), enquanto objectivo do crime, não se evidencia tanto como os anteriores e revela uma convergência entre os géneros, predominando objectivos como a diversão, o entretenimento, o gozo e a adrenalina proporcionada por este tipo de práticas. A passagem ao acto, enquanto via de acesso ao entretenimento e à diversão, evidencia o tédio enquanto factor preponderante para que esta ocorra (Robins & Cohen, in Sottomayor, 1998). Com um número reduzido de u.r., os objectivos relacionados com a satisfação de necessidades básicas (A.4.2 = 56 u.r.) foram pouco mencionados tanto pelos rapazes como pelas raparigas, sendo interessante evidenciar a prevalência das questões de ordem pessoal/interna e dos bens materiais quando se trata de especular acerca do que os jovens procuram com a prática de comportamentos ilícitos. No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), o consumo de drogas tem uma relevância muito maior enquanto objectivo do crime, sendo que raras vezes é referido pelos jovens entrevistados na presente investigação, que, por sua vez, têm muito mais em conta as questões de ordem pessoal/interna. Por outro lado, os bens materiais são comuns em ambos os estudos, enquanto um dos objectivos principais da prática de crimes.

Em termos de atribuição causal dos crimes (A.3), tanto o próprio (A.3.1 = 90 u.r.) como o outro (A.3.2 = 99 u.r.) constituem uma contribuição válida aquando da passagem ao acto, o que contrasta com o estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006) no qual a grande maioria, independentemente do género, encontra no outro a principal causa dos seus actos ilícitos. De facto, parece-nos que quando não se é o protagonista da prática de actos ilícitos – como é o caso

dos jovens entrevistados na presente investigação –, a sua causa é mais facilmente atribuída ao próprio. Quanto se trata de atribuir a causa ao próprio, tanto rapazes como raparigas estão de acordo, predominando a necessidade por motivos económicos, os problemas do ponto de vista psicológico, as carências afectivas e a vontade própria aliada ao facto de ser um caminho fácil: “se calhar por motivos económicos” [S3(M15)E1]; “pode ser uma pessoa que *teja* mal psicologicamente” [S5(F17)E1]; “acho que deve haver ali alguma falha a nível emocional” [S5(F17)E1]; “há outros que fazem por vontade” [S15(M17)E1]; “optaram por um caminho mais fácil” [S16(M16)E1]. Neste âmbito, salienta-se a importância dada às carências afectivas, enquanto causas da delinquência juvenil, que aliás se encontram bastante associadas a este fenómeno, do ponto de vista teórico (Bowlby, 1988; De Matos, 2002; Marcelli & Braconnier, 2005; Matos, 2005; Winnicott, 1995). Parece ainda que a passagem ao acto surge enquanto um atalho, um crescimento pela via da facilitação (Fleming, 1994). E porque “há pessoas com mentes complicadas” [S5(F17)E1], outros motivos se afiguram e são igualmente prevalentes: “são maluquinhos” [S9(M16)E1]; “não têm nada na cabeça, não sabem o que estão a fazer” [S23(M15)E1]; “*teve* um devaneio” [S17(F16)E1]; ou “não têm... juízo” [S19(F16)E1]. Aqui salienta-se a incapacidade de expressão mentalizada associada à passagem ao acto (Matos, 2005). Porém, um rapaz afirma dever-se à idade: “*tão* na idade de fazer estupidezes (...) porque *tão* mesmo na idade de o fazer” [S27(M16)E1]. Neste caso, a conduta desviante surge como condição intrínseca a esta fase de desenvolvimento (Dias, 2000). No que respeita à atribuição causal a outros, estes outros constituem, maioritariamente e para ambos os géneros, o grupo de pares, os pais, o meio envolvente e, até mesmo, o governo: “os grupos às vezes (...) muitos deles vão atrás uns dos outros” [S11(M16)E1]; “por falta de atenção dos pais” [S5(F17)E1]; “vive num meio desfavorecido” [S9(M16)E1]; “é a realidade em que vivem (...) alguns sempre cresceram naquele meio” [S13(F17)E1]; “o governo também não ajuda” [S28(M16)E1]. No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), também o grupo de pares e a família são muitas vezes referidos enquanto causas frequentes. Neste sentido, o grupo de pares parece ter um papel preponderante enquanto potencial amplificador das práticas ilícitas (Braconnier & Marcelli, 2000).

Quando se trata de ponderar sobre em quem o jovem pensou aquando da passagem ao acto (A.5), tanto rapazes como raparigas entendem que este pensa com mais frequência num familiar/amigo (A.5.3 = 36 u.r.), o que contrasta com o estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), no qual os jovens entrevistados afirmam pensar sobretudo neles próprios. Para além disso, também consideram que este não pensa na vítima (A.5.2 = 33 u.r.), associando este facto à passagem ao acto: “acho que nisso é o que eles menos vão pensar” [S1(M15)E1]; “não [pensam

na vítima], senão não [o] faziam” [S5(F17)E1]. Porém, um número considerável de raparigas, em comparação com os rapazes, crê que estes jovens pensam na vítima (A.5.1). Os rapazes, por sua vez, mencionam mais vezes que estes não pensam em ninguém aquando a passagem ao acto (A.5.6), considerando mais a acção em detrimento da elaboração mental (Marcelli, 2005; Matos, 2005). Contrariamente ao estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), a polícia é apenas referida uma vez na presente investigação, por um rapaz, enquanto entidade que povoa o pensamento de um jovem quando se encontra prestes a passar ao acto. Por sua vez, a vítima, é muito mais vezes referida, no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), enquanto alguém em quem pensam estes jovens. De uma maneira geral, na presente investigação, as referências ao pensamento na vítima (A.5.1 = 27 u.r.), encontram-se próximas daquelas que dizem respeito ao pensamento no próprio (A.5.5 = 24 u.r.), sendo interessante verificar a proximidade de duas sub-categorias que, no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), se encontram tão distantes.

Na atribuição de sentimentos, a maioria dos entrevistados coloca-se mais facilmente do lado do jovem delincente (A.6 = 251 u.r.) do que do lado da vítima (A.7 = 134 u.r.). Na mesma perspectiva, a descrição do autor de furtos (A.8 = 213 u.r.) abarca maior número de u.r., em detrimento da descrição da vítima de furto (A.9 = 141 u.r.). No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), estas diferenças também se expressam, embora se verifique uma maior proximidade entre jovem delincente e vítima, em termos de investimento – ocorrência de u.r..

Quando se trata de atribuir sentimentos ao jovem delincente (A.6), verifica-se uma aproximação, em termos de ocorrência de u.r., entre sentimentos positivos (A.6.1 = 118 u.r.) e sentimentos negativos (A.6.2 = 116 u.r.). Estes factos divergem do estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), no qual predomina a atribuição de sentimentos negativos. Na maioria das vezes e para ambos os géneros, a atribuição de sentimentos ao jovem delincente encontra-se fortemente associada à atribuição causal e aos objectivos do crime. Os sentimentos negativos predominam, quando estão relacionados com as causas que levaram à concretização do acto ilícito: “se for por necessidade, se calhar já sente mais culpa” [S28(M16)E1]. Este tipo de sentimentos são, maioritariamente, sentimentos de tristeza, arrependimento, culpa, inferioridade, medo e nervosismo. Por sua vez, os sentimentos positivos encontram-se directamente relacionados com a concretização dos objectivos: “vão-se acabar por se sentir bem... conseguiram aquilo que eles queriam” [S4(M15)E1]; “está alegre por se ter afirmado no grupo” [S7(F15)E1]. Estes são, predominantemente, sentimentos de felicidade, orgulho, concretização, alegria, completude, superioridade e satisfação. De notar que, na maioria das vezes e para ambos os géneros, a atribuição de sentimentos é feita num momento posterior ao acto, sendo algumas

vezes anterior ao mesmo, e quase nunca no preciso momento da passagem ao acto. Este facto parece evidenciar que é difícil dotar o jovem delinquente de sentimentos aquando da passagem ao acto propriamente dita, prevalecendo a ideia de que, no momento, “eles acabam por não sentir nada” [S4(M15)E1], aludindo, mais uma vez, à incapacidade de mentalização no momento de passagem ao acto (Matos, 2005). Isto é ainda confirmado pela necessidade de criação de uma subcategoria que codificasse as situações em que os jovens entrevistados não soubessem indicar algum tipo de sentimento (A.6.3 = 17 u.r.), e cuja maior contribuição, em termos de ocorrência de u.r., vai para os rapazes, que manifestaram maiores dificuldades neste âmbito. Esta dificuldade encontra-se relacionada com o facto de estes jovens nunca terem passado por situações semelhantes e por nunca terem assumido o papel de protagonistas, parecendo difícil falar acerca de situações que nunca os implicaram directamente: “não sei porque nunca roubei nada” [S11(M16)E1]; “não sei... só *tando* na pele deles é que se pode dizer” [S18(F16)E1]. Mais uma vez, a não implicação directa dificulta a reflexão acerca deste tema, e as diferenças encontradas em relação ao estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006) prendem-se, essencial e novamente, com a questão da passagem ao acto. Por sua vez, na atribuição de sentimentos à vítima (A.7), estes são única e exclusivamente negativos (A.7.1 = 129 u.r.), predominando sentimentos de medo, tristeza, mal-estar, frustração, desamparo, pânico e insegurança. No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), também são prevalentes os sentimentos de medo, de tristeza e de mal-estar. Neste caso já não foi tão difícil atribuir sentimentos (A.7.2 = 5 u.r.), não havendo grande necessidade, por parte dos entrevistados, de se «colocarem na pele» do outro.

Quando se trata de descrever o jovem autor de furtos (A.8), para ambos os géneros, as características físicas (A.8.1 = 106 u.r.) prevalecem, em detrimento das características psicológicas (A.8.2 = 78 u.r.), o que demonstra a preferência pelas descrições com base no que é manifesto. No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006) estas diferenças esbatem-se, embora sejam os rapazes quem apresenta maior número de características físicas, cabendo às raparigas um maior investimento nas características psicológicas. No presente estudo, as características físicas têm uma conotação maioritariamente negativa, constituindo marco distintivo entre o jovem delinquente e os restantes: “conseguimos ver ao longe... acho que têm uma certa etiqueta” [S27(M16)E1]. Tal como se verifica no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), neste tipo de características, as raparigas fazem mais referência ao vestuário: “com um estilo... é o que se chama agora *xungá*” [S21(F17)E1]; “fatos de treino de marca e... ténis de marca (...) pode ser tudo roubado, mas é de marca” [S5(F17)E1]; enquanto os rapazes se debruçam mais nas questões corporais, nomeadamente, tendo em conta o peso e a altura: “é mais forte em termos de constituição física” [S10(M16)E1]. A questão da segunda pele, enquanto máscara da

vulnerabilidade narcísica e fragilidade emocional prevalente na adolescência (Fleming, 2005), é aqui confirmada, com os rapazes a privilegiarem o investimento no próprio corpo, e as raparigas a apostarem no vestuário, que não só reveste e mascara, como também permite a diferenciação e a filiação identitária (Planella, 2007). No que respeita às características psicológicas predomina, igualmente, uma conotação negativa, tanto para rapazes como para raparigas, que entendem o jovem delincente como alguém agressivo, violento, sem valores, sem projectos de futuro, que gosta de viver o momento, problemático, desinteressado pelas consequências dos seus actos, irresponsável e inconsciente. Porém, algumas raparigas vão mais além, demonstrando alguma sensibilidade para questões de ordem mais interna, procurando perceber o que se esconde por detrás da «etiqueta»: “talvez (...) tenha problemas em casa” [S20(F17)E1]; “talvez (...) não tenha sido amado” [S20(F17)E1]; “um bocadinho revoltado” [S17(F16)E1]; “deve ser triste” [S5(F17)E1]. Dada a dificuldade, apesar de tudo, manifestada pelos entrevistados em descrever o jovem autor de furtos, foi criada uma sub-categoria referente ao não sei/indiferenciado (A.8.3 = 29 u.r.) e que se justifica tendo em conta: algum descomprometimento – “nunca presenciei...não sei” [S2(F15)E1]; uma banalização do fenómeno criminal – “qualquer pessoa o poderia fazer” [S7(F15)E1]; e uma possível reactividade defensiva – “não tenho nenhuma imagem...a sociedade é que às vezes tem” [S11(M16)E1]; “o físico importa assim tanto?” [S11(M16)E1]. Tal facto não se verificou no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), não surgindo indeterminações quanto às descrições solicitadas.

Comparativamente, a imagem da vítima de furtos (A.9) é muito menos investida, em termos de número de u.r., e comporta descrições maioritariamente físicas (A.9.1 = 71 u.r.), tanto para rapazes como para raparigas, distinguindo-se do autor de furtos, não só por ser detentora de objectos de valor do seu interesse – “teria que ser alguém com materiais de valor, senão, não fazia sentido *‘tar a ser roubado’*” [S1(M15)E1], como também por apresentar uma estrutura física mais frágil – “uma pessoa frágil, que não tenha (...) muito corpo, para que não se possa defender” [S20(F17)E1]. Parece-nos então que o jovem delincente é dotado da capacidade de proceder a escolhas racionais, o que contrasta com a visão anteriormente referida, que o tinha como um inconsciente, que não sabia o que estava a fazer. Em termos de características psicológicas (A.9.2 = 50 u.r.), ambos os géneros se encontram novamente de acordo, encarando a vítima como alguém responsável, ingénua, introvertida, frágil e solitária. Também neste caso se verificou uma dificuldade, por parte dos entrevistados, em proceder a descrições (A.9.3 = 20 u.r.), dificuldade essa predominante nas raparigas e associada ao facto de nunca terem estado directamente envolvidos em situações semelhantes. No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006),

apesar de também se ter verificado um desinvestimento quando se tratava de descrever a vítima, a sua descrição não conteve uma vertente de indiferenciação, parecendo não levantar dificuldades.

Por sua vez, a questão da droga é muito pouco vulnerável à diferença de género e o seu lado negativo (A.10 = 263 u.r.) prevalece, comparativamente ao lado positivo (A.11 = 125 u.r.). Isto leva-nos a crer que a droga é mais vezes encarada tendo em conta o lado negativo, em detrimento das suas eventuais funções positivas, dado que estas não são muito assumidas pelos entrevistados. O mesmo se verificou no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006). Aquando da avaliação negativa da droga, esta é, maioritariamente e para ambos os géneros, marcada pela não especificação (A.10.5 = 113 u.r.), o que pode revelar algum descomprometimento face a esta temática. A droga enquanto interdito/transgressão (A.10.1 = 18 u.r) é poucas vezes referenciada, tanto por rapazes como por raparigas, perpetuando-se a desvalorização das prescrições legais. No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006) esta avaliação também foi marcada pela não especificação e a questão da interdição foi, igualmente, pouco referida. Apesar de, na maioria das vezes, a droga ser avaliada negativamente, esta avaliação não é fundamentada, nem tão pouco encarada enquanto interdito/transgressão, pelo que nos interrogamos acerca da efectividade de tal avaliação. No que concerne ao seu lado positivo, este não parece dever-se à experiência pessoal, sendo pouco referenciada pelos jovens entrevistados (A.11.2 = 24), independentemente do género, predominando uma avaliação positiva (A.11.1 = 101 u.r.) associada a experiências de bem-estar, aquando do consumo, experiências essas referidas, maioritariamente, na terceira pessoa: “o que eu ouvi falar é que a droga dá... pronto dá uma sensação boa” [S1(M15)E1]. Este facto contrasta com o estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006) no qual são referidas mais experiências de consumo de droga pelos jovens entrevistados.

