



**ISPA** | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**Jovens à margem: um estudo qualitativo  
sobre os comportamentos desviantes, os  
agentes de socialização e a esperança no  
futuro**

Ana Filipa Branco dos Anjos de Campos Barbosa

**Orientador de Dissertação:  
Prof. Dra. Maria Gouveia Pereira**

**Coordenador de Seminário de Dissertação:  
Prof. Dra. Maria Gouveia Pereira**

**Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:  
MESTRE EM PSICOLOGIA CLÍNICA**

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Prof. Dra. Maria Gouveia-Pereira, 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 República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

A ti Avô. Porque contigo aprendi uma das melhores lições que se pode ter: “o sonho comanda a vida...por isso luta pelos teus sonhos”. Obrigada por me teres deixado ser herdeira de toda a riqueza do teu tempo. Rapazote, consegui!

A ti mãe, pelo Amor eterno. Esse cuja essência é das coisas mais puras e bonitas que podias partilhar comigo ao longo desta extensa caminhada. É impossível descrever em palavras aquilo que apenas dá para sentir. Obrigada por seres minha mãe e por seres desempenhar tão eloquentemente esse difícil papel.

À minha tia Bá. Pelas sábias palavras que não se aprendem nos livros, sem as quais nada faria sentido neste percurso repleto de duras batalhas e de saborosas vitórias. Obrigada por existir na minha vida e, acima de tudo, pela fé que deposita em mim.

Ao Nuno. Pelo amor, apoio, incentivo e compreensão infinitos. Obrigada por construíres comigo o longo trilho enquanto caminhamos juntos na Vida. Obrigada por estarmos a viver um grande Amor.

Aos meus amigos. Esses cujos nomes não necessitam de ser mencionados porque nada diminuirá a sua qualidade e preciosidade. Obrigada pelo apoio e incentivo, pelas piadas e parvoíces. Mas, acima de tudo, obrigada pela paciência e compreensão, pelo “não arredar pé”, nesta minha tão longa caminhada que reflectiu, inevitavelmente, a minha ausência.

À Dra. Lucinda Martins, pela amizade, conforto e força incondicionais demonstradas mesmo quando o mundo parecia virado do avesso. Obrigada por, comigo, continuar a buscar o prazer máximo de todos os nossos encontros.

À minha afilhada Yoyo. Pelos sorrisos e gargalhadas que me proporcionas todos os dias. Por te zangares comigo quando não estou. Por me reconfortares com um abraço quando finalmente estou. Mas, acima de tudo, obrigada por me mostrares, fazendo-me acreditar, que existe realmente pureza no mundo.

À Prof. Dra. Maria Gouveia-Pereira, pelo apoio e incentivo demonstrados ao longos dos nossos encontros. Obrigada por me ter deixado abrir as asas e voar!

À Dra. Ângela Rodrigues. Pelos campos e pelos pomares. Pelas cestas e pelas frutas. Obrigada por ter partilhado comigo a sua, agora também minha, paixão.

À Directora-Geral do Instituto de Reinserção Social, Dra. Leonor Furtado, cuja autorização foi fundamental para conduzir este trabalho a bom porto.

Às demais pessoas com quem tive o prazer de contactar, nesta minha curta passagem pelo Centro Educativo. Obrigada por apaziguarem o ambiente desconhecido, tornando-o mais caloroso.

Aos educandos do Centro Educativo, sem os quais nada teria feito sentido nem sido possível. O meu muito obrigada por partilharem comigo as demais coisas.

## Resumo

O presente estudo teve como principal objectivo aceder ao fenómeno da delinquência juvenil através da compreensão não só das vivências e experiências dos seus próprios protagonistas como também aceder ao tipo de relação estabelecida com os diferentes agentes de socialização (família, grupo de pares e escola). Pretendeu-se igualmente conhecer a existência de reais projectos de futuro nestes adolescentes. Os participantes (N=8) são do sexo masculino com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos e encontram-se a cumprir medida de internamento (quatro em regime aberto e quatro em regime semi-aberto) em Centro Educativo do Instituto de Reinserção Social. Esta investigação teve um carácter exploratório e utilizou uma metodologia qualitativa. O instrumento escolhido para a recolha de dados foi a entrevista semi-directiva e, para a análise de dados, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo. Os resultados evidenciam uma forte ligação à família, real por um lado ou idealizada por outro. Abordar os comportamentos desviantes parece ser mais difícil, especialmente no que concerne aos juízos morais sobre os mesmos. Parece igualmente existir nestes adolescentes uma esperança no futuro, com a aspiração de um percurso diferente, com projectos de vida pessoais e profissionais. Os dados evidenciaram igualmente a necessidade da realização de mais investigações nesta temática nesta lógica de dar voz aos seus próprios protagonistas, os adolescentes a cumprir medida de internamento em Centro Educativo.

Palavras-chave: Comportamentos desviantes, Agentes de Socialização e Esperança no futuro

## Abstract

The main objective of this study was to investigate the youth delinquency phenomenon through the understanding of the livelihoods and experiences of its characters, as well as the type of relation established with the different agents of socialization (family, peer groups and school). It was equally intended to know the existence of real future projects by these adolescents. The participants (N=8) are males with ages between 15 and 17 years and are currently under internment (four in open regime and four in half-open regime) in the Educative Centre of the Social Reinsertion Institute. This inquiry had an exploratory character and used a qualitative methodology. The chosen instrument used for the data gathering used was a half-directive interview and, for the data analysis, the technique of content analysis was used. The results show a strong relationship with the family, real on the other hand or

idealized by another one. The approach of the deviant's behaviours seems to be more difficult, especially with the respect to the moral judgments on the same ones. It seems equally that these adolescents have hope in the future, with the aspiration of a different course, with personal and professional projects of life. The data has equally shown the necessity of more inquiries in this topic, with the view of giving a voice to its main protagonists, the adolescents under internment in Educative Centre.

Key-words: Deviant's Behaviours, Socialization Agents and Hope in the future

## Índice

|  |     |
|--|-----|
| Introdução   | 9   |
| Adolescência                                       | 11  |
| Identidade e autonomia                             | 12  |
| Agentes de Socialização                            | 13  |
| Família  | 14  |
| Escola   | 17  |
| Grupo de pares                                     | 19  |
| Pelas malhas do desvio                             | 21  |
| Delinquentes e delinquentes                        | 24  |
| Legalidades  | 27  |
| Formulação do problema de investigação             | 32  |
| Método   | 35  |
| Participantes                                      | 35  |
| Corpus   | 35  |
| Instrumentos                                       | 35  |
| Entrevista   | 36  |
| Análise de conteúdo                                | 37  |
| Procedimentos                                      | 41  |
| Apresentação e discussão dos resultados            | 43  |
| Comportamentos desviantes                          | 44  |
| Agentes de socialização                            | 51  |
| Esperança no futuro – a mudança!                   | 56  |
| Conclusão  | 65  |
| Referências  | 69  |
| Anexos   |     |
| Anexo A: Autorização para recolha de dados         | 77  |
| Anexo B: Exemplo de uma das entrevistas realizadas | 78  |
| Anexo C: Grelhas categoriais das pré-categorias    |     |
| A: Comportamentos Desviantes                       | 84  |
| B: Agentes de Socialização                         | 93  |
| C: Esperança no futuro – a mudança!                | 117 |

## Lista de Tabelas

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1: Distribuição das unidades de registo pelas pré-categorias A, B e C  | 44 |
| Tabela 2: Grelha categorial da pré-categoria A e respectiva distribuição das unidades de registo e unidades de enumeração | 44 |
| Tabela 3: Grelha categorial da pré-categoria A e respectiva distribuição das unidades de registo e unidades de enumeração | 51 |
| Tabela 4: Grelha categorial da pré-categoria A e respectiva distribuição das unidades de registo e unidades de enumeração | 57 |

## Introdução

Desde há algum tempo que a adolescência tem sido alvo das mais variadas investigações e publicações não só no âmbito da sua definição (ainda que esta não seja totalmente consensual, variando em função dos diferentes quadros teóricos) mas também ao nível dos processos de desenvolvimento, dos agentes de socialização e das diferentes problemáticas associadas a esta temática.

Aliada às problemáticas no decorrer da adolescência, surgem muitas vezes os comportamentos desviantes e a delinquência juvenil. Por um lado, esta conduta encara o jovem como vítima das adversidades e do contexto onde se inseriu e/ou insere o seu desenvolvimento, ainda que, por outro lado, é igualmente aceite que este percurso desviante constitui-se como uma condição necessária para o desenvolvimento do adolescente, aparecendo assim como estratégia para a solução de conflitos decorrentes dos processos de socialização, com o fim último da adaptação (Benavente, 2002; Braconnier & Marcelli, 2000; De Carvalho, 2005; Marques, 2005; Negreiros, 2001; Sá, 2001).

Não é portanto de estranhar o facto de que cada vez mais se constate o aumento exponencial da delinquência juvenil sendo que, no entanto, este é moderado com pouco rigor científico, existindo igualmente, alguma escassez de dados de forma a sustentar tal afirmação (Benavente, 2002; De Carvalho, 2005).

Apesar do mediatismo e da instalação do sentimento generalizado de insegurança impulsionado pelos meios de comunicação social, o certo é que tal acontecimento terá sido essencial para a instigação do interesse e atenção, essenciais, para a realização de trabalhos de investigação sobre a delinquência juvenil (Negreiros, 2001). Ainda assim, não se pode deixar de ter em consideração que, tal como adianta Bion (2005), a delinquência real e a delinquência oficial não são verdadeiramente coincidentes uma vez que nem todos os delitos chegam à justiça e, conseqüentemente, estes acabam por não ser conhecidos e registados.