Relativamente às categorias referentes à imagem do consumidor de droga (A.12 = 194 u.r.) e do vendedor de droga (A.13 = 199 u.r.), estas são constituídas por um número semelhante de ocorrências, sugerindo que, em termos de investimento por parte dos entrevistados, parece não haver grande diferença entre estes dois protagonistas. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006). Tanto nas descrições do consumidor, como do vendedor, de droga, as características psicológicas prevalecem em relação às características físicas. No caso do jovem consumidor, a sua descrição tem uma valência maioritariamente negativa, para ambos os géneros, predominando um aspecto frágil e débil, associado à dependência que, por sua vez, é muito referida em termos de características psicológicas. O jovem vendedor é descrito como sendo bem constituído e com uma boa aparência, tratando-se de alguém com posses económicas oriundas do tráfico de droga, sendo, porém, descrito como alguém frio, calculista, despreocupado e irresponsável. As características acima referidas também são prevalentes no

estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006). Para ambos os casos – consumidor e vendedor de droga – e em ambos os géneros, sobressai uma grande indeterminação em termos de descrição, associada, sobretudo, a uma banalização do fenómeno: “pessoas normais, que nós vemos no dia-a-dia” [S14(F17)E1]. Parece-nos, então, que a droga é um tema recorrente no dia-a-dia dos jovens entrevistados, porém, apesar de tudo, não deixa de ser notório um descomprometimento face ao tema.

Por fim, importa ainda salientar que a categoria que remete para o tipo de crime que o entrevistado se imagina a praticar (A.15 = 28 u.r.) é detentora de um maior número de u.r., em comparação com a que reenvia para o tipo de crime praticado (A.14 = 15 u.r.), o que nos remete para uma existência, pelo menos assumida, de poucas práticas desviantes protagonizadas pelos jovens entrevistados, contrastando com os resultados obtidos no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006). No que respeita aos crimes efectiva e assumidamente praticadas pelos jovens entrevistados, predominam as acções contra a propriedade, nomeadamente o furto, no caso dos rapazes, e o consumo de substâncias ilícitas, no caso das raparigas, em ambos os casos associados a situações posteriores de não arrependimento. Quando se tratava de imaginar a prática de um crime, o furto é a mais prevalente para ambos os géneros, estando maioritariamente associado ao posterior arrependimento. De facto, o arrependimento surge como mais provável quando se fala de situações hipotéticas, não se verificando quando se trata de algo que, efectivamente, foi feito. Quando estes jovens se aproximam do jovem delincente, em termos de passagem ao acto, quando se colocam «do outro lado», também eles se parecem desinteressar pelas consequências, isentos de culpabilidade, apropriando rótulos que eles próprios colocaram nestes últimos.

## 2. A violência

Relativamente ao tema da violência (vd. Anexo 8), as categorias que se destacam pelo elevado número de u.r. são as que se referem à atribuição causal da violência (B.3 = 225 u.r.), à imagem dos agressores (B.8 = 266 u.r.) e à previsão do resultado da agressão (B.11 = 229 u.r.). Assim, aparentemente, os entrevistados têm maior facilidade em perceber o que está na origem da violência, bem como em prever as consequências relativas a situações de agressão. Destaca-se ainda um investimento marcado na imagem do agressor. No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006) predomina a vivência da violência (B.5), a atribuição causal (B.3) e a descrição do agressor (B.8), contrastando, em termos de vivência da violência, com os jovens entrevistados na presente investigação. Aqui, a principal diferença entre os jovens entrevistados na presente

investigação e aqueles que participaram no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006) prende-se, essencialmente, com o facto de a violência ser algo comum e directamente experienciado, no dia-a-dia destes últimos.

Com um número reduzido de u.r., surgem as categorias que se referem aos sentimentos atribuídos à vítima (B.7 = 41 u.r.), à relação prévia entre agressores (B.10 = 41 u.r.) – sendo concordante com os resultados obtido em Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006) – e a atribuição de sentimentos aos agressores (B.6 = 70 u.r.). Neste âmbito verifica-se um desinvestimento na atribuição de sentimentos quer ao agressor quer à vítima, a par com a dificuldade em especular quanto à possível existência de uma relação prévia entre agressores.

Na maioria das categorias que constituem esta pré-categoria, destaca-se uma participação mais evidente por parte das raparigas, em termos de uma maior ocorrência de u.r., excepto nas categorias que remetem para a vivência da violência (B.5) e para a relação prévia entre agressores (B.10), onde o maior número de u.r. pertence aos rapazes, embora com uma diferença irrisória em relação às raparigas, pelo que não constitui objecto de análise.

As categorias que se revelam mais vulneráveis à diferença entre géneros, em termos de ocorrências, são as que se referem à definição da violência (B.1), ao seu juízo moral (B.2), à imagem dos agressores (B.8) e da vítima (B.9) e à previsão do resultado da agressão física (B.11). Neste âmbito, as raparigas apresentam maior facilidade quando se trata de definir violência e assumem mais vezes a sua posição do ponto de vista moral. Para além disso, investem mais na descrição dos protagonistas das situações de agressão, revelando ainda maior sensibilidade face às suas consequências. Por sua vez, as categorias menos vulneráveis à diferença de género dizem respeito à atribuição causal da violência (B.3), aos objectivos da violência (B.4), à vivência da violência (B.5) e à relação prévia entre agressores (B.10), não se verificando grandes diferenças entre rapazes e raparigas, em termos de número de u.r., no âmbito destas temáticas. Assim, tratando-se de reflectir acerca das causas e dos objectivos da violência, as diferenças entre os géneros esbatem-se, o mesmo acontecendo quando se averigua a sua vivência por parte dos jovens entrevistados, podendo não constituir bons preditores para distinguir rapazes e raparigas.

De uma maneira geral, denota-se um maior investimento na formulação de juízos de valor acerca da violência (B.2 = 109 u.r.), em detrimento da sua própria definição (B.1 = 81 u.r.). Contrariamente ao que acontece no tema do crime, quando se trata de falar de violência, a dificuldade reside na sua definição, sendo mais fácil formular juízos de valor acerca da mesma. Esta diferença também se evidenciou no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006). Parece-nos, então, que independentemente da definição que lhe possa ser atribuída, a violência é,

acima de tudo, marcada pelo julgamento do ponto de vista moral, sendo com base neste que é entendida e referida por estes jovens.

Não obstante, aquando da definição da violência (B.1), em ambos os géneros, a tónica reside nas suas dimensões físicas (B.1.2 = 31 u.r.) e psicológicas (B.1.3 = 29 u.r.) que apresentam uma proximidade em termos de número de u.r.. Os rapazes dão mais ênfase à dimensão física, em detrimento da psicológica que, por sua vez, é muito mais investida pelas raparigas. Mais uma vez, a propensão para o agir, prevalente nos rapazes, é notória, e a sensibilidade para questões de ordem interna é dominante nas raparigas (Marcelli, 2005; Matos, 2005). Na dimensão física predomina a agressão propriamente dita, tanto para rapazes como para raparigas: “*pra mim violência é uma pessoa bater na outra*” [S16(M16)E2]. No âmbito da dimensão psicológica, predomina a violência verbal para ambos os géneros: “*falar com alguma violência*” [S13(F17)E2]. Verifica-se ainda a referência a outros tipos de violência de cariz psicológico, por parte das raparigas, tais como a ameaça e a chantagem. Por sua vez, a violência enquanto interdito/transgressão (B.1.1 = 5 u.r.) não é praticamente levada em consideração pelos entrevistados. Tal como se tem vindo a verificar, as prescrições legais não são muito valorizadas por estes jovens. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), embora neste se verifique uma predominância mais marcada da dimensão física enquanto definição da violência. Na presente investigação, e com igual número de u.r. para rapazes e raparigas, a definição da violência contou ainda com a não especificação das suas vertentes físicas e psicológicas (B.1.4 = 16 u.r.) – “*quando deixa marca*” [S26(F16)E2] –, divergindo, neste ponto, do estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006)

No que respeita à formulação de juízos de valor acerca da violência (B.2), a primazia é dada à avaliação negativa (B.2.1 = 96 u.r.), especialmente pelas raparigas, com constantes referências ao facto de ser algo dispensável e que não se deve fazer, e cuja sensibilidade se acentuava quando se tratava de avaliar a violência sobre menores: “*a violência não serve de nada*” [S17(F16)E2]; “*acho que isso não leva a lado nenhum*” [S18(F16)E2]; “*ainda por cima, não se justifica, a uma criança*” [S14(F17)E2]. Apesar de ser poucas vezes encarada enquanto interdito/transgressão, a violência não deixa de ser vista como algo, acima de tudo, negativo. Porém, a sua vertente educativa foi a mais apontada para justificar a avaliação positiva da violência: “*umas palmadinhas para aprender*” [S10(M16)E2]. No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006) também encontramos resultados semelhantes, divergindo apenas nas referências à violência em contexto de Centro Educativo, na sua avaliação negativa, e à violência praticada pelos próprios, principalmente no caso das raparigas, na sua avaliação positiva. Comparativamente, no tema do crime, a distância que separa a avaliação negativa da positiva é muito menor, o que remete para um limiar de

tolerância maior, quando se trata de julgar o crime. Para além disso, a violência parece despoletar uma sensibilidade diferente nas raparigas, que a avaliam mais negativamente: “isso [a violência] é o que mais me choca” [S5(F17)E2]; “acho muito mau” [S8(F17)E2].

Na presente investigação, verificou-se um maior investimento no que respeita à atribuição causal da violência (B.3 = 225 u.r.) comparativamente aos seus objectivos (B.4 = 101). Contrastando com o que se verificou no tema referente ao crime, os jovens entrevistados mais facilmente detectam o que esteve na origem da violência do que os fins para que remete, resultados semelhantes aos verificados no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006).

Assim, tratando-se de averiguar as causas da violência (B.3), estas residem, maioritariamente e para ambos os géneros, no outro (B.3.2 = 150 u.r.), em comparação com o próprio (B.3.1 = 75 u.r.), tal como se verificou no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006). Comparativamente ao tema do crime, parece que a violência apresenta uma componente mais reactiva, em função do comportamento e atitudes de terceiros. Em termos de conteúdo, as diferenças de género esbatem-se, verificando-se uma convergência de opiniões entre rapazes e raparigas. Estes «outros» constituem, predominantemente, o grupo de pares, em situações de conflito de ideias, opiniões, interesses, intrigas e disputa de namorados – “simplesmente houve ali uma acção-reacção que pode não ter surgido muito bem” [S11(M16)E1] –, o mesmo se verificando no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), principalmente no caso das raparigas. Neste âmbito, prevalece a existência de uma relação prévia entre agressores (B.10.1), encontrando-se fortemente associada à acção violenta: “em princípio devem-se conhecer porque... têm que saber alguma coisa uma da outra *pra... pra lutarem*” [S26(F16)E2]. Em contexto familiar, o mau comportamento dos filhos também é muitas vezes referido enquanto causa da prática de violência por parte da figura parental, estando de acordo com o estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006). Quando a causa da violência é atribuída ao próprio, este é alguém sem paciência, no caso de representar uma figura parental, que descarrega as frustrações do dia-a-dia nos filhos; podendo também ser alguém que atingiu um limite, ou perdeu a cabeça, no caso da violência em contexto de grupo de pares, destacando-se aqui um exemplo interessante: “quando não conseguem verbalizar partem *pa* violência” [S18(F16)E2]. Neste sentido, o agir opõe-se ao pensamento, projectando-se para o exterior aquilo que poderia reverter a favor do pensamento reflexivo (Matos, 2005).

Quanto aos objectivos da violência (B.4), o proveito próprio (B.4.2 = 77 u.r.), mais referido pelas raparigas, prevalece claramente sobre a defesa pessoal (B.4.1 = 24 u.r.), que, por sua vez, é mais referido pelos rapazes. No caso dos rapazes, a violência, enquanto proveitosa para o próprio, constitui uma via de auto-afirmação, para mostrar superioridade, resolver conflitos e

impor respeito: “para saber quem somos, para nos afirmarmos” [S16(M16)E2]. Para as raparigas, trata-se, essencialmente, de uma forma de repressão e de imposição de limites: “*pra* tentar reprimir os outros” [S22(F17)E2]; “acho que serve para uma pessoa se impor e estabelecer limites” [S18(F16)E2]. A violência detém, assim, um papel fundamental enquanto mecanismo de preservação da identidade, aquando da ameaça de dispersão dos seus limites (Fleming, 2005; Matos, 2005), constituindo, também, um modo de expressão privilegiado para aquele que não consegue impor-se sem ser por meio da força, quando o verbo falha e a simbolização desaparece, e visa a valorização face ao grupo de referência (Tyrode & Bourcet, 2000). Como que prestando provas de uma suposta onipotência, perfilam uma identidade social através do medo que provocam no outro (Tyrode & Bourcet, 2000). No mesmo sentido, Born (2005) afirma que as condutas de agressão – enquanto meios simbólicos, verbais e físicos – viabilizam o exercício de autoridade e liderança, em benefício do seu autor. No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), a defesa pessoal, com maior número de u.r. para as raparigas, e o proveito próprio, com mais u.r. para os rapazes, apresentam igual prevalência enquanto objectivos da violência. No referido estudo, os rapazes dão primazia à violência ao serviço da manutenção de um estatuto no Centro Educativo e as raparigas relacionam-na com a concretização de comportamentos ilícitos.

No que concerne à vivência da violência (B.5), esta parece ser uma realidade pouco experienciada pelos jovens entrevistados, predominando a não vivência da violência (B.5.6 = 44 u.r.) – “assim...assim comigo não” [S13(F17)E2] –, contrastando com os jovens pertencentes ao estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), no qual esta é prevalente, principalmente em contexto de Centro Educativo, entre colegas de internamento. A maioria dos entrevistados refere não ser violento (B.5.1 = 43 u.r.), registando-se apenas um número reduzido de raparigas que afirmam sê-lo: “eu não sei às vezes expressar-me da melhor maneira... *tão* começo logo a agredir... pelas palavras, sou bruta” [S5(F17)E2]. Embora pouco prevalente, a violência é mais experienciada na escola (B.5.5 = 21 u.r.), principalmente pelas raparigas, seguindo-se o meio envolvente/grupo de pares (B.5.3 = 12 u.r.), a família (B.5.2 = 10 u.r.) e a prática de comportamentos ilícitos (B.5.4 = 2 u.r.), estas últimas com semelhante número de u.r. em ambos os géneros.

Por seu turno, a atribuição de sentimentos ao agressor (B.6 = 70 u.r.) sobrepõe-se, em termos de ocorrência de u.r., aos sentimentos atribuídos à vítima de agressão (B.7 = 41 u.r.), o mesmo acontecendo em termos de descrição, verificando-se um maior investimento no agressor (B.8 = 266 u.r.), em detrimento da vítima (B.9 = 117 u.r.). Neste caso, em concordância com o que se verifica na pré-categoria referente ao tema do crime, é notória uma maior facilidade, por parte dos entrevistados, em se colocarem «na pele» do jovem delincente, sendo o papel da

vítima algo anulado. Este resultado é igualmente saliente no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006).

Os sentimentos atribuídos ao agressor (B.6) são, maioritariamente, negativos (B.6.2 = 59 u.r.) – “não imagino ninguém a sentir-se bem com isso” [S5(F17)E2] –, predominando, para ambos os géneros, os sentimentos de raiva, de exaltação, de revolta e de fúria, no caso da violência entre jovens, e de mal-estar, quando o agressor constitui uma figura parental – este mal-estar encontra-se associado ao comportamento do filho e não ao acto violento em si. Aqui, os sentimentos negativos atribuídos à figura parental dificilmente se relacionam com uma preocupação posterior com a vítima de agressão, ou com um possível arrependimento da sua parte, prevalecendo a rigidez como algo que a caracteriza, aos olhos destes jovens. Quanto aos sentimentos positivos (B.6.1 = 11 u.r), para além de serem pouco referenciados, relacionam-se, essencialmente, com a violência entre os jovens, e constituem sentimentos de bem-estar, orgulho e satisfação, associados à concretização dos objectivos que estes pretendiam alcançar com o comportamento violento: “sentem-se bem porque estão a descarregar” [S4(M15)E2]. No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006) também predomina a atribuição de sentimentos negativos ao agressor. À vítima são atribuídos sentimentos, única e exclusivamente, negativos, tais como, mal-estar, medo, tristeza e vergonha, verificando-se um maior investimento por parte das raparigas neste âmbito, tal como no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006). Torna-se interessante verificar que, no caso do agressor, não parecem restar dúvidas quanto à prevalência de sentimentos negativos, o que não acontece com o autor de furtos, no qual as opiniões se dividem entre sentimentos negativos e positivos. Para além disso, a dificuldade sentida na atribuição de sentimentos ao autor e vítima de furtos, não se verifica no caso do agressor e da sua vítima.