Diversos estudos apontam os agentes de socialização (família, grupo de pares e escola) como estando no centro da problemática em torno da delinquência (Ferreira, 1997). Tal acontece, uma vez que se acredita que a delinquência juvenil surge em contextos familiares desestruturantes, com abandono real ou perdas afectivas, onde não existem modelos de identificação capazes (Coimbra de Matos, 2002). Esta falta de identificação à família impulsiona a procura de uma forte identificação ao grupo de pares (Braconnier & Marcelli, 2000; Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1991). Maioritariamente, o grupo de pares é construído em contexto escolar, não estando este livre de, também ele, impulsionar a adopção

de comportamentos desviantes, estando esta ligação relacionada com a falta de clareza, com uma baixa identificação à escola, com um fraco desempenho escolar e com um percurso marcado pelos sucessivos insucessos escolares (Ferreira, 2000). Também é certo que estes factores referenciados não são independentes das características individuais dos próprios adolescentes (Vieira, 1999).

Partindo da premissa de que “nem todos os delitos são apropriados para adquirir uma identidade social de delinquente” (De Carvalho, 2005, p. 71) dada a existência dos limiares de tolerância dos grupos sociais e, encarando-se portanto, a delinquência como um conceito socialmente construído, importa então conhecer como entendem (ou desentendem) este conceito e todas as suas influências, os seus próprios protagonistas, os delinquentes juvenis.

Não obstante, e dado o aparente fracasso de todas as instâncias envolvidas que propulsionaram a entrada no caminho desviante, importa igualmente conhecer a existência, caso esta exista, de uma esperança no futuro, i.e., de projectos e/ou objectivos de vida a realizar após a finalização da medida de internamento em Centro Educativo.

Assim, e como estamos no âmbito da delinquência juvenil, realizou-se, num primeiro momento, uma revisão da literatura sobre a adolescência, tendo-se enquadrado nesta os principais agentes de socialização (família, grupo de pares e escola) que caracterizam esta etapa do desenvolvimento. Posteriormente, enquadrou-se o referido nos comportamentos desviantes e na delinquência juvenil.

Finalizado o enquadramento teórico, ficam reunidas as condições necessárias para a formulação do problema de investigação assim como para a exposição dos objectivos que a presente investigação pretendeu alcançar.

Após este momento, é caracterizado o método utilizado, aludindo-se aos participantes, ao *corpus*, aos instrumentos de recolha (entrevista semi-directiva e semi-estruturada) e de análise dos dados (análise de conteúdo) e, por fim, é feita a explicitação do procedimento que esteve na base da execução da presente investigação.

Ao nível dos resultados, e partindo de uma análise que parte do geral para o particular, estes são apresentados e discutidos sendo igualmente enquadrados na revisão da literatura realizada inicialmente.

Por fim, ao nível da conclusão, reúnem-se considerações finais não só ao nível dos resultados anteriormente apresentados e discutidos como também se apontam as limitações encontradas e sentidas no decorrer do estudo, deixando-se igualmente algumas propostas para investigações futuras.

## Adolescência

Segundo Palmonari, Pombeni e Kirchler (1992) a adolescência é um conceito bastante ambíguo pelo que existe uma impossibilidade de estabelecer uma definição geral e definitiva do mesmo uma vez que esta se encontra alicerçada à complexidade da sociedade na qual o adolescente se insere.

Segundo Carvalho (2004), a adolescência deriva etimologicamente do latim *adolescere*, que significa crescer, constituindo-se assim como o processo de transição do desenvolvimento entre a infância e a vida adulta. Outeiral (1995) defende ainda uma dupla origem etimológica: *crescer* física e psiquicamente e *adoecer*, remetendo este para o sofrimento emocional com transformações biológicas mentais.

Pela falta de uniformização na enunciação deste conceito, o estabelecimento dos limites etários torna-se, também ele, susceptível de controvérsias. O início da adolescência poderá ser de fácil determinação se aceitarmos a puberdade como mudança biológica que corresponde ao desencadear da adolescência. No entanto, subsiste ainda uma maior dificuldade que diz respeito à determinação do seu fim, já que não existe nenhum indicador a nível biológico que determine a entrada na idade adulta (Dias & Vicente, 1984).

Desta forma, é comumente aceite que a adolescência é uma fase do desenvolvimento humano que se inicia, em média, por volta dos 10 - 13 anos (11 anos nas raparigas e 12/13 nos rapazes) (Cordeiro, 1979; Braconnier & Marcelli, 2000), terminando aos 18 anos, sendo neste período que o adolescente adquire as competências e os requisitos necessários para ingressar e se inserir satisfatoriamente no mundo adulto (Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1989).

Segundo Blos (1962), a noção de adolescência é muitas vezes confundida com o conceito de puberdade (início do processo de maturação bio-fisiológica e sexual) que, apesar de interligados, a puberdade deve ser tida em conta enquanto um processo mais biológico, já que a adolescência diz respeito a um fenómeno psicossocial, ou seja, traduz-se pelo processo de transformações psicológicas de adaptação à puberdade. Esta adaptação é única, i.e., cada indivíduo, dotado de pensamento, vive-a de forma única e diferente, comportando-se assim uma dimensão extremamente subjectiva (Sá, 1997).

Sendo um período de inquietude e mudanças constantes a diferentes níveis, a adolescência é uma época marcada por profundas transformações psicológicas, biológicas, pulsionais, intelectuais, afectivas e sociais, vividas em determinado contexto cultural (Fontaine, 1987).

Assim, a adolescência acarreta uma série de transformações: hormonais e físicas (caracteres sexuais secundários, crescimento descontínuo, desenvolvimento muscular, etc.), psicológicas (integração de uma imagem corporal e de uma nova identidade sexual, crescente necessidade em se “desprender” de modelos de identificação e de interesses que mantinha na infância) e cognitivas (entrada no período das operações formais no qual o pensamento se torna mais complexo e eficiente), verificando-se desta forma uma mudança não só de objectos como de objectivos (Carvalho, 2004; Simões, 2007).

Todas estas mudanças a nível emocional e cognitivo vão consequentemente influenciar a forma como o adolescente encara o mundo social, na medida em que aumenta a sua capacidade de pensar sobre diferentes e novas possibilidades, de auto-análise das suas cognições e de compreensão e análise de diferentes perspectivas, conseguindo assim avaliar e antecipar as possibilidades de respostas e comportamentos, deduzir características pessoais (motivações e sentimentos) e reconhecer que existem inúmeras e díspares abordagens sobre uma mesma situação (Sprinthall & Collins, 1999).

### *Identidade e Autonomia*

Diferentes autores teorizaram relativamente aos aspectos da autonomia ou individualização enquanto processo necessário para a transição da infância para a vida adulta (Coleman, 1985; Fleming, 1992; Marques, 2001; Sampaio, 2000) e indispensável para a construção e formação da identidade (Dias, 1991; Cordeiro, 1988).

Dias (1991) referiu que existiria uma transição entre uma estrutura relacional fundida com o ambiente e um estado estrutural “caracterizado por uma diacronia relacional, marcando a individualização do Self adulto” (Dias, 1991, p.54).

Segundo Flemmig (1993) a autonomia envolve uma mudança ao nível das representações que o adolescente tem de si mesmo e dos outros – enquanto principais elementos da conquista de autonomia, o termo *outros* refere-se aqui à família.

Para Erikson (1972), a adolescência caracteriza-se por ser um período crítico para o indivíduo já que este se encontra perante a definição e construção da sua identidade, onde ocorre necessariamente o confronto com um corpo sexualizado desconhecido. O autor refere ainda que a aquisição da identidade só é passível de ocorrer quando o adolescente se confronta com uma representação mais ampla e elaborada do mundo social e físico, e com o auto-reconhecimento que daí advém, e com a individualização do Self.

Relativamente à construção da autonomia, segundo Sampaio (2000) esta é realizada num duplo e simultâneo movimento que envolve uma maior independência relativamente às figuras parentais e, um conseqüente investimento em objectos exteriores à família (e.g., grupo

de pares). Esta proximidade do adolescente ao grupo de pares é facilitadora dum desenvolvimento psico-social harmonioso e da formação da sua personalidade. Esta dupla funcionalidade do grupo de pares é apoiado por Dias (1988) que, perante a ameaça de perda, o adolescente apoia-se no grupo, funcionando este suporte na luta contra as ansiedades e angústias.

Ao tratar-se de um processo contínuo de criação e desconstrução, a adolescência envolve diferentes agentes (pais, colegas, amigos, ídolos, etc.) que auxiliam na conquista de autonomia, na definição de valores e regras e na construção de uma identidade (Fleming, 1993).

### Agentes de Socialização

Inúmeras investigações têm sido desenvolvidas com o intuito de demonstrar as diferentes influências, importâncias e impactos que a família, o grupo de pares e a escola têm ao nível do desenvolvimento do adolescente, uma vez que estes agentes de socialização podem constituir-se como factores decisivos no desenvolvimento da delinquência juvenil (Farrington, 2001; Fonseca, 2002).

Assim, a par das grandes transformações que ocorrem na adolescência é premente aprofundar as importantes modificações das relações sociais e dos diferentes agentes de socialização.