Quando se trata de descrever o agressor (B.8) e a sua vítima (B.9), contrariamente ao que acontece nas descrições do jovem autor de furtos (A.8) e respectiva vítima (A.9), a primazia é dada às características psicológicas, tanto pelos rapazes como pelas raparigas. Este facto é igualmente verificado no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006). Em termos de características psicológicas (B.8.2 = 126 u.r.), e para ambos os géneros, o agressor é descrito como alguém violento, agressivo, conflituoso e impulsivo – no caso de se tratar de um jovem –, e severo, autoritário e frustrado – quando se trata de uma figura parental –, predominando uma valência negativa em ambos os protagonistas. Fisicamente (B.8.1 = 73 u.r.), o agressor distingue-se por apresentar uma boa constituição física, e uma aparência pouco cuidada, e por pertencer a um meio desfavorecido, sendo uma opinião comum entre géneros. Por sua vez, a vítima, tratando-se de uma criança sujeita à acção violenta por parte da figura parental, é caracterizada por ambos os géneros como frágil, introvertida, revoltada, ingénua e irrequieta, na sua vertente

psicológica, e frágil em termos de constituição física. Em concordância com o que se verificou no tema do crime, a fragilidade prevalece enquanto algo que caracteriza a vítima, estando, claramente em desvantagem em relação ao autor de furtos e ao agressor. Talvez por isto seja tão difícil para os jovens entrevistados identificarem-se com este protagonista, desinvestindo e anulando o seu papel. Apesar de tudo, e em alguns casos, aquando da descrição do agressor e da sua vítima, a indiferenciação também se fez notar, estando, essencialmente, associada a uma banalização do fenómeno da violência: “todos nós somos violentos” [S5(F17)E2]; “acho que não há caras para isso” [S26(F16)E2]. Esta indiferenciação não se verificou no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006).

Em termos de previsão do resultado da agressão física (B.11), o desfecho negativo (B.11.2 = 70 u.r.) predomina, claramente, sobre o desfecho positivo (B.11.3 = 44 u.r.). Porém, os rapazes prevêem com mais frequência um desfecho positivo, cabendo às raparigas o maior número de u.r. na sub-categoria referente ao desfecho negativo. No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), também prevalece um desfecho negativo e as raparigas também se revelam mais pessimistas que os rapazes. Para ambos os géneros, o desfecho negativo é prevalente nas situações de agressão entre jovens, sendo constantes as referências aos danos físicos: “é capaz de terminar com algumas mossas, algumas nódoas negras” [S10(M16)E2]. Por sua vez, o desfecho positivo é mais notório no contexto de agressão por parte da figura parental, culminando, maioritariamente, num entendimento entre ambas as partes. No entanto, especificamente neste último contexto, é ainda evidente um desfecho que se prende com consequências negativas para a criança, do ponto de vista psicológico, e cuja maior contribuição é dada pelas raparigas, que se mostram mais sensíveis a este tipo de questões: “pode levar a muitas coisas mesmo... a depois querer chamar a atenção na adolescência... é complicado” [S5(F17)E2]; “vai ser uma criança... com problemas no futuro, porque não vai ter auto-estima” [S20(F17)E2]; “se calhar quando crescer vai ter problemas com a violência” [S26(F16)E2]. Neste registo, confirma-se a maior susceptibilidade, por parte das raparigas, nas questões da violência, que, para além de serem mais pessimistas quanto às suas consequências, avaliam-na mais negativamente e colocam-se mais facilmente do lado da vítima, na atribuição de sentimentos.

Quanto à implicação pessoal (B.11.4), para rapazes e raparigas, a não implicação prende-se com o evitamento das consequências de um envolvimento na situação de agressão: “meter não me metia, porque senão depois pode sobrar para mim” [S1(M15)E2]. Não obstante, e tal como no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), ambos os géneros colocam, igualmente, a hipótese de se envolverem, principalmente se forem directamente implicados e/ou se conhecerem um dos protagonistas: “se fosse um assunto que tivesse a ver comigo, eu metia-me e

tentava afastar e acalmar os ânimos” [S14(F17)E2]; “se conhecesse, ia lá separar” [S17(F16)E2]. Tal como se tem vindo a verificar, a implicação destes jovens encontra-se fortemente relacionada com o facto de estes se verem directamente envolvidos nas diversas situações em questão, dominando o descomprometimento, o «olhar» de fora – “eu ia pa lá ver (...) de longe” [S5(F17)E1] – como que demarcando uma distância de segurança, alheios ao que os rodeia.

### 3. A mudança

Na pré-categoria referente ao tema da mudança (vd. Anexo 9), as raparigas apresentam um número de u.r. superior ao dos rapazes, em todas as categorias que a constituem, sendo mais notória nas categorias que se referem à reflexão (C.5) e ao lado positivo da experiência de internamento (C.2), e menos evidente aquando da procura de um futuro (C.4) e na definição de mudança (C.1).

As categorias que se destacam pelo seu elevado número de u.r. referem-se ao lado positivo do internamento (C.2 = 434 u.r.) e à reflexão (C.5 = 261 u.r.). No lado oposto, com um reduzido número de u.r., surgem as categorias que remetem para os projectos de futuro (C.4 = 51 u.r.) e para a definição de mudança (C.1 = 78 u.r.). Neste sentido, a experiência de internamento é mais encarada enquanto positiva (C.2 = 434 u.r.), em comparação com os aspectos negativos (C.3 = 104 u.r.) – tal como acontece no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006) –, no entanto, é difícil para os sujeitos entrevistados prever um futuro para os jovens que se encontram a cumprir medida de internamento, após a saída do Centro Educativo, talvez porque esta realidade é, para eles, longínqua.

Parece-nos, primeiro que tudo, que a mudança é um conceito que não se encontra muito interiorizado pelos entrevistados, que mostraram claras dificuldades em defini-lo. O reduzido número de u.r. nesta categoria contrasta com o elevado número de u.r. quando se trata de definir o crime, o mesmo se verificando no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006). A mudança é essencialmente definida tendo em conta a dimensão física/comportamental (C.1.1 = 35 u.r.), com algumas diferenças entre géneros. Os rapazes privilegiam a tónica comportamental, referindo-se maioritariamente à mudança de comportamentos e atitudes, ao passo que as raparigas referem mais as mudanças de visual. Com um número reduzido de u.r., a dimensão psicológica da mudança (C.1.2 = 17 u.r.), é a que menos contribui para a sua definição, predominando, tanto para rapazes como para raparigas, a mudança ao nível da maneira de ser e de pensar. Verifica-se, porém, alguma ausência de especificação das suas vertentes físicas e psicológicas (C.1.3 = 26 u.r.), aquando da definição da mudança, mais prevalente nas raparigas, e

que confirma a dificuldade sentida neste âmbito. No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), esta dificuldade não foi tão notória, e, para além disso, as vertentes físicas e psicológicas contribuem de forma semelhante para a definição de mudança, estando esta relacionada, sobretudo, com a experiência de internamento.

Em termos de aspectos positivos associados à experiência de internamento em Centro Educativo, predomina, para ambos os géneros, a crença na efectiva mudança, verificada através de uma visão optimista (C.2.9 = 150 u.r.). Seguem-se as referências à efectiva mudança (C.2.8 = 141), também bastante prevalentes em ambos os géneros, nas quais os entrevistados afirmam verificar-se, sobretudo, uma mudança mais interna, do ponto de vista psicológico, nomeadamente, a maneira de ser, a noção de responsabilidade, a maior consciência dos seus actos, o arrependimento, a culpa, bem como a possibilidade de estes jovens virem a tornar-se menos violentos e agressivos. O facto da experiência de internamento constituir uma oportunidade de reflexão (C.2.6 = 46 u.r.) também parece pesar enquanto contributo para uma avaliação positiva, em ambos os géneros. Contrariamente, o efeito lúdico (C.2.2 = 2 u.r.), os factores escolares/profissionais (C.2.1 = 10 u.r.), as relações interpessoais ricas (C.2.4 = 16 u.r.) e as aspirações de mudança (C.2.7 = 18 u.r.) são muito pouco referidos enquanto aspectos positivos aliados à experiência de internamento em Centro Educativo. Em termos de diferença de género, os rapazes valorizam mais o efeito contentor (C.2.5) e as aspirações de mudança (C.2.7), e as raparigas dão mais importância às relações interpessoais ricas (C.2.4) e aos factores escolares/profissionais (C.2.1). No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006) também predominam a visão optimista (C.2.9) e as referências à efectiva mudança (C.2.8), as relações interpessoais ricas (C.2.4) parecem ter mais peso, em comparação com a presente investigação, e a questão da reflexão (C.2.6) é menos investida.

Olhando para o lado negativo da experiência de internamento, tanto rapazes como raparigas, apresentam, essencialmente, uma visão resistente (C.3.5 = 73 u.r.) associada, sobretudo, à descrença na verdadeira mudança que este possa proporcionar. Por outro lado, esta avaliação negativa é ainda acompanhada por uma ausência de especificação que a justifique (C.3.4 = 16 u.r.), mais notória no caso das raparigas. A privação da liberdade/duração da pena (C.3.1 = 4 u.r.), os deveres (C.3.3 = 5 u.r.) e as relações interpessoais pobres (C.3.2 = 6 u.r.) não parecem ter muita importância para os jovens entrevistados, enquanto contributo para uma avaliação negativa da experiência de internamento. Comparativamente, no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), prevalece, igualmente, uma visão resistente (C.3.5), a privação da liberdade/duração da pena (C.3.1) e as relações interpessoais pobres (C.3.2) contam muito mais para a avaliação negativa que, por sua vez, foi pouco marcada pela não especificação. Estas diferenças parecem

dever-se, mais uma vez, ao facto de a experiência de internamento constituir uma realidade longínqua para os jovens entrevistados na presente investigação.

Quando se trata de projectar um futuro para os jovens que se encontram a cumprir medida de internamento, predominam os receios (C.4.5 = 20 u.r.), tanto nos rapazes como nas raparigas, que se prendem, maioritariamente, com as dificuldades de integração, quer no seio familiar quer no meio profissional e escolar e, sobretudo, na sociedade: “a sociedade vê-o sempre com outros olhos” [S11(M16)E3]; “talvez possam ser postos de parte pela sociedade por serem... já terem sido delinquentes” [S18(F16)E3]. Seguem-se os factores escolares/profissionais (C.4.4 = 14 u.r.), que também se evidenciam como algo que possa fazer parte dos projectos de futuro para estes jovens. Por sua vez, o grupo de pares (C.4.3 = 1 u.r.), o projecto individual (C.4.1 = 7 u.r.) e a família (C.4.2 = 9 u.r.), não se afiguram como muito importantes em termos de futuro. No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), os receios (C.4.5) são menos evidentes e prendem-se menos com a questão da marginalização. Ainda no referido estudo, os factores escolares/profissionais (C.4.4) também são frequentemente referidos, a família (C.4.2) e o grupo de pares (C.4.3) são mais investidos, sendo o projecto individual (C.4.1) igualmente pouco prevalente.

Além disso, os nossos entrevistados revelaram alguma abertura perante questões que remetem para uma reflexão sobre os temas propostos, estando este resultado em convergência com o estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006). Em termos de reflexão, a primazia é dada à comparação entre jovem delinvente e adulto criminoso (C.5.1 = 109 u.r.), principalmente no que toca às suas diferenças, com uma prevalência semelhante entre os géneros. Assim, o jovem destaca-se, claramente, do adulto, sobretudo porque ainda não tem maturidade e consciência dos seus actos, na medida em que ainda está a desenvolver as suas noções do que é certo e do que é errado, do bem e do mal, tendo menos responsabilidade e experiência de vida, agindo mais por impulso e sem premeditação: “eu acho que estamos numa fase em que estamos a modelar a nossa pessoa e então, quando nós cometemos estas coisas, acaba por ser inconscientemente (...) *tamos* na idade da estupidez” [S27(M16)E3]; “um adulto já tem obrigação de saber o que deve, ou não, fazer” [S14(F17)E3]. Por outro lado: “como é ainda no início das nossas vidas (...) muitas das vezes podem-se redimir (...) tem a ver com o nosso processo de aprendizagem” [S11(M16)E3]; “o crime no adulto... eu acho que são pessoas que (...) já não há tanta, vá, salvação” [S13(F17)E3]. Não deixa de ser interessante a apropriação, por parte dos jovens entrevistados, deste tipo de discurso, que aliás predomina no senso comum, parecendo funcionar enquanto justificação para os erros e percalços do adolescente, qual refúgio tão conveniente, ainda que, por vezes, depreciativo da sua imagem. Além disso, tratando-se deste

tema específico, o discurso utilizado passou, na maioria das vezes, para a primeira pessoa, facto pouco notado até então, o que parece confirmar a apropriação do mesmo em favor/desculpabilização do próprio. Apesar de difícil de definir, a mudança é algo que lhes é familiar, sendo encarada como uma constante presente na condição adolescente. Importa ainda referir que apenas uma jovem falou da diferença entre jovem e adulto em termos de punição, predominando, claramente, as diferenças de um ponto de vista mais interno, de cariz psicológico: “o jovem não tem tanta maturidade” [S19(F16)E3]. Também aqui as prescrições legais são desvalorizadas, tal como se tem vindo a notar. No estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), a maioria dos rapazes defende a diferença entre jovem delinvente e adulto criminoso, e algumas raparigas referem não haver diferenças substanciais.

No lado oposto, a sub-categoria menos investida, no que respeita à reflexão, é a referente à comparação entre rapazes e raparigas (C.5.2 = 16 u.r.), com um número de u.r. muito superior no género feminino. Segundo os jovens entrevistados, principalmente as raparigas, o rapaz distingue-se da rapariga por ser mais forte fisicamente, praticar mais crimes, ser mais sociável e por se envolver em situações de agressão física mais por questões de honra. Por sua vez as raparigas, são mais frágeis fisicamente, menos sociáveis, pertencendo a um grupo restrito, e o envolvimento em situações de agressão prende-se com questões de carácter mais fútil. Torna-se interessante notar que estas comparações revelam alguma depreciação da imagem das raparigas, embora tenham sido elas quem mais contribuiu para tal.

Para a maioria dos jovens entrevistados, rapazes e raparigas, o crime não compensa, principalmente porque, mesmo não havendo punição do ponto de vista legal, é moralmente condenável, predominando a importância dos valores morais: “a nível monetário talvez, mas a nível moral não... porque acho que a pessoa nunca se perdoa a si própria” [S22(F17)E3]. Não obstante, quando consideram que o crime compensa, associam este facto à ausência de sanção penal: “o crime compensa quando não somos apanhados” [S12(M16)E3]. O estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006) mostra-nos que para os rapazes o crime não compensa, o que não se verifica no caso das raparigas.

Os comentários feitos relativamente às perguntas que constituíram as entrevistas (C.5.4 = 35 u.r.) remeteram, na sua maioria, para a dificuldade sentida por parte dos entrevistados em falar sobre os temas propostos, dificuldade essa notória em ambos os géneros: “é complicado pensar nestas coisas” [S9(M16)E1]; “nunca pensei muito nisso” [S13(F17)E1]; “toca em questões que, de crime e violência, em que eu nunca tinha perguntado a mim mesma (...) eu nunca tinha pensado em definir” [S19(F16)E3]; “são temas complicados... porque (...) não têm um... uma definição concreta (...) não têm um bom e um mau, um correcto e um incorrecto... depende de pessoa *pa*

pessoa” [S26(F16)E3]. Parece, então, que apesar de serem temas banais, constituem igualmente algo que estes jovens nunca tinham pensado, efectivamente. Para além disso, esta dificuldade parece associar-se, igualmente, ao facto de os temas abordados não serem concretos em termos de definição e julgamento, do ponto de vista moral, sendo este um factor que parece causar uma certa insegurança.