A adolescência pode ser definida como um período de tarefas de desenvolvimento (conhecimentos, competências, atitudes e funções) com as quais os adolescentes têm de lidar e, conseqüentemente, a um dado momento adquirir, sendo isto possível através das exigências sociais, da maturação física e ainda dos esforços individuais (Palmonari *et al.*, 1989)

Os problemas pessoais (maturação biológica, aceitação de si próprio e aquisição de autonomia), os problemas relacionais (relações interpessoais, de grupo e de casal) e os problemas sócio-institucionais (escola e trabalho), são as três dimensões nas quais se pode agrupar, segundo Palmonari *et al.* (1989), as tarefas do desenvolvimento.

Ao ser confrontado com as diferentes tarefas, a forma como o adolescente as vai enfrentar e solucionar está dependente não só das suas características pessoais e dos apoios que tem a sua disposição mas também do suporte fornecido pela família e pelo grupo de pares (Gouveia-Pereira, 1998).

## *Família*

A família surge enquanto estrutura fundamental que molda o desenvolvimento psíquico da criança pelo que o equilíbrio, não só psicológico mas também social, do adulto depende do clima vivenciado na sua infância ao nível do seio familiar (Mucchielli, 1979).

O adolescente envolvido com os pais em actividades comuns comunica mais facilmente com eles, desenvolvendo uma identificação afectiva aos pais e, conseqüentemente, sente-se mais aceite por estes. Assim, os laços sociais entre pais e filhos parecem fornecer motivos para a aceitação de regras e obrigações relacionadas com o viver pacificamente em sociedade (Fonseca, 2002). Segundo Braconnier & Marcelli (2000) a transmissão de crenças e valores assim como a socialização e a educação, são alguns dos vértices influenciados pela família.

Contudo, nesta altura do desenvolvimento, os adolescentes tendem a alargar os seus horizontes e espaços e, conseqüentemente, as suas influências. No entanto, os pais continuam a ser o pilar de apoio dos jovens especialmente no que diz respeito às questões de segurança, de protecção, escolares, de saúde, entre outros.

Assim, vemos um duplo movimento do funcionamento da família: factor de risco e factor de protecção. De acordo com Sanders (2000), as famílias podem, por um lado, constituir-se como agentes de mudança e, por outro, as relações que se desenvolvem a nível familiar podem relevar-se stressantes pelo que, conseqüentemente, eleva-se o risco para o desenvolvimento de perturbações.

Tal como Simões (2007, p. 60) adianta,

grande parte das tarefas-chave da adolescência decorre no seio da família [...] a renegociação das ligações afectivas, a autonomia, a definição e investimento num projecto de futuro, são alguns dos aspectos fundamentais dos processos familiares que ocorrem durante a adolescência.

Assim, e dado o papel central que a família desempenha ao nível da socialização dos adolescentes, não é de estranhar que, desde há muito tempo, a família seja considerada como um dos vértices fundamentais e decisivos no desenvolvimento da delinquência juvenil, estando na base das inúmeras teorias desenvolvidas sobre esta temática (Fonseca, 2002; Hirschi, 1969).

De acordo com Silliman (1994), os adolescentes que apresentem um elevado e forte suporte familiar (i.e., sentem que a família se preocupa com eles, sentindo-se assim mais próximos e satisfeitos com as suas relações familiares), uma forte identificação familiar e um envolvimento afectivo têm menor probabilidade de ingressar em comportamentos de risco.

Uma vez que abordamos e iremos continuar a abordar o conceito de suporte social, é premente explicitar brevemente algumas considerações sobre o mesmo.

Com origem em diferentes áreas das ciências sociais e humana (antropologia, sociologia, filosofia e psicologia), o conceito de suporte social (multidimensional) tem sido alvo de diversas designações propostas por diferentes autores, pelo que se torna difícil uma uniformização conceptual e mensurável do mesmo.

O estabelecimento do interesse actual e da conceptualização do suporte social é usualmente atribuída a três autores: (1) Caplan (citado por Ribeiro, 1999) - dada a introdução do termo sistemas de suporte proporcionados pelo papel que as pessoas podem desempenhar em situações de crise individual, através do apoio prestado ao indivíduo na mobilização dos seus recursos psicológicos, pela ajuda material e pela orientação na realização de tarefas específicas; (2) – a Cassel (1974) pela ênfase que deu ao papel das forças sociais na defesa e protecção da saúde e, por fim, (3) a Cobb (1976) que define o suporte social como sendo a informação pertencente a uma de três classes: informação que conduz o indivíduo a acreditar que é apreciado e que tem valor, que é amado e que as pessoas se preocupam com ele e, por fim, informação que leva o sujeito a acreditar que pertence a uma rede de comunicação e, conseqüentemente, a obrigações mútuas. Este autor considerou igualmente que o suporte social tem um papel facilitador na confrontação e adaptação em situações de crise.

Assim, o suporte social desempenha um papel crucial na formação e desenvolvimento das relações interpessoais na medida em que se constitui como uma forma elementar de interacção humana (Oliveira, 1998).

Sarason, Levine, Basham e Sarason (citado por Ribeiro, 1999, p. 547) sugere que o suporte social caracteriza-se pela “existência ou disponibilidade de pessoas em quem se pode confiar, pessoas que nos mostram que se preocupam connosco, nos valorizam e gostam de nós”.

Existem duas principais fontes de suporte social: formal e informal (Dunst, Trivette, Hamby & Pollock, 1990). A primeira diz respeito a organizações sociais formais (serviços de saúde, hospitais, programas governamentais, entre outros.) e a profissionais que fornecem assistência/ajuda a pessoas necessitadas (psicólogos, médicos, assistentes sociais, e outros). Por outro lado, as redes de suporte informal abrangem familiares, amigos, vizinhos, padres e outros e, igualmente, os grupos sociais (Igreja, Clube, associações de voluntários, entre outros).

De acordo com Caplan, citado por Ornelas (2008), torna-se imprescindível para a compreensão das relações humanas e das suas necessidades sociais, a colaboração entre o suporte informal e formal que o indivíduo recebe.

Na infância, a principal rede de suporte social para a criança é a sua família (Oliveira, 1998). Com o crescente desenvolvimento, dá-se um alargamento das redes relacionais do indivíduo (crianças da mesma idade e adultos – educadores e professores), sendo que a rede de amigos estabelecida tem uma progressão crescente, um simbolismo determinante, até à entrada na adolescência, sendo aí que adquire a máxima importância, quase em detrimento da família. No entanto, Ribeiro (1999), num estudo com adolescentes em que pretendia avaliar as diferentes dimensões de suporte social, concluiu que a fonte de suporte social mais importante para a população portuguesa é a família.

A importância do suporte social prende-se igualmente com a sua ligação aos comportamentos desviantes, isto porque, estudos demonstram que o suporte familiar (nomeadamente, dos pais) fornecido aos adolescentes (filhos) e a ligação afectiva que estes mantêm com os anteriores constituem-se como variáveis importantes na explicação da delinquência. Baldry e Farrington (2000) demonstraram também que a existência de uma relação negativa entre os comportamentos delinquentes dos adolescentes e o suporte afectivo da família.

Lopes (1996, p. 150) aponta que existe “uma fragilização e distorção grave dos anéis familiares, quer a nível macroscópico (nível sócio-económico), quer microscópico (dissociação ao nível psico-afectivo: elevado número de pais ausentes)” ficando desta forma evidenciada uma das características das famílias com estrutura de natureza delinvente.

Tal acontece uma vez que, e como Ferreira (1997, p. 919/920) adianta,

a família convencional proporciona uma fonte de ligações básicas à ordem da sociedade e do envolvimento com as suas instituições e actividades [...], a família activa como um travão contra as influências desviantes [...], o funcionamento adequado da família ajuda a inibir os impulsos desviantes, limitando a probabilidade de os comportamentos delinquentes ocorrerem [...], nesse sentido, o controlo social é uma variável explicativa da conformidade, [pelo que] quando a estrutura familiar se dissolve ou se altera, a família perde a capacidade de supervisionar e controlar os comportamentos dos filhos, aumentando a probabilidade da delinquência.

De acordo com Hirschi (1969) e a sua teoria do controlo social, a relação entre pais e filhos é fundamental para a compreensão da etiopatogenia dos comportamentos delinquentes, estruturando-se a influência familiar em torno de 3 principais vértices: a supervisão familiar, a identificação com os pais e a comunicação íntima.

Assim, verifica-se um aumento da probabilidade de a criança considerar as preocupações e orientações parentais (caso exista maior sensibilidade parental nesse mesmo sentido) o que conduz, por sua vez, a que as ligações familiares funcionem como inibidores da delinquência

uma vez que o jovem não tende a contaminar as relações positivas estabelecidas com as figuras parentais (Hirschi, 1969). Por outro lado, são criadas todas as condições necessárias para ingressar nas teias da delinquência quando não existem relações próximas, intensas e íntimas no seio familiar. Esta situação acaba por servir de catalisador à identificação e influência por parte do grupo de pares, uma vez que ocorre concomitantemente uma diminuição do peso das opiniões dos pais por parte dos adolescentes (Ferreira, 1997; Hirschi, 1969).

Diversos estudos demonstram que uma monitorização parental sobre os filhos, uma promoção do auto-controlo e a utilização de regras e limites não coercivas e democráticas diminuem o risco dos adolescentes ingressarem em comportamentos delinquentes (Fonseca, Simões, Rebelo & Ferreira, 1995; Gottfredson & Hirschi, cit. in Simões, 2007; Herman, Dornbusch, Herron & Herting, 1997).

Também Wasserman (2002) destacam que práticas parentais inadequadas tais como a conflitualidade entre pais e filhos, a monitorização deficiente e um baixo nível de envolvimento positivo, são alguns dos mais poderosos e importantes preditores do comportamento delinvente precoce.