Por fim, no que concerne a uma reflexão com base na actualidade/postura crítica (C.5.5 = 48 u.r.), as raparigas investem com um número de u.r. marcadamente superior, em comparação com os rapazes. Segundo os jovens entrevistados, o crime e a violência constituem realidades muito presentes nos dias de hoje, pelo que se torna premente um olhar mais minucioso, no sentido de uma tomada de consciência, para que se mudem as mentalidades: “não devíamos fechar os olhos” [S20(F17)E3]. Porém, as raparigas vão mais longe e referem a necessidade de perceber o que está por detrás destas questões, apelando, sobretudo, à importância da intervenção baseada no apoio e compreensão: “primeiro que tudo, deve-se perceber porque é que a pessoa fez isso (...) se a sociedade tentasse perceber primeiro e se metesse na pele dessa pessoa, se calhar também não julgava tanto (...) a pessoa era mais integrada” [S26(F16)E3].

## VI. CONCLUSÃO

A título de conclusão, iremos debruçar-nos essencialmente nas questões que mais sobressaíram aquando da análise e discussão dos resultados. Num primeiro momento, serão tecidas considerações relativamente ao género, passando, posteriormente, para os aspectos que se podem generalizar tanto para rapazes como para raparigas. Por fim, iremos referir-nos à comparação entre a presente investigação e o estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006).

No que respeita ao género, as diferenças entre rapazes e raparigas não são muito notórias, reportando-se apenas a aspectos circunscritos a determinadas situações. De uma maneira geral, as raparigas revelaram-se mais participativas, tendo, na maioria dos casos, algo mais a dizer, em comparação com os rapazes. Para além disso, evidenciaram uma maior sensibilidade para questões de ordem pessoal/interna, prevalente na maioria das temáticas abordadas. Neste sentido, os julgamentos do ponto de vista moral, a atribuição causal, a descrição dos intervenientes no âmbito do crime e da violência, bem como a previsão de eventuais consequências dos referidos cenários, são acompanhados de uma maior capacidade de discernimento e abstracção por parte das raparigas, que contrasta com a concretude prevalente nos rapazes. Ainda neste registo, as raparigas mostraram-se mais preocupadas em perceber o que se esconde por detrás da prática desviante, valorizando uma postura mais compreensiva e menos discriminatória.

Falando mais concretamente acerca de cada um dos temas abordados – crime, violência e mudança – destaca-se um maior investimento quando se trata de falar de crime, que por sua vez é mais vezes avaliado positivamente, em comparação com a violência, sobressaindo um limiar de tolerância mais amplo, quando se trata de julgar o primeiro. Tratando-se de reflectir acerca do crime, verifica-se uma maior facilidade em indicar os seus objectivos do que as causas para que remete, contrastando com a violência, na qual as causas são mais facilmente percebidas. Por outro lado, a violência parece apresentar uma componente mais reactiva face ao comportamento e atitudes de terceiros. Quanto à mudança, e apesar de ser um tema muito presente na adolescência, este revelou ser um conceito pouco interiorizado pelos jovens entrevistados, que apresentaram claras dificuldades em defini-lo. No entanto, a possibilidade de mudança é prevalente, não só num quadro de delinquência juvenil como, também, enquanto factor que mais permite diferenciar o jovem do adulto. Ainda assim, no caso específico da delinquência juvenil, os jovens entrevistados revelaram alguma dificuldade quando se tratava de projectar um futuro para estes jovens que, apesar de poderem efectivamente mudar, teriam à sua espera um processo de discriminação, por parte da sociedade, inviabilizando a possibilidade de um final feliz.

Genericamente, destaca-se um constante descomprometimento, por parte dos jovens entrevistados, em relação aos temas abordados, muitas vezes relacionado com o facto de não se verem directamente envolvidos em situações de crime e de violência. De facto, tal como nos diz Debuyst (1986), as representações da delinquência e da acção da justiça dificilmente se desligam da posição que o indivíduo ocupa e da imagem de si próprio que dela resulta. Por outro lado, este descomprometimento parece dever-se igualmente à banalização dos fenómenos associados ao crime e à violência, que ocupam lugar de destaque nos dias de hoje, principalmente porque fortemente mediatizados pelos meios de comunicação social (Nadal, 1991). Por serem temas banais, esperava-se, portanto, um maior domínio, por parte dos jovens entrevistados, ao serem abordadas as questões do crime e da violência. No entanto, a banalização destes fenómenos parece propiciar um certo conformismo. Apesar da notória tendência para a desvalorização das regras e leis, o conformismo parece surgir face à necessidade, por parte destes jovens, de se entrincheirar por detrás das leis, que outrora eram objecto da sua oposição e hostilidade, na procura de segurança (Tyrode e Bourcet 2000).

Apesar do descomprometimento evidenciado, os jovens entrevistados parecem colocar-se muito mais facilmente na «pele» do jovem delincente, tanto no que concerne ao tema do crime, como no caso da violência. Este facto é notório na atribuição de sentimentos e nas descrições físicas e psicológicas, verificando-se um maior investimento no jovem autor de furtos e no agressor, em detrimento das suas vítimas. Para além disso, a própria banalização do fenómeno criminal e da violência propriamente dita, em tom de «qualquer um pode ser», coloca-os igualmente na iminência de também eles poderem protagonizar percursos desviantes. Mesmo em termos de atribuição causal, as questões que são apontadas como estando na origem de actos ilícitos e violentos transparecem problemáticas que também povoam o mundo do comum adolescente, nomeadamente, a necessidade de pertença, de inserção no grupo de pares, bem como as questões de auto-afirmação e de exploração dos limites, ligadas às questões identitárias. Neste âmbito, os jovens entrevistados aproximam-se muito mais do jovem delincente, desinvestindo e anulando o papel da vítima, sobre a qual não pareceu haver muito a dizer.

Reportando-nos, agora, para a comparação com o estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), podemos concluir que, apesar da divergência em termos de contexto, são poucos os factores que contribuem, de facto, para uma distinção entre os jovens entrevistados na presente investigação e aqueles que participaram no referido estudo. É um facto que estes últimos protagonizaram práticas ilícitas, encontrando-se, por isso mesmo, a cumprir medida de internamento em Centro Educativo. É também evidente, através da comparação dos resultados obtidos em ambas as investigações, que o contacto com a realidade do crime e da violência, é

muito maior no caso dos jovens entrevistados no estudo de Serrão (2004/2005; Serrão & Pais, 2006), factor que mais contribuiu para as diferenças encontradas. Não obstante, na maioria das vezes, as opiniões não divergem muito, verificando-se uma proximidade entre o adolescente dito “normal” e o adolescente delinvente, que aliás partilham das mesmas problemáticas, sendo acima de tudo adolescentes. Assim, a questão primordial da presente investigação remete para um esbatimento da margem que aparentemente separa e distingue, mas que, afinal, não é tão acentuada quando nos propomos ir directamente aos protagonistas, no sentido de ouvir o que têm para dizer. Neste sentido, a abordagem qualitativa revelou ser uma mais-valia, viabilizando o acesso a determinados aspectos que, de outra forma, passariam despercebidos.

Quanto às limitações que acompanharam a presente investigação, salientamos a dificuldade em encontrar conteúdo teórico, especificamente quando se tratou de fundamentar a forma como os jovens, ditos “normais”, olham para os temas do crime, da violência e da mudança, predominando os estudos circunscritos à delinquência juvenil.

Por fim, resta-nos ressaltar a necessidade de dar continuidade a este tipo de pesquisas, nas quais se procura aceder directamente ao discurso dos participantes. No que concerne ao tema da presente investigação, propomos uma continuidade, nomeadamente em relação a alguns temas em concreto que não foram abordados com a devida profundidade, por não constituir o âmbito primordial da mesma, como por exemplo, as questões relacionadas com as causas do crime e da violência, assim como, as descrições físicas e psicológicas dos seus protagonistas.

Visto que o adolescente dito “normal” não se distancia muito do adolescente delinvente, partilhando as mesmas problemáticas e discursos, importa perceber se realmente o primeiro não envereda, efectivamente, por percursos desviantes, ou se apenas estes não são conotados como tal. Será que também eles passam ao acto? Que tipo de actos? Não se tratará apenas da utilização, por parte destes jovens, de estratégias mais refinadas de disfarce, refugiando-se nas margens do “normal”?

## Referências

- Aarons, Z. (1970). Normality and abnormality in adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 25, 309-399.
- Aberastury, A. (1988). O adolescente e a liberdade. In A. Aberastury (Dir.), *Adolescência normal, um enfoque psicanalítico* (pp. 13-23). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Alexandre, M. F. G. (1991). O narcisismo e a mudança na adolescência, abordagem psicoterapêutica. In M. T. Sá (coord.), *Actas de Psicologia Clínica* (pp.75-83). 1990. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia Clínica.
- Ariès, F. (1988). *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa: Relógio D'água.
- Balint, M. (1979). The basic fault. In H. Michael., & M. D. Stone (Coord.), *Essential papers on borderline disorders: One hundred years at the border* (pp. 385-409). New York: New York University Press.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed). Lisboa: Edições 70.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press.
- Benavente, R. (2002). Delinquência juvenil: Da disfunção social à psicopatologia. *Análise Psicológica*, 4 (20), 637-645.
- Bénony, H., & Chahraoui, K. (2002). *A entrevista clínica*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bion, W. (2005). A theory of thinking. In E. B. Spillius (Ed.), *Melanie Klein Today: Development in theory and practice, volume 1* (174-182). New York: Brunner-Routledge.
- Blos, P. (1966). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. New York: The Free Press.
- Born, M. (2005). *Psicologia da delinquência*. Lisboa: Climepsi.

- Bowlby, J. (1984). *Separação: Angústia e perda*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1988). *Cuidados maternos e saúde mental* (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi.
- Broadwin, I. T. (s.d.). Delinquência juvenil. In S. Lorand (Org.), *A moderna psicanálise* (pp. 139-161). Rio de Janeiro: Gertum Carneiro.
- Carrol, A. Houghton, S. Hattie, J., & Durkin, K. (2004). Comportamento anti-social nos jovens: O modelo dos objectivos de aumento da reputação. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime da infância à idade adulta* (pp. 215-249). Lisboa: Almedina.
- Caetano, M. J. (2001). Risco e delinquência: Aspectos psicológicos do desenvolvimento. In A. L. Lúcio (Comp.), *Marginalidade, risco e delinquência* (pp. 61-77). Caldas da Rainha: Programa Malhoa.
- Compas, B., Hinden, B. R., & Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Cordeiro, J. D. (1987). Normalidade/psicopatologia na adolescência. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 5, 31-42.
- Cusson, M. (2007). *Criminologia* (2ª ed.). Lisboa: Casa das Letras.
- De Carvalho, M. J. L. (2005). Jovens, espaços, trajectórias e delinquências. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 71-93.
- De Carvalho, M. J. L. (2008). Risco social, juventude e delinquência: Que sentido(s) para a aplicação de medidas tutelares educativas não institucionais. In A. C. Duarte-Fonseca., J. P. Silva., M. E. Marques., & N. Martins (Coord.), *Direito das crianças e jovens: Actas* (pp. 433-446). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- De Matos, A. C. (2002). *Adolescência*. Lisboa: Climepsi.

- De Matos, A. C. (2006). *Psicanálise e psicoterapia psicanalítica*. Lisboa: Climepsi.
- Debuyst, C. (1986). Representação da justiça e reacção social. *Análise Psicológica*, 3/4, (IV), 369-376.
- Decreto-Lei nº 166/99. *Diário da República*, nº 215, Série I-A, p. 6321. consultado em 01 de Setembro de 2009 através de [http://www.cnpcejr.pt/preview\\_documentos.asp?r=314&m=PDF](http://www.cnpcejr.pt/preview_documentos.asp?r=314&m=PDF).
- Dias, C. A. (1982). Os modelos de angústia e depressão na problemática da adolescência. *Psicologia*, III, 1 e 2, 183-192.
- Dias, C. A. (2000). Adolescência e toxicodependências. In M. T. Medeiros (compil.), *Adolescência: Abordagens, investigação e contextos de desenvolvimento* (pp.198-209). Lisboa: Direcção Regional de Educação.
- Durkheim, E. (1991). *Suicídio: Estudo sociológico* (8ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Durkheim, E. (1993). The normal and the pathological. In D. H. Kelly, *Deviant behavior: A text-reader in the sociology of deviance* (4<sup>th</sup> ed) (pp. 61-65). New York: St. Martin's Press.
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fernandes, L. (2008). Condição juvenil: Do risco de ser vítima ao perigo de ser actor. In A. C. Duarte-Fonseca., J. P. Silva., M. E. Marques., & N. Martins (Coord.), *Direito das crianças e jovens: Actas* (pp. 85-96). Lisboa: ISPA.
- Ferreira, P. M. (2000). Infracção e censura: Representações e percursos da sociologia do desvio. *Análise Social*, XXXIV, (151-152), 639-671.
- Fleming, M. (1983). A separação adolescente-progenitores. *Análise Psicológica*, 4, (III), 521-542.

- Fleming, M. (1994). Édipo ou os caminhos da asolescência em «Pele-de-Burro». *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 13, 25-31.
- Fleming, M. (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer: Psicologia da adolescência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fonseca, A. C., & Queiróz, E. (2008). Maldades da juventude: Dados de um estudo português. In A. Matos., C. Vieira., S. Nogueira., J. Boavida., & L. Alcoforado (Coord.), *Maldade humana: Fatalidade ou educação* (193-219). Coimbra: Edições Almedina.
- Freud, A. (1987). *Infância normal e patológica* (4ª ed). Rio de Janeiro: Zahar.
- Freud, S. (2001). *Esboço de psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (2002). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Grinberg, L. (2000). *Culpa e depressão*. Lisboa: Climepsi.
- Grinberg, L. & Grinberg, R. (1998). *Identidade e mudança*. Lisboa: Climepsi.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*, 2 vols. New York: Appleton.
- Harrati, S. Vavassori, D., & Villerbu, L. M. (2006). *Délinquance et violence*. Paris: Armand Colin.
- Kammerer, P. (1992). *Délinquance et narcissisme à l'adolescence*. Paris: Bayard Éditions.
- Klein, M. (1996). *Amor, culpa e reparação e outros trabalhos, 1921-1945*. Rio de Janeiro: Imago.
- Knobel, M. (1988). A síndrome da adolescência normal. In A. Aberastury (Dir.), *Adolescência normal, um enfoque psicanalítico* (pp. 24-59). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage.
- Leal, I. (2008). *A entrevista psicológica: Técnica, teoria e clínica*. Lisboa: Fim de Século.
- Lucas, A. P. L. Z. (2001). A criança, o jovem e a lei. In A. L. Lúcio (Comp.), *Marginalidade, risco e delinquência* (pp.61-77). Caldas da Rainha: Programa Malhoa.
- Lúcio, A. L. (2001). Marginalidade, risco e delinquência. In A. L. Lúcio (Comp.), *Marginalidade, risco e delinquência* (pp.15-31). Caldas da Rainha: Programa Malhoa.
- Magalhães, M. T., & Traça, M. E. (1990). Fragmentos de um discurso juvenil. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 10/11, 144-152.
- Marcelli, D. (2005). Distinction des genres et modèles de soin: Si les comportements masculins et féminins différent, ils se rejoignent parfois et conduisent à repenser les pistes de prise en charge. *L'École des Parents*, 2, 16-23.
- Marcelli, D., & Braconnier, A. (2005). *Adolescência e psicopatologia*. Lisboa: Climepsi.
- Marques, M. E. (2001). O processo adolescente. In *A psicologia clínica e o Rorschach* (2ª ed., pp.247-288). Lisboa: Climepsi.
- Marques, M. E. (2005). Avaliação psicológica do adolescente e do risco. *Análise Psicológica*, 1 (23), 19-26.
- Marteleira, J. (2005). Jovens à margem: Análise sociológica de um centro educativo. *Infância e Juventude*, 5, 91-108.
- Matos, M. (2005). *Adolescência representação e psicanálise*. Lisboa: Climepsi.
- Medeiros, M. T. (2000). Conceito de adolescência. In M. T. Medeiros (Comp.), *Adolescência: Abordagens, investigação e contextos de desenvolvimento* (pp.13-27). Lisboa: Direcção Regional de Educação.