A investigação também demonstra que existe uma maior prevalência de comportamentos delinquentes e criminosos em determinadas famílias. A explicação para esta tendência reside no facto de os progenitores anti-sociais apresentarem níveis mais elevados de conflito familiar e, conseqüentemente, exercem uma fraca supervisão, experienciando mais fracassos familiares, pelo que a hostilidade é dirigida aos seus filhos (Wasserman, 2002).

Desta forma, e como Ferreira (1997, p. 921) adianta

a família constitui um contexto cultural de primeiro plano na qual o adolescente pode adquirir e interiorizar as orientações e as definições no sentido de conformidade, [estando] a força dessas orientações e definições profundamente influenciada pelo modo como os factores sócio-económicos moldam o tecido relacional que estrutura o conteúdo e a natureza das práticas educativas através das quais se incutem e se exercem controlos sociais.

Se por um lado parece ser fundamental e inevitável o acompanhamento e supervisão parental por outro, parece existir uma tendência para que este controlo, mais externo, se disperse ao nível da acção familiar, no momento em que a socialização secundária (escola e grupo de pares) começa a surtir efeitos na vida dos adolescentes (Ferreira, 1997).

### *Escola*

A experiência escolar constitui-se como a primeira relação que os indivíduos estabelecem com uma instituição social, tornando-se esta um modelo de uma relação entre o indivíduo e o

sistema formal, uma vez que, lhe fornece as bases necessárias para a compreensão do funcionamento de outros sistemas (e.g. jurídicos e/ou legais). Tal acontece devido às relações quotidianas que os adolescentes vivenciam não só com os professores mas também com os colegas da escola e, que se encontram estruturadas por um regulamento comportamental e normativo relativamente claro, explícito e diferente daquele que estrutura as relações interpessoais fora do contexto escolar (Gouveia-Pereira & Pires, 1999).

Segundo McWhirter, McWhirter, McWhirter e McWhirter (1998), a cultura escolar estabelece regras, normas e expectativas para os seus membros, permitindo um aumento da auto-estima destes através da partilha de valores, crenças e actividades. Para que tal aconteça, os seus principais beneficiados, os alunos, necessitam de se sentir ligados à escola (na sua aceção global) e, conseqüentemente, identificados com a mesma.

Neste sentido, a escola é insubstituível uma vez que promove a integração entre autonomização e socialização (Relvas, 2000).

Relativamente aos fenómenos da delinquência juvenil, factores como a falta de clareza, de consistência ou reforço das regras escolares, uma baixa identificação à escola, um fraco desempenho escolar e insucesso escolar, são usualmente apontados como aliados ao desajustamento do adolescente (Ferreira, 2000).

Constituindo-se como um dos principais contextos de risco para o desenvolvimento da delinquência, o papel da escola foi apontado por Walgrave (1991) devido à enorme importância que este representa. Este mesmo autor aponta a não existência de um papel sedutor da escola para muitos adolescentes devido às sucessivas experiências de rejeição, frustração e fracassos que, por sua vez, conduzem à estigmatização (impacto negativo na auto-imagem que conduz a uma deterioração do estatuto social e escolar) sendo esta catalisadora para uma união a pares desviantes e, conseqüentemente, uma entrada na delinquência.

No mesmo sentido, Ferreira (1997) aponta que atitudes positivas em relação à escola e aos professores, bem como a participação em actividades escolares, correlacionam-se negativamente com a prática de comportamentos delinquentes.

Verifica-se então a importância da escola proporcionar identificações e integrações positivas nos adolescentes, no sentido de facilitar as orientações convencionais, inclusive nos adolescentes cujas orientações familiares não foram no sentido do reforço constante da conformidade (Ferreira, 1997).

### *Grupo de Pares*

Segundo Blos (1962) e Coleman (1985) na pré-adolescência/adolescência ocorre uma progressiva substituição da ascendência predominantemente familiar pelo grupo de pares, já que as forças sociais/biológicas orientam a criança ao desenvolvimento de uma identidade independente dos pais, promovendo assim a identidade com os pares, passando estes a constituir a fonte de referência das normas de conduta.

Há medida que ocorre este distanciamento dos pais, o adolescente centra o seu investimento no grupo de pares que facilitam a exploração e construção do terreno social, evoluindo a sua autonomia, independência e identidade (Coleman, 1985; Carvalho, 2004; Salmon, 1992). Assim, esta aproximação constitui-se como um espaço de diálogo dos problemas pessoais, escolares e profissionais, ainda que o papel representado pelo grupo de pares seja alternado com o grupo familiar aquando de decisões que impliquem decisões futuras (Hurlock, 1979; Claes, 1985; Coleman, 1985; Hopkins, 1987; Lutte, 1988; Schaffer, 1994).

A importância do grupo de pares tem sido estudada e comprovada por diferentes investigadores tal como Kirchler & Gouveia-Pereira (1998) que, na sua investigação, verificaram que 90 a 99% dos adolescentes inquiridos afirmavam pertencer a um grupo de amigos. Brown, Gichen e Petrie (citado por Kirchler, Palmonari & Pombeni, 1991) por sua vez constataram que a importância dada ao grupo de pares pelos adolescentes, sendo através deste grupo que o adolescente constrói e define a sua identidade, os seus interesses, a sua personalidade, reputação, individualidade, conformidade e outros.

Assim, o grupo de pares aparece, à semelhança da família, como uma entidade de socialização “na qual os adolescentes adquirem valores e competências que lhes servem de guia para o seu comportamento” (Gouveia-Pereira, Pedro, Amaral, Alves-Martins & Peixoto, 2000, p. 191).

Durante a adolescência, os indivíduos tendem a redefinir a sua identidade a par da progressiva inserção no contexto social que se realiza através de um processo de diferenciação social, i.e., através das relações do grupo de pertença (*ingroup*) com os outros grupos (*outgroups*), o que permite aos adolescentes esclarecerem aquilo que querem ou não querem ser (Gouveia-Pereira, 1995).

Assim, a identidade social, ou seja, os aspectos de uma imagem de si que deriva das categorias sociais às quais o indivíduo pertence (Tajfel, 1983), constrói-se através dos processos de comparação social entre os *ingroups* e os *outgroups* considerados importantes no que diz respeito aos atributos e características grupais. A construção positiva da sua

identidade leva a que os adolescentes se mantenham em determinado grupo e/ou procurem ingressar e integrar-se em novos grupos.

Cotterell (1996) postula que a distinção apontada pelos adolescentes entre o grupo do qual efectivamente fazem parte e o grupo com o qual se identificam é um indicador óptimo para a compreensão da influência grupal. Segundo o mesmo autor, os adolescentes não são totalmente livres nas suas acções já que estas aparecem como produtos das suas relações sociais que influenciam não só os seus comportamentos como as atitudes e crenças, ainda que, não exista uma total consciência desta influência por parte dos adolescentes.

Deste modo, a influência exercida pelo grupo de pares é independente da participação do sujeito no grupo, já que a afiliação ao grupo é suficiente para afectar crenças, atitudes e comportamentos (Cotterell, 1996).

Por outro lado, Harput (1996) refere que os pares não influenciam os outros indivíduos por pressão, mas sim porque respeitam e admiram as suas opiniões e ainda porque escolhem pares com atitudes, comportamentos e identidades similares às suas.

A formação do grupo de pares ocorre maioritariamente no contexto escolar (Gouveia-Pereira *et al.*, 2000; Ferreira, 1997), já que é na escola que os adolescentes passam mais tempo, desempenhando um importante papel no desenvolvimento da consciência do Eu enquanto membro de um grupo social.

Segundo Braconnier e Marcelli (2000), o grupo de pares tem uma dupla função na medida em que é o veículo condutor para o afastamento das figuras parentais permitindo a apreensão de novas relações sociais e constitui um factor de risco para o próprio, já que o adolescente adopta por vezes comportamentos de risco impulsionado pelo desejo juvenil de ser análogo e aceite pelo outro.

A dimensão e a referida influência exercida sobre o adolescente podem promover ou uma auto-imagem favorável ou desfavorável (auto-desvalorização), contribuindo o grupo para um desenvolvimento equilibrado (positivo) ou para a adopção de comportamentos de risco (negativo) (Medeiros, 2000).

A procura de uma forte identificação ao grupo de pares surge como forma de compensar a falta de identificação à família (quando existe dificuldade em concordar/aceitar os valores da família e quando existem conflitos entre os elementos desta (Palmonari *et al.*, 1991) – separações, ausência de pai ou de figura da autoridade, entre outros (Braconnier e Marcelli, 2000)). Esta forte identificação com o grupo de pares aliada à distância que existe da família pode conduzir ao aparecimento de comportamentos desviantes. (Palmonari *et al.*, 1991).

Assim, e dado que o grupo de pares possibilita ao adolescente a tomada de conhecimento das estratégias dos outros através da observação do seu grau de eficácia o que permite

igualmente a sua utilização em situações semelhantes (Kirchler *et al.*, 1991), poder-se-ia afirmar que existe um aumento da influência que as relações dos outros exercem sobre os adolescentes e, conseqüentemente, que as associações com amigos desviantes apresentam um papel fulcral e determinante no ingresso da delinquência.

Relativamente a esta influência dos pares, Kandel (citado por Cotterell, 1996) aponta a existência de três tipos de influência interpessoal: a influência directa (pais e amigos proporcionam o exemplo e reforçam determinados comportamentos), a influência indirecta (redes interpessoais onde os adolescentes criam interesses e valores comuns) e, por fim, a influência condicional (uma fonte de influência altera a melindre do jovem face a outra fonte de influência).

Os comportamentos desviantes são, segundo Gouveia-Pereira (2008) actividades públicas, estando esta ideia de não isolamento também demonstrada empiricamente por Carroll, Hattie, Durkin & Houghton (1997). Percebidos como sinais de maturidade pela maioria dos membros constituintes do grupo de pertença, os comportamentos desviantes (e.g. vandalismo, pequenos furtos, abuso de drogas, entre outros) são na sua maioria cometidos com os elementos do grupo de pares (Palmonari *et al.*, 1991).

As características dos pares parecem influenciar em grande escala o desenvolvimento dos adolescentes, sendo que, esta influência não é independente das características comportamentais individuais já que alguns adolescentes não precisam da influência do grupo de pares desviante para ingressarem no desvio. Por outro lado, alguns adolescentes são parcialmente vulneráveis à influência dos amigos. Ainda assim e apesar dos seus perfis comportamentais não serem considerados de risco, outros são influenciados negativamente por pares desviantes e acabam por se envolver no desvio (Vieira, 1999).

### Pelas malhas do desvio

Actualmente, devido ao crescente aumento da delinquência juvenil nas sociedades ocidentais, esta temática encontra-se em destaque em praticamente todo o mundo (Benavente, 2002).

Ao longo dos tempos, a ideia de que a delinquência seria aplicável em termos de infância e juventude foi sendo cada vez mais aceite, apesar de o conceito emergir como uma construção social e institucional em torno da qual se reúnem ideias e definições sobre situações e

comportamentos que contrastam largamente com a concepção ideal de infância e juventude (Ferreira, 1997).

A consagração institucional desta perspectiva ocorreu, concomitantemente, com a criação de instituições “responsáveis social e legalmente pelo controlo e tratamento do comportamento considerado delinquente e de outros problemas juvenis” (Ferreira, 1997, p. 916), situação esta provocada (igualmente) pela desadequação ou incapacidade dos controlos informais da família, grupo de pares, escola e comunidade, de forma a garantir que as regras sejam respeitadas e cumpridas.

Na literatura é frequente encontrar diferentes designações para os comportamentos que envolvam a violação de normas sociais, nomeadamente, comportamento desviante, perturbação do comportamento, delinquência, distúrbio de personalidade anti-social, agressividade, distúrbios de comportamento, hostilidade e comportamento anti-social (Fonseca, 2000; Negreiros, 2001), estando as suas definições e aplicabilidades dependentes da perspectiva teórica utilizada na sua explicação.

Assim, num primeiro momento, a clarificação dos conceitos de comportamento anti-social, comportamento delinquente e comportamento desviante torna-se premente, não só pelo *continuum* no qual a presente investigação se move mas, sobretudo, pelo facto de estes conceitos serem habitualmente utilizados como sinónimos, ainda que, na realidade, tal não se verifique, já que representam e remetem para diferentes condutas.

De acordo com Vieira (citado por Horta, 2004/2005), o conceito de comportamento anti-social é demasiado amplo e geral, prendendo-se essencialmente com comportamentos e acções (roubo, agressão, uso de estupefacientes, atitudes desafiadoras e outros) que remetem para o respeito pelo outro ou pela sociedade na qual o indivíduo se insere. Dada a globalidade que apresenta, este conceito consegue abarcar os termos de comportamento delinquente e de comportamento desviante.

A delinquência juvenil diz respeito aos comportamentos que, durante a infância e adolescência, possam ser objecto de uma sanção penal, isto é, que implicam a existência de uma infracção (Ferreira, 1997; Gomes, 1995; Negreiros, 2001), a adopção de actos que “violam as regras sociais instituídas em quadros jurídicos” (Binder, Geis & Bruce, citado por De Carvalho, 2005, p. 71-72), constituindo-se desta forma uma subcategoria do comportamento desviante.

Por sua vez, o conceito de comportamento desviante diz respeito aos comportamentos que não correspondem às expectativas, ou seja, que se desviam da norma, do geral, correspondendo assim ao que é diferente, ao que está do outro lado da norma (Sá, 2001). A noção de desvio pressupõem então a existência de um “universo normativo” (Sá, 2001, p. 41),

pelo que todas as sociedades detêm um conjunto de normas e valores que permitem a realização da distinção do que está certo ou errado, do que é aceite ou interdito, constituindo-se desta forma a ordem social (Carvalho, 1990; Sá, 2001). Já Durkheim (1964) apontava o desvio como um factor normal e necessário da ordem social, não sendo portanto uma aberração social, uma excepção, mas sim uma regra.

Assim, “somos nós, os cidadãos, que construímos a norma e, conseqüentemente, o desvio” (Sá, 2001, p. 38), estando este dependente de normas, valores e princípios éticos/legais válidos na sociedade/cultura à qual o sujeito pertence, pelo que o rótulo de comportamento desviante é consequência de quem viola as normas estabelecidas em detrimento da qualidade do acto por si praticado (Carvalho, 1990).

Vemos então que a definição social do desvio é algo ambígua na medida em que não constitui a “propriedade intrínseca ao acto, antes se inscreve no contexto normativo em que ocorre” (Cusson, 2007, p. 16).

De acordo com Almeida, Antunes e Marques (1999), alguns comportamentos adaptados pelos adolescentes representam e adquirem um estatuto de normalidade entre si, ainda que, entre adultos, estes possam ser encarados como desviantes.

A adolescência enquanto uma longa etapa da vida humana onde emergem naturalmente certezas e dúvidas desproporcionadas encontra-se carregada de uma (por vezes) incontável necessidade de exploração, aproximação, paixão, ódio, tentativas desmedidas de alcançar algo, tratando-se de uma constante busca de contornos inacessíveis e limites transgressíveis (Fleming, 1992, 1993).

De acordo com De Agra (1986, p. 82), os comportamentos desviantes na adolescência são “formas experienciais de auto-organização que o sistema escolhe através do seu inconsciente epistémico, ou de formas de organização significativa da totalidade do sistema”, sendo ainda uma “vontade inconsciente de acto político, de governação significativa de si para si, e de si para o mundo através da dos subsistemas que o constituem”.

Também Benavente (2002, p. 638) admite que as infracções cometidas pelos adolescentes podem ser indicadores das estratégias por eles utilizadas na tentativa de organizar o caos interior, vivido melindrosamente, sendo este perigo interno “projectado em objectos externos precisos: os pais, os professores, os polícias, ou outros vividos como representantes da autoridade”.

Desta forma, o mesmo autor aponta a quase obrigatoriedade da existência de uma relação entre a adolescência e a transgressão, sendo quase que necessária para o crescimento, desenvolvimento, aquisição e adaptação de novas formas de socialização (Marques, 1995). Segundo esta perspectiva, a transgressão adquire um sentido relacionado com a mobilização

de estratégias com o objectivo da resolução de um conflito, com o fim último de adaptação (Benavente, 2002).

## Delinquentes e delinquentes

Como se tem verificado ao longo da presente investigação, inúmeras concepções e perspectivas teóricas têm sido fornecidas pelas mais variadas ciências relativamente a esta temática.

Segundo Negreiros (2001) existem quatro grandes teorias explicativas da delinquência: a teoria psicossociológica (segundo a qual o crime é resultado dos fracos vínculos que unem o indivíduo à sociedade), a teoria sociológica (que explica o crime de acordo com as relações sociais, englobando ainda esta perspectiva as teorias Etiológica e Interaccionista), a teoria biológica (que reduz o crime às anomalias cromossómicas) e por fim, a teoria psicodinâmica (na qual o crime é visto à luz de um modelo de conflitualidade interior entre impulsos naturais e resistências adquiridas via aprendizagem, regido pelas normas do Super-Ego que se rege pelo princípio do prazer).

Nesta altura, é então premente aprofundar duas das teorias explicativas mais abordadas nas diferentes investigações: a abordagem psicológica e a abordagem sociológica. Dado a linha orientadora deste trabalho, dar-se-á especial atenção e ênfase à teoria sociológica, fazendo-se apenas uma breve referência à teoria psicológica.

De acordo com Sá (2001) e Shoemaker (1990) as abordagens psicológicas, religiosas e biológicas apontam como principais factores [que predisõem os indivíduos a praticarem actos delinquentes] as características físicas, hereditárias ou de personalidade, colocando-se desta forma a tónica nas características individuais.

Da revisão da literatura constata-se que as abordagens psicológicas incidem sobretudo sobre o funcionamento interno do indivíduo e, conseqüentemente, sobre a sua personalidade. Tal acontece essencialmente através da extracção de hipóteses gerais a partir da metodologia de estudo de caso, utilizando técnicas de observação directa da unidade de análise, que é o sujeito, bem como todas as técnicas de investigação e avaliação sobre o caso individual (Bowlby, 1990; Carrilho, 2000; Coimbra de Matos, 2002; Winnicott, 1984).

Apesar disso, a “perspectiva psicanalítica que enfatiza as experiências precoces da socialização, especialmente com a família e a focaliza no Superego, está em sintonia com as

conceptualizações da teoria do controlo [social] sobre a delinquência” (Carrilho, 2000, p. 152).

Referindo a teoria do controlo social, mergulhamos assim na perspectiva sociológica que procura explicar o crime como um fenómeno social de larga escala na qual, o que está em causa, é a relação do indivíduo com a sociedade, procurando portanto compreender o papel da socialização e da influência social através da família, escola e grupo de pares. Assim, o indivíduo surge como resultado das influências dos vários contextos aos quais se encontra exposto, sendo sobre estes que se actua com vista à minimização do problema da delinquência juvenil (Hirschi, 1969).