- Mijolla, A., & Mijolla-Mellor, S. (2002). *Psicanálise*. Lisboa: Climepsi.
- Moita, V. (1985). Identidade, identificação e delinquência: Contributos para uma compreensão psicológica e clínica da agressão e do comportamento delinquente. *Infância e Juventude*, 2, 25-52.
- Mucchielli, R. (1979). *Como eles se tornam delinquentes*. Lisboa: Moraes Editoras.
- Mucchielli, R. (1994). *A entrevista não directiva* (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Nadal, E. (1991). Imagem e violência. In *Colóquio violência na sociedade: Comunicações* (pp. 119-123). Lisboa: Contexto.
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências juvenis*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Pais, L. G. (2004). *Uma história das ligações entre a psicologia e o direito em Portugal: Perícias psiquiátricas médico-legais e perícias sobre a personalidade como analisadores*. Tese de doutoramento, não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Pedinielli, J. L., & Rouan, G. (2005). A entrevista de pesquisa. In C. Cyssau (Coord.), *A entrevista em clínica* (pp.105-112). Lisboa: Climepsi.
- Pereira, M. G., Pedro, I., Amaral, V., Alves-Martins, M., & Peixoto, F. (2000). Dinâmicas grupais na adolescência. *Análise Psicológica*, 2 (28), 191-201.
- Peres, A., & Gonçalves, R. A. (2006). Do risco à delinquência: Estudo exploratório. *Infância e Juventude*, 6, 115-134.
- Planella, J. (2007). Adolescência e sociedade da informação: Novos corpos, novas identidades. *Infância e Juventude*, 1, 137-153.
- Rappaport, C. R. (1993). Introdução. In C. R. Rappaport (Coord.), *Adolescência, abordagem psicanalítica* (pp.1-23). São Paulo: Pedagógica e Universitária.

- Resgate, I. (2001). Diversidade de comportamentos juvenis: Um estudo dos estilos de vida de jovens de origens étnico-culturais diferenciadas em Portugal. *Análise Psicológica*, 3 (19), 345-364.
- Rosa, J. C. C. (1995). Adolescência: Um encontro com a realidade. *Análise Psicológica*, 1-2 (XIII), 185-189.
- Sá, A. A. (2001a). Delinquência infanto-juvenil como uma das formas de solução da privação emocional. In *I Congresso de Psicologia Clínica* (pp.13-22). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Sá, T. (2001b). O desvio e a norma: A perspectiva sociológica. In A. L. Lúcio (Comp.), *Marginalidade, risco e delinquência* (pp.37-55). Caldas da Rainha: Programa Malhoa.
- Sá, E. (2003). *Adolescentes somos nós* (2ª ed). Lisboa: Fim de Século.
- Sequeira, F. (1990). Um quarto que seja seu, a adolescência e a conquista de um espaço psíquico autónomo. In M. T. Sá (coord.), *Actas de Psicologia Clínica 1990* (pp.155-169). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia Clínica.
- Sequeira, F. (1992). A propósito da síntese da identidade na adolescência. *Psicologia*, VIII, 3, 317-322.
- Serrão, J. C. (2004/2005). *A delinquência juvenil segundo os seus protagonistas: Uma reflexão sobre o género*. Monografia de Licenciatura apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa: ISPA.
- Serrão, J. C., & Pais, L. G. (2006). A delinquência juvenil segundo os seus protagonistas: Uma reflexão sobre o género. In C. Machado, L. S. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: formas e contextos*. (vol. 11, pp. 149-158). Braga: Psiquilíbrios.
- Sottomayor, A. (1998). A situação dos menores em risco como geradora de delinquência e a resposta comunitária. *Temas Penitenciários*, (2), 1, 39-44.

- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Strecht, P. (2003). *À margem do amor: Notas sobre a delinquência juvenil*. Lisboa: Asírio e Alvim.
- Tyrode, Y. & Bourcet, S. (2000). *Os adolescentes violentos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valdenegro, B. A. (2005). Factores psicosociales asociados a la delincuencia juvenil. *Psyke*, 14 (2), 33-42.
- Ventura, J. P. (1998). Revisitar a delinquência juvenil: Dos factores precipitantes ao sistema sancionário. *Temas Penitenciários*, 2 (1), 55-64.
- Veríssimo, M. M. (1990). A psicologia comunitária e o sistema judicial: Uma nova forma de olhar e intervir sobre a delinquência. *Análise Psicológica*, 2 (VIII), 203-209.
- Weber, R. P. (1985). *Basic content analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Weiner, I. B. (1992). *Perturbações psicológicas na adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Winnicott, D. W. (1995). *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes.

**Anexo 1.** Autorização para a recolha de dados



Ministério Da Educação  
Direcção Regional Educação Lisboa  
Escola Secundária do Forte da Casa - 400191

Exmº Senhor(a)  
PROF. DRA. LÚCIA PAIS  
INSTITUTO SUP. DE PSICOLOGIA APLICADA  
RUA JARDIM DO TABACO, 34

1149 041 LISBOA

Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Classif.	Data
		Of. 115 - 2009		29-01-2009

Assunto : AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS

Informa-se V.Exa que se autoriza à aluna desse Instituto Marta Jerónimo Ribeiro, a recolha de dados neste Estabelecimento de Ensino, para o desenvolvimento do seu trabalho de investigação.

Atenciosamente,

Forte da Casa, 29 de Janeiro de 2009

A Presidente do Conselho Executivo

(Maria Herminia da Silva Santos)



## Anexo 2. Carta de consentimento informado

Marta Jerónimo Ribeiro, estudante finalista do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), requisitou a participação voluntária do meu educando(a) \_\_\_\_\_ numa investigação que tem como objectivo estudar as percepções que os adolescentes têm acerca das dimensões crime, violência e mudança, tendo em conta uma reflexão sobre o género. Obtive, em reunião de pais, todo o esclarecimento relativamente aos objectivos e procedimentos relativos à presente investigação. Tomei conhecimento que esta investigação utilizará a entrevista enquanto instrumento de recolha de dados e que esta será gravada. Porém, foi-me assegurado que todos e quaisquer dados de identificação do meu educando(a) não serão revelados, em qualquer circunstância. Igualmente, os conteúdos da entrevista serão mantidos confidenciais, sendo objecto de análise conjunta com outras entrevistas entretanto recolhidas, e não individualmente. Compreendo que não irá existir qualquer tipo de remuneração ou custos pela participação do meu educando(a) neste estudo. Foi-me certificado que, sempre que necessitar de mais algum esclarecimento, este ser-me-à facultado.

Declaro que li todas as informações acima referidas e autorizo a participação do meu educando(a) na presente investigação, caso seja de sua vontade. Foi-me assegurado que posso retirar o meu consentimento, e interromper a participação do meu educando(a), a qualquer momento.

Foi-me facultada uma cópia desta carta.

A Investigadora

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009

### **Anexo 3.** Exemplos de perguntas do guião de entrevista<sup>4</sup>

Exemplos de perguntas referentes ao guião de entrevista para o tema do crime:

A.1. O que quer dizer, para ti, a palavra crime?

C.1. Imagina que ias a passar na rua e vias um/uma rapaz/rapariga a ser roubado/a. Porque é que achas que ele/ela estava a roubar o/a outro/a? Que motivo tinha? Por que o fez? (Com que intenção?)

Exemplos de perguntas referentes ao guião de entrevista para o tema da violência:

A.1. O que entendes por violência?

B.1. Imagina que estás a passar na rua e vês dois/duas jovens à luta. Porque achas que eles/elas estão a fazer isso?

Exemplos de perguntas referentes ao guião de entrevista para o tema da mudança:

A.1. O que quer dizer, para ti, a palavra mudança?

B.2. Achas que há alguma diferença entre o crime cometido por um/a jovem ou por um/a adulto/a?

---

<sup>4</sup> Adaptado de Serrão (2004/2005)

#### **Anexo 4.** Exemplos de respostas dadas às perguntas do guião de entrevista

Exemplos de respostas referentes ao guião de entrevista para o tema do crime:

##### **A.1. O que quer dizer, para ti, a palavra crime?**

“A palavra crime *pra* mim... hum... algo que... não seja correcto... que não seja moralmente correcto, que é considerado ilegal... e algo que prejudique os outros, acima de tudo.”  
[S9(M16)E1]

##### **C.1. Imagina que ias a passar na rua e vias um/uma rapaz/rapariga a ser roubado/a. Porque é que achas que ele/ela estava a roubar o/a outro/a? Que motivo tinha? Por que o fez? (Com que intenção?)**

“Também depende... eu acho que se fosse pessoas que têm problemas monetários, roubava um telemóvel ou uma carteira, mesmo pelos problemas monetários. Agora também há pessoas que roubam mesmo...por estupidez, vão pa lá e roubam por roubar e acabam por vender a outras pessoas... hum... eu acho que a razão para roubar... não consigo explicar bem... é... como é que hei-de dizer... é o que eu disse no início, depende, há uns que roubam por razões monetárias e há outros que roubam mesmo por... *pa* sentirem-se melhor ou *pa* sentirem-se mais vivos.” [S27(M16)E1]

Exemplos de respostas referentes ao guião de entrevista para o tema da violência:

##### **A.1. O que entendes por violência?**

“Eu acho que a violência tem várias vertentes, pode ser violência psicológica, em que gozamos uns com os outros e, às vezes, atinge mais do que só o gozo, às vezes magoa mesmo a pessoa. A violência física que, prontos, magoa não só por dentro como fora.” [S20(F17)E2]

##### **B.1. Imagina que estás a passar na rua e vês dois/duas jovens à luta. Porque achas que eles/elas estão a fazer isso?**

“Possivelmente por um motivo parvo, sei lá... uma discussão... não conseguiram resolver a falar e decidiram para esses termos, *pa* violência.” [S4(M15)E2]

Exemplos de respostas referentes ao guião de entrevista para o tema da mudança:

**A.1. O que quer dizer, para ti, a palavra mudança?**

“Mudança... mudar qualquer coisa, trocá-la de sítio, mudar o cabelo...mudar de estilo, mudar significa tanta coisa... acho que é... não sei, acho que é algo que deixa de ser como é para passar a ser de uma maneira diferente.” [S6(F15)E3]

**B.2. Achas que há alguma diferença entre o crime cometido por um/a jovem ou por um/a adulto/a?**

“Talvez... talvez um adulto tenha um bocadinho mais de consciência, apesar de que os jovens já têm que ter consciência daquilo que estão a fazer.” [S17(F16)E3]

Anexo 5. Grelhas categoriais<sup>5</sup>

Grelha categorial referente à pré-categoria A (Crime)

Categorias	Sub-categorias	Indicadores
<p><b>A.1 Definição de crime</b></p>	<p><b>A.1.1 Interdito/avaliação negativa</b>            Quando o crime é definido como sendo um interdito, isto é (adiante: i.e.), uma transgressão que não deve ser cometida, ou quando é formulado um juízo de valor, com conotação negativa, em relação ao acto criminoso.            Ex: “crime é uma infracção às leis” [S1<sup>6</sup>(M15<sup>7</sup>)E1<sup>8</sup>]            Ex: “uma coisa errada” [S17(F16)E1]</p> <p><b>A.1.2 Acções contra a propriedade</b>            Quando são enunciadas acções dirigidas a aspectos relacionados com bens materiais.            Ex: “assaltar um banco” [S11(M16)E1]</p> <p><b>A.1.3 Acções contra o outro</b>            Quando são enunciadas acções dirigidas a pessoas (vítimas).            Ex: “é um acto cometido, de um indivíduo contra outro, em que prejudica a natureza física ou psicológica do outro indivíduo” [S20(F17)E1]</p> <p><b>A.1.4 Planeamento</b>            Refere-se ao facto de os jovens geralmente planearem, ou não, seus próprios actos</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as unidades de registo (adiante: u.r.) que façam referência a uma possível definição do conceito de crime e a tudo o que este engloba, desde o criminoso até à vítima.</p>

<sup>5</sup> Adaptada do estudo de Serrão (2004/2005)

<sup>6</sup> Sujeito nº 1

<sup>7</sup> Masculino, 15 anos

<sup>8</sup> Entrevista nº 1

	<p>desviantes.</p> <p>Ex: “nos crimes mais...organizados e mais... complicados... tem que ser planejado” [S14(F17)E1]</p> <p>Ex: “acho que as coisas não são planejadas, é mesmo na hora” [S7(F15)E1]</p> <p><b>A.1.5 O sujeito criminoso</b></p> <p>Quando o sujeito se refere ao autor do crime, ou seja, ao sujeito criminoso.</p> <p>Ex: “criminoso... alguém que comete um crime” [S12(M16)E1]</p> <p>Ex: “qualquer pessoa pode ser um criminoso” [S9(M16)E1]</p> <p>Ex: “criminoso (...) é perigoso para as pessoas da sociedade” [S24(M15)E1]</p> <p><b>A.1.6 Vítima</b></p> <p>Quando o sujeito se refere ao sujeito do crime, ou seja, à vítima.</p> <p>Ex: “a pessoa que... ‘tá do outro lado” [S15(M17)E1]</p> <p>Ex: “vítima (...) simplesmente ‘tava no local certo à hora errada” [S11(M16)E1]</p> <p><b>A.1.7 Culpabilidade</b></p> <p>Quando o sujeito se refere ao estado de um indivíduo confessamente culpado, ou ao sentimento de culpa ligado à transgressão do interdito.</p> <p>Ex: “acho que a culpa é um reflexo da nossa consciência” [S9(M16)E1]</p> <p>Ex: “culpa (...) eu acho que é quando nos arrependemos de fazer algo” [S27(M16)E1]</p>	
--	---	--

	Ex: “culpa... quando uma pessoa se sente responsável por um acto que cometeu” [S8(F17)E1]	
--	--	--

<b>A.2 Juízo moral sobre o crime</b>	<b>A.2.1 Avaliação negativa</b> Quando o sujeito formula um juízo de valor, com conotação negativa, em relação à prática do comportamento ilícito. Ex: “o crime é sempre uma má opção <i>pra</i> cada indivíduo” [S13(F17)E1]	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência a uma tomada de posição em relação à prática de comportamentos ilícitos, ou seja, o sujeito formula um juízo de valor sobre o comportamento, e posiciona-se ao nível moral, avaliando a adequação, ou não adequação, desse comportamento.
	<b>A.2.2 Avaliação positiva</b> Quando o sujeito formula um juízo de valor, com conotação positiva, através de aparente normalidade, relativamente à prática do comportamento ilícito, ainda que por vezes manifestando certo descomprometimento. Ex: “se forem uns crimes assim leves já... pronto, já não é tão mau” [S17(F16)E1] Ex: “toda a gente já praticou algum tipo de crime” [S12(M16)E1]	

<b>A.3 Atribuição causal dos crimes</b>	<b>A.3.1 Atribuição ao próprio</b> Quando a causa é atribuída ao próprio sujeito, que comete o comportamento ilícito ( <i>locus interno</i> ). Ex: “acho que deve haver ali alguma falha a nível emocional” [S5(F17)E1] Ex: “optaram por um caminho mais fácil” [S16(M16)E1]	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência à causalidade (do próprio ou alheia) do comportamento ilícito.