Esta abordagem sociológica tem sido desenvolvida em torno de dois modelos que defendem igualmente a adolescência enquanto uma idade aberta e, por conseguinte, vulnerável ao desvio: a teoria/modelo do controlo social e a teoria/modelo da identidade/sub-cultura (Ferreira, 2000; Hirschi, 1969).

Desenvolvida por Hirschi (1969), a teoria do controlo social parte do pressuposto que as necessidades individuais se opõem às pressões de ordem social, funcionando as segundas como um mecanismo de controlo que orienta o sujeito no sentido de se comportar de acordo com as normas e regras sociais vigentes.

Assim, Hirschi (1969) acredita que o ser humano é dotado não só de capacidade como de vontade para cometer actos desviantes sendo que, maioritariamente, os indivíduos não o fazem devido à existência de laços fortes e intensos que o prendem à sociedade envolvente.

De acordo com Ferreira (2000), os controlos sociais aparecem como representantes de dois aspectos – interno e externo – da adesão à ordem social, remetendo o primeiro para o desejo de não provocar a desaprovação e/ou rejeição por parte dos outros e, o segundo (o externo), refere-se à conformidade inspirada pelo receio de sanções punitivas ou pela privação das gratificações.

A fraqueza do laço social (que engloba a vinculação, o empenhamento, o investimento e a crença) diminui igualmente o sentimento de pertença e integração num quadro de acção normativa (Ferreira, 2000) e, conseqüentemente, da acção dos controladores sociais, resultando desta forma uma adesão a comportamentos desviantes (Ferreira, 2003; Hirschi, 1969).

O modelo do controlo social preconiza que a teoria da anomia explica a ruptura e/ou decréscimo do desenvolvimento de relações fortes e duradouras entre os jovens e as instituições sociais – família e escola (Ferreira, 2000). Gonçalves (1993) refere-se ao termo de anomia como um estado de desorganização e instabilidade social que coloca o sujeito perante a contradição de ter ambições/aspirações legítimas de querer ser bem sucedido na vida *versus*

a impossibilidade de realizar tais ambições pelos meios convencionais, podendo tal situação conduzir à procura de meios ilegítimos para alcançar tais objectivos.

Segundo Gonçalves (1993), a teoria do controlo social mete em evidência a possibilidade de todos os indivíduos serem potenciais delinquentes e, se tal não padece de verdade, é porque prevalecem os factores de cumprimento de deveres/obrigações, de ligação afectiva e de envolvimento sobre os seus opostos. Assim, não se deixa a crença interna emergir pela compatibilização entre o envolvimento em comportamentos desviantes e os princípios moral e socialmente aceites.

Relativamente ao modelo da identidade/subcultura, este concede o desvio como uma consequência das experiências dos adolescentes, dos fracassos e rupturas que experimentam ou até mesmo das influências que derivam dos processos culturais e comunicacionais e que, conseqüentemente, afectam a vida quotidiana juvenil (Ferreira, 2000).

Segundo Ferreira (2000), as atitudes de oposição por parte do jovem podem ser encaradas sob duas perspectivas: a classista – o desvio aparece como um facto praticamente normativo das práticas culturais dos adolescentes de determinados grupos sociais uma vez que os valores/orientações destes são mais permissivos da violação das normas sociais -, e a indeterminação objectiva da identidade – que ressalta a existência de uma tensão entre o desejo de autonomia e o estatuto de dependência que pesa consideravelmente sobre os dilemas e considerações juvenis que estão na base do desenvolvimento da identidade desviante ou conformista.

Como se pode verificar, esta oposição dualista entre os dois modelos sociológicos apresentados, permite uma visão mais ampla e integradora do comportamento desviante. Assim, por um lado, o modelo do controlo social traz à luz a compreensão dos mecanismos de controlo social exercidos pela família e escola enquanto principais instituições de socialização e, por outro lado, o modelo da identidade/subcultura abrange a influência que os grupos e culturas dos jovens têm ao nível do desenvolvimento das suas identidades.

Relativamente à idade, é nesta fase de conturbadas mudanças, i.e. na adolescência, que se verificam mais comportamentos desviantes (Ferreira, 2000). Aceita-se que o início da delinquência ocorre por volta dos 11-12 anos (Born, 2005; Fonseca, Simões, Rebelo & Ferreira, 1995), sendo por volta dos 14-15 anos, que se verifica um carácter mais utilitário dos actos praticados existindo por isso ganhos materiais, de prestígio ou até mesmo de adesão a determinado grupo (Born, 2005). O chamado “pico” desta escalada delinvente ocorre usualmente por volta dos 16-17 anos de idade (Farrington, 1998; Fonseca *et al.*, 1995), entrando posteriormente em declínio, num ritmo razoavelmente rápido e acentuado, após o início da maioridade e, conseqüentemente, com a aproximação da idade adulta (Ferreira,

1997, 2000). Emler e Reicher (1995) reforçam estas constatações, apontando igualmente que o comportamento desviante prevalece nos 12-16 anos de idade em detrimento de outros momentos do ciclo vital.

No que concerne ao género, o sexo masculino é o mais apontado em termos de delinquência (Ferreira, 1997), devendo-se este facto à maior procura de satisfação no status social por parte dos rapazes ao passo que as raparigas centram essa mesma procura nas relações (Emler & Reicher, 1995). Estas constatações parecem emergir dado que as investigações usualmente são mais direccionadas para a população masculina (Emler & Reicher, 1995).

Relativamente às diferenças individuais, Emler e Reicher (1995) fazem referência à sua não concordância quando a delinquência é considerada como uma expressão de factores biológicos inerentes aos sujeitos, uma vez que estes não devem ser basilares da individualidade, sendo fundamental a investigação da forma como estes afectam, influenciam ou determinam as experiências dos sujeitos e a sua vida quotidiana.

### Legalidades

Tal como vimos, a delinquência é um conceito multidimensional imerso em grande controvérsia, variando em função da época e do contexto social, sendo construído por referência a normas, representações e valores. O debate em torno de uma única definição reside essencialmente na opção de um ponto de vista legal (associado a situações de inimputabilidade criminal de menores - em que os indivíduos menores de 16 anos não podem ser criminalmente imputáveis) ou uma perspectiva não legal (psicológica, sociológica ou psicopatológica) que segundo Sellin (citado por Peres & Gonçalves, 2006) seria uma violação das normas de condutas vigorantes.

Após se ter abordado as perspectivas não legais (essencialmente a psicológica e a sociológica) e uma vez que estamos nas “legalidades” importa agora abordar um pouco a perspectiva legal da delinquência.

Derivado etimologicamente do latim *delinquere*, delinquir significa cometer falhas, pecar e errar. Por outro lado, o vocábulo delinquência deriva do latim *Delinquentia* que significa delito (Machado, 1977).

Dum ponto de vista Jurídico-Penal, Negreiros (2001) aponta que é considerado delinquente aquele que pratica actos dos quais resulta uma condenação pelo tribunal.

Assim, na perspectiva legal, o conceito de delinquência encontra-se associado à situação de inimputabilidade criminal de menores (Peres & Gonçalves, 2006), sendo que, de acordo com o Art.º 19 do Código Penal, “os menores de 16 anos são inimputáveis”. Com o fim último da protecção e educação, estes adolescentes podem ser alvo da aplicação de medidas tutelares e não penais (Peres & Gonçalves, 2006). Nesta linha de pensamentos vemos então que “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) é um menor delinquente.

Dado o desajustamento entre a realidade e a intervenção prescrita, concomitante com a crescente sensação de insegurança sentida, essencialmente mediatizada pela comunicação social, surge a exigência de um “endurecimento da actuação contra os menores que se entregassem a práticas perturbadoras da paz social” (Lucas, 2001, p. 96), facto que impulsionou a reforma do Direito de Menores. Assim, desde 2001 – 1 de Janeiro – que entrava em vigor em Portugal uma nova legislação, a Lei Tutelar Educativa (adiante L.T.E.), cuja principal matriz é a distinção entre a criança vítima (em perigo ou em risco) e a criança infractora (delinquente) (Carvalho, 2004; Lucas, 2001), correspondendo desta forma a regimes diferentes no que concerne às medidas aplicáveis, de intervenção e de finalidades. Assim, a partir dessa altura, as finalidades da intervenção tutela de protecção passaram a ser da responsabilidade dos sistemas de Segurança Social enquanto as finalidades da intervenção tutelar educativa estão a cargo do Instituto de Reinserção Social do Ministério da Justiça, actual Direcção-Geral de Reinserção Social (Peres & Gonçalves, 2006).

De acordo com Marteleira (2005), os princípios de acção da L.T.E. assentam na intervenção tutelar de educação do menor para o direito e de correcção da sua personalidade, variando a medidas aplicadas de acordo com a gravidade do acto praticado, podendo estas ir da admoestação à medida mais grave que é o internamento em Centro Educativo. Tal como já foi dito anteriormente, os Centros Educativos são estabelecimentos dependentes orgânica e hierarquicamente dos Serviços de Reinserção Social.

O internamento em Centro Educativo é o último recurso (medida tutelar mais grave) destinado a menores com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos (podendo o limite ser alargado aos 21 anos, de acordo com o regime penal especial) com necessidade educativa, evidenciada na prática de acto qualificado pela lei como crime e deve ser satisfeita mediante um afastamento temporário do seu meio habitual, com recurso a programas e métodos pedagógicos específicos, visando a interiorização de valores conformes ao direito e a

aquisição de recursos que lhe permitam no futuro conduzir a sua vida de forma responsável social e juridicamente (Art.º17/1 da LTE).