	<p><b>A.3.2 Atribuição aos outros</b></p> <p>Quando a causa é atribuída não ao próprio, mas a outros, i.e., foram os outros que fizeram algo que fez com que o jovem tivesse que cometer o comportamento ilícito, ou seja, o seu comportamento é uma consequência do comportamento dos outros (<i>locus</i> externo).</p> <p>Ex: “muitas vezes, como eu disse, é por influência dos amigos” [S21(F17)E1]</p> <p>Ex: “talvez tenham vidas complicadas em casa” [S9(M16)E1]</p>	
--	---	--

<p><b>A.4 Objectivos do crime</b></p>	<p><b>A.4.1 Bens materiais</b></p> <p>Quando o objectivo do comportamento ilícito é atribuído ao facto de se querer dinheiro ou outro objecto que considerem valioso.</p> <p>Ex: “com o objectivo de ganharem dinheiro” [S10(M16)E1]</p> <p>Ex: “por exemplo, em caso de roubo, têm o objectivo de (...) ter algo de valor” [S1(M15)E1]</p> <p><b>A.4.2 Necessidade</b></p> <p>Quando o objectivo é atribuído à satisfação de uma necessidade básica.</p> <p>Ex: “pode ser <i>pa</i> sobreviver” [S13(F17)E1]</p> <p>Ex: “<i>pa</i> não passar fome” [S18(F16)E1]</p> <p><b>A.4.3 Pessoal/interno</b></p> <p>Quando o objectivo se prende com necessidades fundamentais de ordem interna.</p> <p>Ex: “provar que é capaz de fazer aquilo” [S9(M16)E1]</p> <p>Ex: “muitas vezes é para se inserirem num</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que possam fazer referência ao que os entrevistados pensam acerca dos ganhos que os jovens delinquentes pretendem alcançar com a prática do comportamento ilícito.</p>
---------------------------------------	--	--

	<p>grupo” [S20(F17)E1]</p> <p>Ex: “é por uma questão de afirmação [S9(M16)E1]</p> <p><b>A.4.4 Associado ao prazer</b></p> <p>Quando o objectivo é associado a formas agradáveis de estar.</p> <p>Ex: “ou então dá prazer” [S2(F15)E1]</p> <p>Ex: “há pessoas que já... que praticam os crimes por divertimento” [S10(M16)E1]</p> <p><b>A.4.5 Droga</b></p> <p>Quando o objectivo do comportamento ilícito é o facto de o jovem pretender dinheiro para a satisfação de algum vício, como a droga.</p> <p>Ex: “se houvesse dinheiro era... eu acho que... devia ser <i>pa</i> drogas” [S16(M16)E1]</p> <p><b>A.4.6 Não sei</b></p> <p>Quando o entrevistado não consegue apresentar qualquer tipo de objectivo.</p> <p>Ex: “não sei... isso também depende dos crimes” [S3(M15)E1]</p>	
--	---	--

<p><b>A.5 Em quem pensou – aquando da passagem ao acto?</b></p>	<p><b>A.5.1 Na vítima</b></p> <p>Quando se refere que o jovem pensou na vítima.</p> <p>Ex: “pensam [na vítima]... bem ou mal, pensam sempre” [S8(F17)E1]</p> <p><b>A.5.2 Não pensam na vítima</b></p> <p>Quando se refere que o jovem não pensou na vítima.</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência ao facto do jovem delinquente pensar, ou não, em alguém, durante a realização do comportamento ilícito.</p>
---	---	--

	<p>Ex: “acho que nisso [na vítima] é o que eles menos vão pensar” [S1(M15)E1]</p> <p>Ex: “acho que não faziam se pensassem assim na vítima” [S6(F15)E1]</p> <p><b>A.5.3 Num familiar/amigo</b></p> <p>Quando se refere que o jovem não pensou, nem em si, nem na vítima, mas numa terceira pessoa.</p> <p>Ex: “se calhar [pensam]... na família” [S3(M15)E1]</p> <p>Ex: “são capazes de pensar nas pessoas que lhes são próximas” [S10(M16)E1]</p> <p><b>A.5.4 Na polícia</b></p> <p>Quando se refere que o jovem pensou na polícia.</p> <p>Ex: “acho que é na polícia” [S16(M16)E1]</p> <p><b>A.5.5 Em si próprio</b></p> <p>Quando se refere que o jovem só pensou em si próprio, ou que não sabe em quem pensou.</p> <p>Ex: “pensam neles próprios” [S9(M16)E1]</p> <p>Ex: “eu nunca passei por isso, como tal, não sei mesmo” [S7(F15)E1]</p> <p><b>A.5.6 Não pensam em ninguém</b></p> <p>Quando o entrevistado refere que o jovem não pensa em ninguém.</p> <p>Ex: “não acredito que na altura <i>teja</i> a pensar em alguém” [S11(M16)E1]</p>	
--	---	--

<p><b>A.6 Atribuição de sentimentos ao jovem delinquente</b></p>	<p><b>A.6.1 Positivos</b></p> <p>Quando os sentimentos atribuídos ao jovem delinquente têm uma valência positiva, ainda que por vezes com certo descomprometimento.</p> <p>Ex: “podem-se sentir felizes porque conseguiram atingir o objectivo deles” [S6(F15)E1]</p> <p><b>A.6.2 Negativos</b></p> <p>Quando os sentimentos atribuídos ao jovem delinquente têm uma valência negativa, ou quando se refere a uma preocupação posterior com a vítima.</p> <p>Ex: “tristes porque (...) precisam daquilo para se sentirem felizes” [S9(M16)E1]</p> <p>Ex: “se (...) a vítima ficou mal, acho que, se for uma pessoa sensata, acho que se vai sentir mal” [S17(F16)E1]</p> <p><b>A.6.3 Não sei</b></p> <p>Quando o entrevistado não consegue atribuir qualquer tipo de sentimentos, ou estados emocionais, ao jovem delinquente.</p> <p>Ex: “eu não sei porque nunca fiz nada disso” [S6(F15)E1]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência ao tipo de sentimentos, ou estados emocionais, que são atribuídos ao jovem delinquente, durante e após a realização do comportamento ilícito.</p>
--	--	--

<p><b>A.7 Atribuição de sentimentos à vítima (após o crime).</b></p>	<p><b>A.7.1 Negativos</b></p> <p>Quando os sentimentos atribuídos à vítima têm uma valência negativa.</p> <p>Ex: “toda a vítima se sente mal” [S7(F15)E1]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência ao tipo de sentimentos que são atribuídos à vítima, ou estados emocionais, que o entrevistado identifica</p>
--	---	---

	<p><b>A.7.1 Não sei</b></p> <p>Quando o entrevistado não consegue atribuir qualquer tipo de sentimentos, ou estados emocionais, ao jovem delinquente.</p> <p>Ex: “sei lá... eu nunca ‘tive nessa situação” [S4(M15)E1]</p>	como sendo os da vítima.
--	--	--------------------------

<p><b>A.8 Imagem do jovem autor de furtos</b></p>	<p><b>A.8.1 Características físicas</b></p> <p>Quando são apresentadas características físicas/estéticas ao jovem que furta.</p> <p>Ex: “normalmente a pessoa que ‘lá a roubar é mais forte em termos de constituição física” [S10(M16)E1]</p> <p>Ex: “fatos de treino de marca e... ténis de marca... pode ser tudo roubado, mas é de marca” [S5(F17)E1]</p> <p>Ex: “com um estilo... é o que se chama agora <i>xunga</i>” [S21(F17)E1]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que pretendem descrever o jovem autor de furtos, quer do ponto de vista físico, quer do ponto de vista psicológico.</p>
	<p><b>A.8.2 Características psicológicas</b></p> <p>Quando são apresentadas características, que se prendem com factores que possam ser de uma natureza interna, ou características pessoais.</p> <p>Ex: “tem um mau carácter” [S15(M17)E1]</p> <p>Ex: “psicologicamente devia ser uma pessoa afectada” [S14(F17)E1]</p>	
	<p><b>A.8.3 Não sei/Indiferenciado</b></p> <p>Quando o entrevistado não consegue apresentar qualquer característica.</p> <p>Ex: “nunca presenciei, não sei” [S2(F15)E1]</p> <p>Ex: “pode ser qualquer pessoa” [S8(F17)E1]</p> <p>Ex: “não tenho nenhuma imagem...a sociedade</p>	

	é que às vezes tem” [S11(M16)E1]	
--	----------------------------------	--

<b>A.9 Imagem das vítimas de furto</b>	<p><b>A.9.1 Características físicas</b> Quando são apresentadas características físicas/estéticas à vítima de furto. Ex: “acho que teria que ser alguém com materiais de valor, senão não fazia sentido <i>‘tar</i> a ser roubado” [S1(M15)E1] Ex: “um betinho qualquer, sei lá” [S9(M16)E1] Ex: “eles atacam sempre os alvos mais frágeis” [S20(F17)E1]</p> <p><b>A.9.2 Características psicológicas</b> Quando são apresentadas características, que se prendem com factores que possam ser de uma natureza interna, ou características pessoais. Ex: “ingénuo” [S11(M16)E1]</p> <p><b>A.9.3 Não sei/Indiferenciado</b> Quando o entrevistado não consegue apresentar qualquer característica. Ex: “qualquer pessoa pode ser roubada” [S17(F16)E1]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que pretendem descrever as vítimas de furto, quer do ponto de vista físico, quer do ponto de vista psicológico.</p>
--	--	---

<b>A.10 Função negativa da droga</b>	<p><b>A.10.1 Interdito/transgressão de uma norma</b> Quando a droga é definida como sendo um interdito, i.e., uma transgressão que não deve ser cometida. Ex: “a droga é um crime, é ilegal” [S13(F17)E1] Ex: “são substâncias que devemos evitar ao máximo” [S20(F17)E1]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que enunciem características negativas associadas à droga.</p>
--------------------------------------	---	--

	<p><b>A.10.2 Físico/fisiológico/morte</b></p> <p>Quando são enunciadas funções negativas da droga, que remetem para aspectos relacionados com mal-estar físico, doenças que derivam do uso da droga, ou morte.</p> <p>Ex: “destrói o corpo por dentro” [S20(F17)E1]</p> <p>Ex: “há drogas que podem levar à morte” [S19(F16)E1]</p> <p><b>A.10.3 Vício do corpo</b></p> <p>Características que remetem para os processos de dependência da droga.</p> <p>Ex: “com o efeito das drogas, o corpo começa a pedir” [S16(M16)E1]</p> <p>Ex: “a droga traz vício” [S11(M16)E1]</p> <p><b>A.10.4 Pessoais/internas</b></p> <p>Quando são enunciadas características que remetem para a problemática interna do sujeito.</p> <p>Ex: “faz mal psicologicamente à pessoa” [S13(F17)E1]</p> <p><b>A.10.5 Avaliação negativa sem especificação</b></p> <p>Quando o entrevistado, ao emitir uma opinião desfavorável, não especifica a função negativa que lhe atribui, ou refere-se apenas ao seu elevado custo.</p> <p>Ex: “drogas é algo muito mau” [S1(M15)E1]</p> <p>Ex: “é mau porque as drogas são caras” [S13(F17)E1]</p>	
--	--	--

	<p><b>A.10.6 Avaliação negativa com outra especificação</b></p> <p>Quando o entrevistado, ao emitir uma opinião desfavorável, especifica outra função negativa que lhe atribui.</p> <p>Ex: “a droga é um dos factores de violência e de assaltos, mais... que... pronto, que proporciona, portanto, a criminalidade” [S14(F17)E1]</p> <p>Ex: “não concordo que se legalize as drogas porque... não é dar boa imagem ao país” [S19(F16)E1]</p>	
--	---	--

<p><b>A.11 O outro lado da droga</b></p>	<p><b>A.11.1 Avaliação positiva</b></p> <p>Quando o sujeito formula um juízo de valor, com conotação positiva, através de uma concepção de aparente normalidade, relativamente ao consumo de drogas, ainda que por vezes com um certo descomprometimento.</p> <p>Ex: “o que eu ouvi falar é que a droga dá... pronto, dá uma sensação boa” [S2(F15)E1]</p> <p>Ex: “acho que a droga ‘tá um bocadinho no nosso dia-a-dia” [S6(F15)E1]</p> <p>Ex: “acho que isso é da responsabilidade de quem as toma” [S10(M16)E1]</p> <p><b>A.11.2 Experiência pessoal</b></p> <p>Quando o entrevistado se refere à sua própria experiência com drogas, como por exemplo, enunciando o que já consumiu ou não, e o que gostaria de consumir ou não.</p> <p>Ex: “é assim, deu-me uns risos valentes” [S9(M16)E1]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que enunciem aspectos que corporizam uma visão não formal da droga e do seu consumo.</p>
--	--	--

	Ex: “não tenho intenções de experimentar” [S13(F17)E1]	
--	---	--

<b>A.12 Imagem do jovem consumidor de droga</b>	<b>A.12.1 Características físicas</b> Quando são apresentadas características físicas/estéticas do jovem que consome droga. Ex: “as pessoas que são dependentes da droga nunca têm bom aspecto” [S16(M16)E2]	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que pretendem descrever o jovem consumidor de droga, quer do ponto de vista físico, quer psicológico.
	<b>A.12.2 Características psicológicas</b> Quando são apresentadas características, que se prendem com factores que possam ser de uma natureza interna, ou características pessoais. Ex: “uma pessoa (...) fraca mentalmente, porque se... se forte a nível mental, não teria esse vício” [S6(F15)E1]	
	<b>A.12.3 Não sei/Indiferenciado</b> Quando o entrevistado não consegue apresentar qualquer característica. Ex: “então esse é que pode mesmo ser qualquer um” [S26(F16)E1]	

<b>A.13 Imagem do jovem vendedor de droga</b>	<b>A.13.1 Características físicas</b> Quando são apresentadas características físicas/estéticas do jovem que vende droga. Ex: “não deve ser uma pessoa que dê assim muito nas vistas, acima de tudo” [S18(F16)E1] Ex: “ar de mafioso” [S9(M16)E1]	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que pretendem descrever o jovem vendedor de droga, quer do ponto de vista físico, quer psicológico.
	<b>A.13.2 Características psicológicas</b> Quando são apresentadas características, que se prendem com factores que possam ser de uma	

	<p>natureza interna, ou características pessoais.</p> <p>Ex: “é uma pessoa reles [porque] quer enriquecer <i>à pala</i> da miséria dos outros” [S27(M16)E1]</p> <p>Ex: “uma pessoa calculista” [S6(F15)E1]</p> <p>Ex: “tem que ter algum... paleio <i>pa</i> negociar” [S5(F17)E1]</p> <p><b>A.13.3 Não sei/Indiferenciado</b></p> <p>Quando o entrevistado não consegue apresentar qualquer característica.</p> <p>Ex: “pessoas normais, que nós vemos no dia-a-dia” [S14(F17)E1]</p>	
--	--	--

<p><b>A.14 Tipo de crime praticado</b></p>	<p><b>A.14.1 Acções contra a propriedade</b></p> <p>Quando são enunciadas acções dirigidas a aspectos relacionados com bens materiais.</p> <p>Ex: “houve uma amiga minha que comprou imensa coisa numa loja e eu, por acaso, decidi roubar o mesmo... uma camisola da loja” [S5(F17)E1]</p> <p><b>A.14.2 Acções contra o outro</b></p> <p>Quando são enunciadas acções dirigidas a pessoas (vítimas).</p> <p>Ex: “bater numa pessoa, vá lá, já pratiquei esse crime, bater numa pessoa” [S12(M16)E1]</p> <p><b>A.14.3 Outros</b></p> <p>Quando são enunciados outros tipos de comportamentos desviantes.</p> <p>Ex: “o consumo de drogas leves” [S17(F16)E1]</p> <p><b>A.14.4 Sozinho ou em grupo?</b></p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência aos tipos de crimes praticados, ou mais prováveis de serem praticados, pelos entrevistados.</p>
--	--	--

	<p>Quando as acções ilícitas enunciadas foram realizadas no contexto do grupo ou, por outro lado, realizadas individualmente.</p> <p>Ex: “<i>tava</i> num grupo de amigos” [S17(F16)E1]</p> <p>Ex: “nada de grupos, nada disso” [S4(M15)E1]</p>	
--	---	--

<p><b>A.15 Tipo de crime que o entrevistado se imagina a praticar</b></p>	<p><b>A.15.1 Acções contra a propriedade</b></p> <p>Quando são enunciadas acções dirigidas a aspectos relacionados com bens materiais.</p> <p>Ex: “provavelmente devia ser furto, é a coisa mais simples” [S27(M16)E1]</p> <p><b>A.15.2 Acções contra o outro</b></p> <p>Quando são enunciadas acções dirigidas a pessoas (vítimas).</p> <p>Ex: “há muita gente que diz que jamais seria capaz de matar... eu, na minha opinião, seria capaz” [S7(F15)E1]</p> <p><b>A.15.3 Sozinho ou em grupo?</b></p> <p>Quando as acções ilícitas enunciadas foram realizadas no contexto do grupo ou, por outro lado, realizadas individualmente.</p> <p>Ex: “sozinha não era capaz, não tinha coragem, só se fosse mesmo em grupo” [S13(F17)E1]</p> <p>Ex: “na altura do crime não <i>tava</i> ninguém comigo” [S16(M16)E1]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência aos tipos de crimes que o entrevistado se imagina a praticar, ainda que afirme não ter praticado algum.</p>
---	--	--

## Grelha categorial referente à pré-categoria B (Violência)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
<b>B.1 Definição de violência</b>	<p><b>B.1.1 Interdito/transgressão de uma norma</b> Quando a violência é percebida como sendo um interdito, i.e., uma transgressão que não deve ser cometida. Ex: “violência... é um crime” [S12(M16)E2] Ex: “isso não se faz, isso não se deve fazer” [S19(F16)E1]</p> <p><b>B.1.2 Tónica na dimensão física</b> Quando são enunciados aspectos, ou características de um tipo de violência essencialmente física. Ex: “<i>pra</i> mim violência é uma pessoa bater na outra” [S16(M16)E2] Ex: “é quando pomos em risco a integridade física de outra pessoa” [S21(F17)E2]</p> <p><b>B.1.3 Tónica na dimensão psicológica</b> Quando são enunciados aspectos, ou características de um tipo de violência essencialmente psicológica. Ex: “violência... acho que é o acto de agredir (...) verbalmente” [S10(M16)E2] Ex: “talvez a chantagem psicológica” [S6(F15)E2]</p> <p><b>B.1.4 Definição de violência sem diferenciação das suas vertentes físicas e psicológicas</b> Quando a violência é definida sem que o entrevistado diferencie as suas vertentes físicas e psicológicas.</p>	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência a uma possível definição do conceito de violência.