Constituindo-se como uma medida institucional, o internamento em Centro Educativo pode comportar um dos seguintes regimes de execução, ainda que se imponha três anos como o limite máximo de internamento, obrigando por isso a uma revisão periódica (6 em 6 meses) das medidas de internamento em regime semi-aberto e fechado:

- *Regime Aberto*: os menores residem e são educandos no Centro Educativo mas frequentam, preferencialmente, no exterior as actividades escolares, formativas e educativas, laborais e desportivas previstas no seu Plano Educativo Pessoal. Podem ainda ser autorizados a sair (sem acompanhamento) em períodos de férias ou fim-de-semana junto dos pais, representante legal, quem tenha a sua guarda de facto ou outras pessoas idóneas) (Art.º 167 da L.T.E.). A medida de internamento em regime aberto tem a duração mínima de 3 meses e máxima de 2 anos (Art.º 18/1 da L.T.E.).
- *Regime Semi-Aberto*: os menores residem, são educandos e frequentam as actividades educativas e de tempos livres no Centro Educativo, podendo ser autorizados a frequentar no exterior actividades (escolares, educativas ou de formação, laborais ou desportivas) que sejam necessárias para a execução inicial ou faseada do seu Plano Educativo Pessoal. Estas saídas são normalmente acompanhadas por pessoal de intervenção educativa, podendo os educandos ser autorizados a sair sem acompanhamento para a frequência das referidas actividades bem como para passar períodos de férias com os pais, representante legal, pessoa que tenha a sua guarda de facto ou outras pessoas idóneas (Art.º 168 da L.T.E.). A medida de internamento em regime semi-aberto tem a duração mínima de 3 meses e máxima de 2 anos (art.º 18/2 da L.T.E.).
- *Regime Fechado*: os jovens residem e são educandos do Centro Educativo, no interior do qual decorrem exclusivamente todas as actividades formativas e de tempos livres só podendo os educandos sair acompanhados para fins estritamente necessários como sendo satisfação de necessidades de saúde, cumprimento de obrigações judiciais ou outros motivos igualmente ponderosos e excepcionais (Art.º 169 da L.T.E.). A medida de internamento em regime fechado tem uma duração mínima de 6 meses e máxima de 3 anos (Art.º 18/3 da L.T.E.).

Actualmente, existem nove Centros Educativos em Portugal: (1) Centro Educativo de Santa Clara (Vila do Conde), (2) Centro Educativo de Santo António (Porto), (3) Centro

Educativo do Mondego (Guarda), (4) Centro Educativo dos Olivais (Coimbra), (5) Centro Educativo Padre António Oliveira (Caxias), (6) Centro Educativo da Bela Vista (Lisboa), (7) Centro Educativo Navarro de Paiva (Lisboa), (8) Centro Educativo da Madeira (Madeira) e por fim, (9) Centro Educativo dos Açores (Açores).

Relativamente à população abrangida e ao tipo de regime praticado: (1) Masculino e Feminino – Aberto, Semi-Aberto e Fechado, (2) Masculino – Semi-Aberto e Fechado, (3) Masculino – Semi-Aberto e Fechado, (4) Masculino - Aberto, Semi-Aberto e Fechado, (5) Masculino e Feminino – Semi-Aberto e Fechado, (6) Masculino – Aberto e Semi-Aberto, (7) Masculino e Feminino – Aberto, Semi-Aberto e Fechado, (8) Masculino e Feminino – Fechado, e por fim, (9) Masculino e Feminino – Fechado.

A intervenção em Centro Educativo tem na sua base 3 pilares fundamentais: o regulamento interno do próprio Centro Educativo, o projecto de intervenção educativa (adiante P.I.E.) (Art.º 162 da L.T.E.) elaborado de acordo com as necessidades dos jovens (programas educativos, formativos, terapêuticos e ocupacionais) e o projecto educativo pessoal (adiante P.E.P.) (Art.º 164 da L.T.E.) que engloba um conjunto específico e individual de actividades com vista à modificação de comportamentos e estilos de vida social e juridicamente mais aceite.

Relativamente aos programas educativos, e abordando especificamente os do Centro Educativo no qual os participantes do presente estudo se encontram a cumprir a medida de internamento, os educandos podem ingressar numa de três formações disponíveis: pintura e construção civil (adiante PCC), instalação e operação de sistemas de informática (adiante IOSI) e marcenaria (adiante MAR). Estas formações englobam um ensino de base transversal a todas elas que comportam diferentes disciplinas – matemática para a vida, língua estrangeira (inglês), linguagem e comunicação, cidadania e empregabilidade, aprender com a autonomia e tecnologias de informação e comunicação – e a formação tecnológica específica. As formações PCC e IOSI quando finalizadas os educandos adquirem equivalência ao 9º ano e, finalizada a formação em MAR, os educandos ficam com a equivalência ao 6º ano de escolaridade.

Esta intervenção educativa ocorre através de uma acção faseada e progressiva junto do educando, estando fixado, para cada fase, um conjunto de regalias ou de restrições. Neste Centro Educativo a intervenção educativa comporta 2 grandes fases: acolhimento (que engloba uma primeira fase de integração e uma posterior de aquisição) e progressão (que abrange a fase de consolidação e por fim, a fase de autonomia). Os educandos encontram-se separados nas unidades residenciais de acordo com a fase em que se encontram: acolhimento

ou progressão. Este faseamento facilita que “o menor possa facilmente aperceber-se da sua evolução e o que o centro possa avaliá-lo” (Art. 164.º da L.T.E.).

Toda a acção educativa e terapêutica dos educandos é assegurada por uma equipa educativa do próprio Centro Educativo, ou seja, um conjunto de profissionais como Professores, Psicólogo, Técnicos Profissionais de Reinserção Social, Técnicos Superiores de Reinserção Social, entre outros. É designada, à chegada ao Centro Educativo, um técnico tutor para o educando que, tal como próprio nome indica, é responsável e acompanha o jovem durante o cumprimento da medida de internamento, constituindo-se ainda, preferencialmente, como o fio condutor entre a família do jovem.

Para o cumprimento de todos os objectivos do PIE, cada Centro Educativo estabelece parcerias com as diferentes instituições e organismos da comunidade, nomeadamente, com hospitais, centros de saúde, escolas e universidades, associações recreativas e culturais, centros de emprego, PSP, câmaras municipais e juntas de freguesias e outros.

## Formulação do Problema de Investigação

Como já vimos anteriormente, a adolescência é caracterizada como um período de flutuações e inconstâncias, estando repleta de inúmeras transformações perante o próprio e perante os outros (Braconnier & Marcelli, 2000).

A tónica da presente investigação partiu da premissa inicial de que mais importante do que analisar os factores precipitantes associados às diferentes fases do desenvolvimento infantil/adolescência – tão vastamente analisados e discutidos em inúmeros estudos –, é premente analisar e discutir as condutas desviantes e a delinquência juvenil, do ponto de vista do seu próprio protagonista/interveniente nesta tão complexa fase que é a adolescência.

No âmbito da Psicologia Clínica ressaltam-se inúmeras e constantes vezes a importância da subjectividade. Assim, eximindo e contrariando o tão fácil olhar externo (de fora), importa conhecer e dar voz ao que os seus próprios protagonistas - os desviantes, os marginais, os delinquentes, não importa o rótulo com o qual os catalogam - pensam e sentem.

A importância da ideia anteriormente desenvolvida prende-se essencialmente com o facto da delinquência juvenil continuar a atingir proporções consideráveis, assumindo actualmente contornos ao nível da saúde pública, pelo que se torna vital compreender a realidade de alguns sujeitos, i.e., qual o ponto de vista dos educandos, no sentido de apostar em iniciativas eficazes do ponto de vista não só da intervenção mas especialmente ao nível da prevenção.

Do enquadramento teórico três grandes temáticas foram emergindo e, conseqüentemente, ressaltadas.

Em primeiro lugar, e por ser a linha condutora da presente investigação, os comportamentos desviantes e os seus respectivos contornos foi um dos temas que nos propusemos explorar através de questões genéricas que remetiam para a definição, para a prática – pessoal ou conhecida de outros sujeitos - e ainda para a atribuição causal dessa realidade.

Como tem sido bastante evidenciado ao longo dos trabalhos desenvolvidos nesta temática, na origem da delinquência podem estar factores como o abandono real ou perdas afectivas e a falta de modelos de identificação capazes (Coimbra de Matos, 2002), assim como, segundo Palmonari *et al.* (1991), uma forte identificação com o grupo de pares aliada à distância que existe da família, pode conduzir ao aparecimento de comportamentos desviantes.

Tal situação não surpreende na medida em que as investigações apontam que a família e o grupo de pares desempenham um papel fundamental no desenvolvimento global do adolescente (Braconnier & Marcelli, 2000; Sprinthall & Collins, 1999).

Palmonari *et al.* (1991) apontam que o grau de identificação do adolescente com a família e com o grupo de pares determina o sucesso na realização de tarefas do desenvolvimento (problemas pessoais – aquisição de autonomia, aceitação de si próprio e maturação biológica; problemas relacionais – relações interpessoais, de casal e grupo; problemas sócio-institucionais – escola e trabalho).

Por um lado, salienta-se a ideia de que os adolescentes com dificuldades em acatar os valores da família e que estão em constante conflito com os membros desta, assim como o próprio ambiente familiar e os eventuais conflitos que daí advém (separações, ausência de pai ou de figura de autoridade, existência de antecedentes familiares psicopatológicos, pais que ingerem álcool ou outras substâncias) acarretam uma repercussão no sistema da relação existente no seio familiar (Braconnier & Marcelli, 2000), procurando o adolescente colmatar esta falta de identificação à família com uma forte identificação ao grupo de pares.