	<p>Ex: “muita agressividade” [S4(M15)E2]</p> <p>Ex: “violência ‘pra mim é (...) quando deixa marca” [S26(F16)E2]</p>	
--	--	--

<p><b>B.2 Juízo moral sobre a violência</b></p>	<p><b>B.2.1 Avaliação negativa</b></p> <p>Quando o sujeito formula um juízo de valor, com conotação negativa, relativamente ao comportamento violento, não justificando esse tipo de comportamento.</p> <p>Ex: “um acto mau” [S3(M15)E2]</p> <p>Ex: “a violência não resolve nada” [S13(F17)E2]</p> <p>Ex: “então com crianças muito menos” [S5(F17)E2]</p> <p><b>B.2.2 Avaliação positiva</b></p> <p>Quando o sujeito formula um juízo de valor, com conotação positiva, em relação ao comportamento violento, justificando esse tipo de comportamento, ainda que por vezes manifestando certo descomprometimento.</p> <p>Ex: “uma palmada não faz mal a ninguém” [S14(F17)E2]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência a uma tomada de posição face à violência, ou seja, o sujeito formula um juízo de valor sobre o comportamento, e posiciona-se ao nível da moral, avaliando a adequação, ou não adequação, desse comportamento.</p>
---	---	--

<p><b>B.3 Atribuição causal da violência</b></p>	<p><b>B.3.1 Atribuição ao próprio</b></p> <p>Quando a causa é atribuída ao próprio sujeito, que comete o comportamento violento (<i>locus interno</i>).</p> <p>Ex: “acho que nós temos um estado que chega ao limite” [S24(M15)E2]</p> <p>Ex: “quando não conseguem verbalizar partem ‘há violência” [S18(F16)E2]</p> <p>Ex. 3: “os pais não têm paciência para o filho”</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência à causalidade (do próprio ou alheia) do comportamento violento.</p>
--	--	--

	<p>[S20(F17)E2]</p> <p><b>B.3.2 Atribuição a outros</b></p> <p>Quando a causa é atribuída não ao próprio, mas a outros, i.e., foram os outros que fizeram algo que fez com que o jovem tivesse que cometer esse comportamento violento, ou seja, que o acto violento é uma consequência do comportamento de outros (<i>locus</i> externo).</p> <p>Ex: “há pessoas que explodem mais facilmente com umas do que com outras” [S11(M16)E2]</p> <p>Ex: “se calhar o filho portou-se mal” [S2(F15)E2]</p>	
--	--	--

<p><b>B.4 Objectivos da violência</b></p>	<p><b>B.4.1 Defesa pessoal</b></p> <p>Quando o objectivo é a defesa pessoal, i.e., quando a pessoa se sente em risco, e o seu comportamento violento é reacção à violência do outro.</p> <p>Ex: “pensando bem, esse é talvez o único objectivo... é defendermo-nos quando alguém nos ataca” [S6(F15)E2]</p> <p><b>B.4.2 Proveito próprio</b></p> <p>Quando o objectivo é em proveito do próprio, i.e., quando se trata da maneira encontrada para conseguir o que se quer.</p> <p>Ex: “para saber quem somos, para nos afirmarmos” [S16(M16)E2]</p> <p>Ex: “acho que serve para uma pessoa se impor e estabelecer limites” [S18(F16)E2]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência ao que o entrevistado pensa acerca dos ganhos que uma pessoa pretende alcançar com a prática de actos violentos.</p>
---	---	---

<p><b>B.5 Vivência da violência</b></p>	<p><b>B.5.1 O próprio</b></p> <p>Quando o entrevistado se refere à sua própria pessoa, como sendo (ou considerando-se) violento, ou não.</p> <p>Ex: “às vezes, às vezes sou [violenta]” [S14(F17)E2]</p> <p>Ex: “não, não sou violento” [S28(M16)E2]</p> <p><b>B.5.2 Na família</b></p> <p>Quando o entrevistado se refere à violência no seio familiar.</p> <p>Ex: “faz [parte do meu dia-a-dia]... [violência]doméstica” [S22(F17)E2]</p> <p><b>B.5.3 No meio envolvente/no bairro/no grupo de pares/em relações amorosas</b></p> <p>Quando o entrevistado se refere à violência, no contexto do meio abrangente, do bairro, à violência entre amigos no seio do grupo, ou em contexto de relações amorosas.</p> <p>Ex: “só se for na televisão” [S13(F17)E2]</p> <p>Ex: “sim... <i>porrada</i>... de grupos a trocaram socos uns com os outros” [S8(F17)E2]</p> <p>Ex: “<i>tive</i> um namorado que tentava bater-me” [S20(F17)E2]</p> <p><b>B.5.4 No contexto da prática do comportamento ilícito</b></p> <p>Quando o entrevistado se refere à prática da violência, no contexto da realização de comportamentos ilícitos.</p> <p>Ex: “um tentou roubar o outro e o outro começou a resistir, depois começaram à <i>porrada</i>” [S8(F17)E2]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência às vivências, ou não vivências, de violência do entrevistado, seja ele autor, vítima, ou observador.</p>
---	--	---

	<p><b>B.5.5 Na escola</b></p> <p>Quando o entrevistado se refere à violência na Escola.</p> <p>Ex: “dentro da escola...às vezes quando gozam comigo... acaba por ser também...violência” [S6(F15)E2]</p> <p>Ex: “na básica havia sempre putos a sangrar, muitas ambulâncias” [S16(M16)E2]</p> <p>Ex: “na escola, geralmente há sempre conflitos” [S13(F17)E2]</p> <p><b>B.5.6 A não vivência da violência</b></p> <p>Quando o entrevistado refere que a violência não faz parte do seu dia-a-dia, i.e., seja em que contexto for, não refere qualquer tipo de vivência associada à violência.</p> <p>Ex: “assim... assim comigo não” [S13(F17)E2]</p>	
--	---	--

<p><b>B.6 Atribuição de sentimentos aos agressores</b></p>	<p><b>B.6.1 Positivos</b></p> <p>Quando os sentimentos atribuídos ao elemento agressor têm uma valência positiva, ainda que por vezes com certo descomprometimento.</p> <p>Ex: “sentem-se bem porque estão a descarregar” [S4(M15)E2]</p> <p><b>B.6.2 Negativos</b></p> <p>Quando os sentimentos atribuídos ao elemento agressor têm uma valência negativa, ou quando se refere a uma preocupação posterior com a vítima.</p> <p>Ex: “deve sentir-se um bocadinho enervado com o filho” [S17(F16)E2]</p> <p>Ex: “acho que se sentia mal por <i>tar</i> a bater no</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência ao tipo de sentimentos, ou estados emocionais, que são atribuídos ao elemento agressor.</p>
--	---	--

	filho” [S19(F16)E2]	
--	---------------------	--

<b>B.7 Atribuição de sentimentos à vítima</b>	Ex: “penso que se sintam mal, ninguém gosta de levar <i>porrada</i> ” [S10(M16)E2”	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência ao tipo de sentimentos, ou estados emocionais, que são atribuídos à vítima.
---	--	---

<b>B.8 Imagem dos agressores</b>	<b>B.8.1 Características físicas</b> Quando são apresentadas características físicas/estéticas dos elementos agressores. Ex: “acho que deviam <i>tar</i> com mau aspecto” [S16(M16)E2] Ex: “uma aparência assim mais rude” [S20(F17)E2]	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que pretendem descrever os agressores, quer do ponto de vista físico, quer do ponto de vista psicológico.
	<b>B.8.2 Características psicológicas</b> Quando são apresentadas características, que se prendem com factores que possam ser de uma natureza interna, ou características pessoais. Ex: “penso que sejam agressivos, violentos” [S4(M15)E2] Ex: “revoltados, insatisfeitos” [S21(F17)E2] Ex: “severo, frustrado e... e inconsciente” [S14(F17)E2]	
	<b>B.8.3 Não sei/Indiferenciado</b> Quando o entrevistado não consegue apresentar qualquer característica. Ex: “não sei, vejo sempre tanta gente à luta” [S6(F15)E2] Ex: “acho que não há caras para isso”	

	[S26(F16)E2]	
--	--------------	--

<b>B.9 Imagem da vítima objecto de violência</b>	<p><b>B.9.1 Características físicas</b> Quando são apresentadas características físicas/estéticas da/do filha/filho agredida/o. Ex: “pequena estutura” [S4(M15)E2] Ex: “fininha, magrinha” [S14(F17)E2]</p> <p><b>B.9.2 Características psicológicas</b> Quando são apresentadas características, que se prendem com factores que possam ser de uma natureza interna, ou características pessoais. Ex: “frágil” [S14(F17)E2] Ex: “sensível” [S17(F16)E2]</p> <p><b>B.9.3 Não sei/Indiferenciado</b> Quando o entrevistado não consegue apresentar qualquer característica. Ex: “não dá para descrever” [S7(F15)E2] Ex: “pode ser muita coisa... <i>tá</i> a levar <i>porrada</i>, a partir de uma situação não se avalia o modo de ser das pessoas” [S11(M16)E2]</p>	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que pretendem descrever a vítima objecto de violência, quer do ponto de vista físico, quer do ponto de vista psicológico.
--	--	--

<b>B.10 Relação prévia entre agressores</b>	<p><b>B.10.1 Sim</b> Quando o sujeito refere que os elementos em situação de agressão física, se conheciam previamente. Ex: “em princípio devem-se conhecer porque... têm que saber alguma coisa uma da outra <i>pra... pra lutarem</i>” [S26(F16)E2]</p>	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que referem a existência, ou não, de uma relação prévia entre protagonistas na situação de agressão física.
---	---	--

	<p><b>B.10.2 Não</b></p> <p>Quando o sujeito refere que os elementos em situação de agressão física, não se conheciam previamente.</p> <p>Ex: “podem não se conhecer” [S12(M16)E2]</p> <p><b>B.10.3 Não sei</b></p> <p>Quando o entrevistado refere não saber se há, ou não, relação prévia entre agressores.</p> <p>Ex: “não sei” [S1(M15)E2]</p>	
--	--	--

<p><b>B.11 Previsão do resultado da agressão física</b></p>	<p><b>B.11.1 Quem toma a iniciativa da resolução do conflito?</b></p> <p>Quando o entrevistado se refere à pessoa, que toma a iniciativa da resolução do conflito, chegando por vezes a justificar essa escolha.</p> <p>Ex: “eu acho que o pai, depois disso vai-se arrepender e pedir desculpa” [S12(M16)E2]</p> <p>Ex: “eu acho que é o filho que vai pedir desculpa a mãe, mesmo que não tenha feito nada” [S17(F16)E1]</p> <p><b>B.11.2 Desfecho negativo</b></p> <p>Quando o entrevistado cria um fim essencialmente negativo, para a situação de agressão física.</p> <p>Ex: “é capaz de terminar com algumas mossas, algumas nódoas negras” [S10(M16)E2]</p> <p>Ex: “se calhar quando crescer vai ter problemas com a violência” [S26(F16)E2]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que se referem à previsão do resultado de situações de agressão física, ou seja, do que poderia acontecer.</p>
---	--	--

	<p><b>B.11.3 Desfecho positivo</b></p> <p>Quando o entrevistado cria um fim essencialmente positivo para a situação de agressão física.</p> <p>Ex: “eu acho que os pais perdoariam o filho” [S12(M16)E2]</p> <p><b>B.11.4 Implicação pessoal</b></p> <p>Quando o entrevistado refere que era capaz, ou incapaz, de se implicar, de fazer, ou não, alguma coisa perante a ocorrência de uma luta.</p> <p>Ex: “meter não me metia, porque senão depois podia sobrar <i>pra mim</i>” [S1(M15)E2]</p> <p>Ex: “se fossem pessoas que eu conheço e que me dou, era capaz de as ir separar e acalmar” [S10(M16)E2]</p> <p>Ex: “se fosse um assunto que tivesse a ver comigo, eu metia-me e tentava afastar e acalmar os ânimos” [S14(F17)E2]</p>	
--	---	--

### Grelha categorial referente à pré-categoria C (Mudança)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
<b>C.1 Definição de mudança</b>	<p><b>C.1.1 Tónica na mudança física/comportamental/contextual</b></p> <p>Quando são enunciados aspectos ou características de um tipo de mudança essencialmente física, comportamental, ou contextual (variáveis extrínsecas).</p> <p>Ex: “mudança... alterar os comportamentos” [S25(M15)E3]</p> <p>Ex: “pode ser uma mudança de visual” [S20(F17)E3]</p>	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que se referem a uma possível definição do conceito de mudança.
	<p><b>C.1.2 Tónica na dimensão psicológica</b></p> <p>Quando são enunciados aspectos ou características de um tipo de mudança essencialmente psicológica (variáveis intrínsecas).</p> <p>Ex: “mudar (...) a nossa maneira de ser” [S10(M16)E3]</p>	
	<p><b>C.1.3 Definição indiferenciada de mudança</b></p> <p>Quando a mudança é definida sem que o entrevistado diferencie as suas vertentes físicas e psicológicas.</p> <p>Ex: “é algo que deixa de ser como é para passar a ser de maneira diferente” [S6(F15)E3]</p>	

<b>C.2 O lado mais positivo da experiência de internamento</b>	<p><b>C.2.1 Factores escolares/profissionais</b></p> <p>Quando o sujeito refere conhecimentos que podem ser adquiridos, ou projectos relacionados com a escola, ou com a formação profissional, até ao momento de saída de um</p>	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. nas quais o entrevistado formula uma apreciação relativamente à experiência
--	---	--

	<p>Centro Educativo. Ex: “dão uma oportunidade de aprender coisas novas... de estudar” [S6(F15)E3]</p> <p><b>C.2.2 Efeito lúdico</b> Quando o sujeito refere a dimensão lúdica inerente às actividades que um Centro Educativo pode proporcionar. Ex: “pode andar por lá a fazer várias coisas, várias actividades” [S6(F15)E3]</p> <p><b>C.2.3 Os olhos postos no outro lado do muro</b> Quando o sujeito refere o facto de os jovens pensarem no exterior, estando dentro de um Centro Educativo a cumprir medida de internamento. Ex: “vão <i>tar</i> sempre a pensar o que é que vão fazer cá fora quando saírem” [S1(M15)E3]</p> <p><b>C.2.4 Relações interpessoais ricas</b> Quando o sujeito refere relações desenvolvidas, seja com os outros colegas, ou com adultos, em que sobressai um carácter enriquecedor. Ex: “por um lado não se sentem tão excluídos porque há pessoas iguais a eles lá dentro” [S8(F17)E3] Ex: “talvez o convívio com pessoas como eles, que também estejam a tentar mudar, seja uma influência positiva em todos porque, ao tentarem mudar, apoiam-se uns aos outros” [S20(F17)E3]</p>	<p>de internamento em Centro Educativo, tendo em conta os aspectos que considera positivos.</p>
--	--	---

	<p><b>C.2.5 Efeito contentor</b></p> <p>Quando o sujeito refere o efeito contentor que um Centro Educativo exerce sobre o educando, devido às regras e aos limites que impõe.</p> <p>Ex: “têm horas para se deitar, têm horas para se levantar... tudo... acho que... pronto, isso é bom” [S14(F17)E3]</p> <p><b>C.2.6 Tempo de reflexão</b></p> <p>Quando o sujeito se refere à experiência do internamento como sendo um momento de paragem, para pensar sobre a vida e sobre o que possa ter levado o jovem até a um Centro Educativo.</p> <p>Ex: “os aspectos positivos... reflectirem acerca do que fizeram... principalmente isso” [S11(M16)E3]</p> <p><b>C.2.7 Aspirações de mudança</b></p> <p>Quando o sujeito se refere a desejos de mudança, àquilo que o jovem internado poderia gostar de mudar em si próprio.</p> <p>Ex: “alguns querem mudar, não fazer os mesmos erros” [S13(F17)E3]</p> <p><b>C.2.8 Efectiva mudança</b></p> <p>Quando o sujeito se refere à mudança que pode ser experienciada desde o início do internamento, tendo esta um carácter mais físico, ou mais psicológico.</p> <p>Ex: “acho que muda, talvez, a sua maneira de ser” [S10(M16)E3]</p> <p>Ex: “talvez sair daquela mentalidade de criminoso” [S1(M15)E3]</p>	
--	---	--

	<p>Ex: “vão deixar de roubar, de cometer crimes” [S18(F16)E3]</p> <p><b>C.2.9 Uma visão optimista</b></p> <p>Quando o sujeito traduz uma visão optimista do internamento de maneira geral, seja pela concordância com seus princípios, ou pela crença na verdadeira mudança que este pode proporcionar.</p> <p>Ex: “o objectivo [do Centro Educativo] é torná-los pessoas melhores” [S18(F16)E3]</p> <p>Ex: “esse tempo no Centro Educativo é uma segunda oportunidade para quem lá passe” [S20(F17)E3]</p>	
--	---	--

<p><b>C.3 O lado mais negativo da experiência de internamento</b></p>	<p><b>C.3.1 A privação da liberdade/a duração da pena</b></p> <p>Quando o sujeito se refere a dificuldades inerentes ao facto de se estar preso, fechado, de tirarem a liberdade aos jovens que se encontram a cumprir medida de internamento, podendo, ou não, fazer referência à duração da pena.</p> <p>Ex: “acho que aí vai revoltá-los ainda mais por estarem presos” [S6(F15)E3]</p> <p>Ex: “deve ser muito frustrante para um jovem que comete um crime, por vezes inconscientemente, <i>tar</i> trancado num sítio” [S14(F17)E3]</p> <p><b>C.3.2 Relações interpessoais pobres</b></p> <p>Quando o sujeito refere relações desenvolvidas, seja com outros colegas, ou com adultos, em</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. nas quais o entrevistado formula uma apreciação relativamente à experiência de internamento em Centro Educativo, tendo em conta os aspectos que considera negativos.</p>
---	---	--

	<p>que sobressai o seu carácter pobre.</p> <p>Ex: “porque nesse sítio, essas pessoas encontram pessoas tão más ou piores do que eles (...) uns vão-se incentivando aos outros, para quando saírem dali fazerem ainda pior” [S23(M15)E3]</p> <p><b>C.3.3 Os deveres</b></p> <p>Quando o sujeito se refere aos vários deveres exigidos aos educandos, ou às várias regras e obrigações, e à possível dificuldade de os cumprir.</p> <p>Ex: “eu acho que não deve ser rígido demais” [S8(F17)E3]</p> <p>Ex: “podem simplesmente <i>tar</i> lá porque são obrigados” [S12(M16)E3]</p> <p><b>C.3.4 Avaliação negativa sem especificação</b></p> <p>Quando o sujeito se refere à dificuldade e ao desagrado que os jovens possam sentir por se encontrarem internados no Centro Educativo, sem contudo especificar o motivo de tal desagrado.</p> <p>Ex: “há quem diga que é um tempo perdido” [S28(M16)E3]</p> <p><b>C.3.5 Uma visão resistente</b></p> <p>Quando o sujeito traduz uma visão resistente face ao internamento de uma maneira geral, seja pela discordância com seus princípios, ou pela descrença na verdadeira mudança que este possa proporcionar.</p> <p>Ex: “há casos de jovens que saem de lá ainda mais revoltados e chegam aqui e fazem ainda</p>	
--	--	--

	pior” [S14(F17)E3]	
--	--------------------	--

<p><b>C.4 À procura de um futuro</b></p>	<p><b>C.4.1 Projecto individual</b>  Quando as aspirações quanto ao futuro, que o sujeito pensa serem as dos jovens internados, passam pela procura de um percurso próprio, individual e autónomo.  Ex: “vão ter de aprender a lidar sozinhos com a vida que têm” [S16(M16)E3]</p> <p><b>C.4.2 Família</b>  Quando as aspirações quanto ao futuro, que o sujeito pensa serem as dos jovens internados, passam pela família.  Ex: “pode ter... constituir família” [S5(F17)E3]</p> <p><b>C.4.3 Grupo de pares</b>  Quando as aspirações quanto ao futuro, que o sujeito pensa serem as dos jovens internados, passam pelo grupo de pares.  Ex: “em certas amizades também já vai alterar (...) aqueles que levam <i>pa</i> maus caminhos e isso, não vai... não vai segui-los” [S25(M15)E3]</p> <p><b>C.4.4 Projectos escolares/profissionais</b>  Quando as aspirações quanto ao futuro, que o sujeito pensa serem as dos jovens internados, passam pela escola, por um curso ou pela procura de trabalho.  Ex: “se calhar agora já... antes não queria estudar, e agora que vai sair de lá... ou que está à espera <i>pa</i> sair... já quer tirar um curso” [S13(F17)E3]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que se referem àquilo que o entrevistado pensa ser a perspetivação do futuro, relativamente à vida dos jovens que se encontram a cumprir medida de internamento em Centro Educativo, depois do fim do período de internamento.</p>
--	--	--

	<p>Ex: “depois vão-se dedicar a algo, trabalhar ou estudar” [S18(F16)E3]</p> <p><b>C.4.5 Receios</b></p> <p>Quando o sujeito exprime receios associados às aspirações quanto ao futuro, aspirações essas que pensa serem as dos jovens internados.</p> <p>Ex: “por muito que tenha mudado, não vai... a sociedade vê-o sempre com outros olhos” [S11(M16)E3]</p>	
--	--	--

<p><b>C.5 Reflexão</b></p>	<p><b>C.5.1 Jovem <i>versus</i> adulto</b></p> <p>Quando o entrevistado se refere à comparação entre o jovem delinquente e o adulto criminoso.</p> <p>Ex: “eu acho que estamos numa fase em que estamos a modelar a nossa pessoa e então, quando nós cometemos estas coisas, acaba por ser inconscientemente (...) <i>tamos</i> na idade da estupidez” [S27(M16)E3]</p> <p>Ex: “um adulto já tem obrigação de saber o que deve, ou não, fazer” [S14(F17)E3]</p> <p>Ex: “ao fim de tudo acaba por ser um crime... por isso acho que não há diferença” [S4(M15)E3]</p> <p>Ex: “não, um crime é sempre um crime... porque... se um jovem mata uma pessoa e um adulto mata uma pessoa, acho que vai ser a mesma coisa, é uma vida que se perde, independentemente da idade do agressor” [S6(F15)E3]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que se referem ao modo como foram experienciadas as várias entrevistas e os diferentes temas abordados e as reflexões que provocaram.</p>
----------------------------	---	---

### **C.5.2 Raparigas *versus* rapazes**

Quando o entrevistado se refere à comparação entre os rapazes e as raparigas delinquentes.

Ex: “os rapazes ‘pa andarem assim à bulha, são mais por questões às vezes de honra” [S5(F17)E3]

Ex: “as raparigas (...) vejo-as assim a discutir por coisas mais parvas, não vejo assim nada sério” [S5(F17)E2]

Ex: “normalmente os rapazes assaltam mais vezes que as raparigas” [S8(F17)E1]

### **C.5.3 O crime compensa?**

Quando o entrevistado conclui que o crime compensa, os ganhos secundários são tantos que vale a pena correr os riscos a ele associados, ou por outro lado, que o crime não compensa.

Ex: “eu acho que nunca, nunca compensa” [S25(M25)E3]

Ex: “a nível monetário talvez, mas a nível moral não... porque acho que a pessoa nunca se perdoa a si própria” [S22(F17)E3]

Ex: “o crime compensa quando não somos apanhados” [S12(M16)E3]

### **C.5.4 As entrevistas**

Quando o entrevistado refere comentários feitos especificamente sobre as perguntas efectuadas e os temas abordados.

Ex: “é complicado pensar nestas coisas” [S9(M16)E1]

Ex: “nunca pensei muito nisso” [S13(F17)E1]

Ex: “toca em questões que, de crime e

	<p>violência, em que eu nunca tinha perguntado a mim mesma (...) eu nunca tinha pensado em definir” [S19(F16)E3]</p> <p>Ex: “são temas complicados... porque (...) não têm um... uma definição concreta (...) não têm um bom e um mau, um correcto e um incorrecto... depende de pessoa <i>pa</i> pessoa” [S26(F16)E3]</p> <p><b>C.5.5 Actualidade/Postura crítica</b></p> <p>Quando o entrevistado formula uma reflexão mais aprofundada relativamente aos temas abordados, na sua generalidade, tendo em conta a realidade actual e/ou adopta uma postura crítica em relação aos mesmos.</p> <p>Ex: “entrar num caminho onde só haja violência e crimes, acho que é muito mais fácil do que depois mudar” [S28(M16)E3]</p> <p>Ex: “não devíamos fechar os olhos” [S20(F17)E3]</p> <p>Ex: “primeiro que tudo, deve-se perceber porque é que a pessoa fez isso (...) se a sociedade tentasse perceber primeiro e se metesse na pele dessa pessoa, se calhar também não julgava tanto (...) a pessoa era mais integrada” [S26(F16)E3]</p> <p>Ex: “é algo que acontece mesmo na sociedade, infelizmente há crimes, há violência... há... mas também há mudança” [S28(M16)E3]</p>	
--	--	--

**Anexo 6.** Distribuição das unidades de registo pelas três Pré-categorias

<b>Pré-categorias</b>	<b><math>\Sigma</math> u.r. Rapazes</b>	<b><math>\Sigma</math> u.r. Raparigas</b>	<b>Total Pré-categoria</b>
<b>A. Crime</b>	1219	1481	2700
<b>B. Violência</b>	640	782	1422
<b>C. Mudança</b>	386	542	928

## Anexo 7. Distribuição das unidades de registo pela Pré-categoria A (Crime)

Categories	Sub-categories	Rapazes	Raparigas	Totais Sub-categorias, Categorias e Pré-categoria
A.1	A.1.1	27	24	51
	A.1.2	8	5	13
	A.1.3	7	11	18
	A.1.4	39	51	90
	A.1.5	41	53	94
	A.1.6	28	23	51
	A.1.7	42	53	95
		192	220	412
A.2	A.2.1	14	26	40
	A.2.2	9	16	25
		23	42	65
A.3	A.3.1	38	52	90
	A.3.2	44	55	99
		82	107	189
A.4	A.4.1	51	48	99
	A.4.2	30	26	56
	A.4.3	49	65	114
	A.4.4	22	29	51
	A.4.5	5	3	8
	A.4.6	1	0	1
		158	171	329
A.5	A.5.1	8	19	27
	A.5.2	15	18	33
	A.5.3	16	20	36
	A.5.4	1	0	1
	A.5.5	12	12	24
	A.5.6	15	6	21
		67	75	142
A.6	A.6.1	51	67	118
	A.6.2	48	68	116
	A.6.3	13	4	17
		112	139	251
A.7	A.7.1	65	64	129
	A.7.2	4	1	5
		69	65	134
A.8	A.8.1	45	61	106
	A.8.2	28	50	78
	A.8.3	11	18	29
		84	129	213
A.9	A.9.1	26	45	71
	A.9.2	19	31	50
	A.9.3	6	14	20
		51	90	141
A.10	A.10.1	8	10	18
	A.10.2	16	20	36
	A.10.3	20	21	41
	A.10.4	8	12	20
	A.10.5	54	59	113
	A.10.6	14	21	35
		120	143	263
A.11	A.11.1	54	47	101
	A.11.2	13	11	24
		67	58	125
A.12	A.12.1	22	29	51
	A.12.2	50	72	122
	A.12.3	12	9	21
		84	110	194
A.13	A.13.1	26	40	66
	A.13.2	47	45	92
	A.13.3	19	22	41
		92	107	199
A.14	A.14.1	3	3	6
	A.14.2	1	1	2
	A.14.3	1	2	3
	A.14.4	3	1	4
		8	7	15
A.15	A.15.1	7	10	17
	A.15.2	1	4	5
	A.15.3	2	4	6
		10	18	28
<b>Total Pré-categoria</b>		1219	1481	2700

**Anexo 8.** Distribuição das unidades de registo pela Pré-categoria B (Violência)

Categories	Sub-categories	Rapazes	Raparigas	Totais Sub-categorias, Categorias e Pré-categoria
<b>B.1</b>	B.1.1	1	4	5
	B.1.2	14	17	31
	B.1.3	8	21	29
	B.1.4	8	8	16
		31	50	81
<b>B.2</b>	B.2.1	39	57	96
	B.2.2	6	7	13
		45	64	109
<b>B.3</b>	B.3.1	33	42	75
	B.3.2	77	73	150
		110	115	225
<b>B.4</b>	B.4.1	16	8	24
	B.4.2	32	45	77
		48	53	101
<b>B.5</b>	B.5.1	21	22	43
	B.5.2	8	2	10
	B.5.3	5	7	12
	B.5.4	1	1	2
	B.5.5	9	12	21
	B.5.6	24	20	44
		68	64	132
<b>B.6</b>	B.6.1	5	6	11
	B.6.2	23	36	59
		28	42	70
<b>B.7</b>		16	25	41
		16	25	41
<b>B.8</b>	B.8.1	27	46	73
	B.8.2	53	73	126
	B.8.3	39	28	67
		119	147	266
<b>B.9</b>	B.9.1	10	28	38
	B.9.2	23	33	56
	B.9.3	15	8	23
		48	69	117
<b>B.10</b>	B.10.1	14	15	29
	B.10.2	7	3	10
	B.10.3	1	1	2
		22	19	41
<b>B.11</b>	B.11.1	32	30	62
	B.11.2	22	48	70
	B.11.3	26	18	44
	B.11.4	25	28	53
		105	124	229
<b>Total Pré-categoria</b>		640	782	1422

**Anexo 9.** Distribuição das unidades de registo pela Pré-categoria C (Mudança)

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Rapazes</b>	<b>Raparigas</b>	<b>Totais Sub-categorias, Categorias e Pré-categoria</b>
<b>C.1</b>	C.1.1	14	21	35
	C.1.2	10	7	17
	C.1.3	9	17	26
		<b>33</b>	<b>45</b>	<b>78</b>
<b>C.2</b>	C.2.1	1	9	10
	C.2.2	1	1	2
	C.2.3	10	16	26
	C.2.4	4	12	16
	C.2.5	16	9	25
	C.2.6	22	24	46
	C.2.7	9	9	18
	C.2.8	63	78	141
	C.2.9	64	86	150
		<b>190</b>	<b>244</b>	<b>434</b>
<b>C.3</b>	C.3.1	0	4	4
	C.3.2	2	4	6
	C.3.3	3	2	5
	C.3.4	3	13	16
	C.3.5	28	45	73
		<b>36</b>	<b>68</b>	<b>104</b>
<b>C.4</b>	C.4.1	2	5	7
	C.4.2	3	6	9
	C.4.3	1	0	1
	C.4.4	6	8	14
	C.4.5	12	8	20
		<b>24</b>	<b>27</b>	<b>51</b>
<b>C.5</b>	C.5.1	50	59	109
	C.5.2	1	15	16
	C.5.3	21	32	53
	C.5.4	19	16	35
	C.5.5	12	36	48
		<b>103</b>	<b>158</b>	<b>261</b>
<b>Total Pré-categoria</b>		<b>386</b>	<b>542</b>	<b>928</b>