A emergência de comportamentos desviantes pode ocorrer caso esta situação se verifique, ou seja, caso o adolescente apresente um elevado grau de identificação com o grupo de pares (usualmente desviantes) e um distanciamento da família (Palmonari *et al.*, 1991). Já vimos anteriormente que o grupo de pares é usualmente construído em ambiente escolar, sendo que, factores como a falta de clareza (de consistência ou de reforço de regras escolares), uma baixa identificação à escola, um fraco desempenho e insucesso escolar, são alguns dos apontados como estando aliados ao desajustamento do adolescente.

Assim, pretendemos investigar os diferentes agentes de socialização (família, grupo de pares e escola) sob o ponto de vista dos educandos, na tentativa de conhecer a relação estabelecida com os diferentes agentes e, saber efectivamente, o “peso” que estas representam na vida destes adolescentes.

Por estarem confinados às paredes de um espaço muito peculiar que à partida proporcionará um espaço de reflexão, especialmente no que se refere aos comportamentos que estiveram na origem do internamento em Centro Educativo (anteriormente já se viu que está é a medida mais gravosa aplicada), tornou-se igualmente premente aprofundar a esperança no futuro destes adolescentes, ou seja, saber quais são os seus projectos para o futuro (caso estes existam) numa tentativa de clarificar as mudanças e influências que a permanência em Centro Educativo estaria a ter nas suas vidas e como isso se poderá reflectir num futuro em liberdade, para alguns, já está tão próximo.

A pertinência deste assunto surge não só pelas ideias anteriormente desenvolvidas, mas também por este facto ser considerado, de uma forma ou de outra, pela maioria dos autores que abordam os Centros Educativos (Coias, 2001; Cruzeiro, 1998; De Carvalho, 1999). No

entanto, tal acaba por ser muito pouco observado no quadro da efectiva saída para o exterior (De Carvalho, 1999).

Segundo Strecht (2003) é na relação que duas pessoas estabelecem (relação educador/educando) que reside a chave do processo de tratamento e recuperação: a qualidade das relações emocionais que se possam estabelecer com os agentes educativos permite um melhor pensamento, compreensão e acção de forma reparadora das graves dificuldades de organização individual e social dos adolescentes.

Assim, neste trabalho, pretendemos ainda analisar o tipo de relações desenvolvidas pelos nossos participantes dentro do Centro Educativo com os diferentes grupos com as quais contactam.

Posto isto, e parafraseando Strecht (1998) que nos adianta que o problema mais sério da saúde mental que se enfrenta é a falta de amor, ou simplesmente (ainda que nada simples), a dificuldade da sua comunicação, estão reunidas as condições necessárias à explicitação do problema de investigação.

Assim, na presente investigação, chegou-se ao seguinte problema de investigação: será que o tipo de relação estabelecida com os diferentes agentes de socialização está, segundo os educandos a cumprir medida de internamento em Centro Educativo, relacionada com os comportamentos desviantes? Como caracterizam eles o tipo de relação estabelecida com a família, com o grupo de pares e com a escola? E os comportamentos desviantes, que têm a dizer sobre eles? Ressalta igualmente aquando da enunciação do problema de investigação, outras questões importantes: Será que os educandos a cumprir medida de internamento, têm esperança no futuro, i.e., têm projectos de vida/objectivos futuros? Será que o tipo de regime de internamento no qual o educando se encontra tem influência no seu ponto de vista relativamente aos comportamentos desviantes, aos agentes de socialização e aos projectos futuros? E a fase de progressão na unidade de residência, terá influência nesta mesma questão?

## Método

### *Participantes*

Os participantes da presente investigação constituíram um conjunto de oito jovens do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, sendo que quatro encontravam-se a cumprir medida de internamento em regime aberto (dos quais dois encontravam-se na fase de acolhimento e dois na fase de progressão) e quatro encontravam-se a cumprir medida de internamento em regime semi-aberto (dos quais dois na fase de acolhimento e dois na fase de progressão).

Na tentativa de assegurar a diversidade (Guerra, 2008) assim como uma maior heterogeneidade, os participantes foram escolhidos não só de forma a abranger uma fase de desenvolvimento cognitivo semelhante (15-17 anos) na qual à partida já teriam adquirido alguma capacidade de reflexão, mas igualmente abarcar os dois tipos de regime de internamento (aberto e semi-aberto) e as duas fases de progressão nas unidades residenciais (acolhimento e progressão).

### *Corpus*

O *corpus* é constituído pelo conjunto das oito entrevistas transcritas na sua totalidade.

### *Instrumentos*

A presente investigação apresenta um carácter exploratório (Gil, 2002) na medida em que não se esperava encontrar nada concreto e específico. Procurou-se dar sentido a determinadas temáticas pela voz dos seus principais intervenientes, os jovens delinquentes portugueses. Assim, utilizou-se um procedimento intuitivo pois partiu-se não de hipóteses prévias mas de algumas ideias orientadoras de base provenientes da fundamentação teórica (Vala, 1986).

Neste estudo optou-se pela utilização de uma abordagem qualitativa que facilitasse a ultrapassagem da redução a paradigmas causais passeis de generalização em privilégio de imergência de leituras dinâmicas da realidade (De Carvalho, 2005).

Por se acreditar que o rigor não é uma característica única e exclusiva da metodologia quantitativa (Vala, 1986) e que a complexidade e riqueza da vida social não se poderiam esmaecer na procura de uma maior diversidade e riqueza de leituras, justifica-se assim a pertinência da utilização de uma metodologia qualitativa.

Este tipo de abordagem contempla uma ênfase nos processos e significados que não são medidos ou examinados rigorosamente em termos de intensidade, importância, frequência ou

quantidade mas que permitem um procedimento mais intuitivo, maleável e adaptável a categorias não previstas, facilitando assim o acesso a pormenores dificilmente captáveis por outros métodos (Guerra, 2008).

É certo que se corre o risco da falta de representatividade, limitação recorrentemente apontada a esta metodologia, mas é igualmente válido que, mais importante que esta crítica é a pertinência das pesquisas realizadas permitindo, a presente investigação, ir para além da superfície da problemática, aprofundando-a (De Carvalho, 2005).

Justificada a pertinência da abordagem qualitativa e dado o problema proposto, privilegiou-se a entrevista semi-directiva e semi-estruturada enquanto instrumento de recolha de dados e, para a sua análise, utilizou-se como instrumento a análise de conteúdo. Iremos então tecer algumas considerações relativamente à entrevista para, posteriormente, realizar o mesmo em relação à análise de conteúdo.

#### *Entrevista.*

De forma geral, aceita-se a entrevista como sendo sinónimo de encontro, diálogo ou conversa com uma ou diversas pessoas (Bényon & Chahraoui, 2002) com o objectivo de recolher informações, devendo esta ser discriminada e organizada em função de determinadas “categorias pertinentes que, estabelecidas à partida e legitimadas por um corpo de conhecimentos disciplinares estruturado, nos permitem assegurar que o que fazemos é entrevista psicológica” (Leal, 2008, p. 16). As entrevistas psicológicas adequam-se a diferentes situações pelo que não são todas iguais uma vez que não apresentam o mesmo fim, objectivo e finalidade, apesar de terem “como pano de fundo a possibilidade de perceber o funcionamento do entrevistado” (Leal, 2008, p.17).

Desta forma, com o objectivo último de recolher dados para fins de pesquisa (Leal, 2008), a entrevista pode assumir um carácter de entrevista de investigação tendo sido esta vertente a utilizada no presente trabalho. Este formato de entrevista implica esclarecer detalhadamente diversos pontos como a sua finalidade e a não continuidade (já que não pode responder a qualquer necessidade de ajuda terapêutica) de forma a obter o consentimento informado do sujeito (Leal, 2008).

As entrevistas podem ser classificadas de acordo com o seu grau de directividade e estruturação (Fontana & Frey, 1994), pelo que no presente estudo privilegiou-se a utilização de uma entrevista semi-directiva e semi-estruturada.

Uma entrevista semi-directiva é caracterizada pela posse de um guião com questões numa ordem pré-estabelecida sendo que estas nem sempre são rigorosamente colocadas na mesma ordem e forma, uma vez que dependem não só da liberdade e do tempo de resposta, como

também da eventual resistência por parte do entrevistado, devendo sempre, no entanto, o entrevistador promover o envolvimento deste, colocando as questões em momentos oportunos no decorrer da entrevista (Bénony & Chahraoui, 2002).

A entrevista semi-estruturada pressupõe questões pré-definidas que, no presente estudo, remetiam para respostas abertas e fechadas, tendo-se sempre privilegiado o desenvolvimento do discurso do sujeito, numa associação livre de ideias (Bénony & Chahraoui, 2002). A utilização desta metodologia facilita que o desenvolvimento da entrevista se vá adaptando ao entrevistado conferindo-lhe uma certa flexibilidade na exploração de determinados assuntos relevantes para o estudo, garantindo-se desta forma uma abordagem mais próxima e profunda das pessoas (Punch, 2005) mantendo-se igualmente o rigor e o carácter científico exigidos num trabalho científico (Ghiglione & Matalon, 1992; Lakatos & Marconi, 1994).

No decurso de uma entrevista é importante não descurar algumas variáveis condicionantes como o tempo (do momento escolhido para a realização da entrevista e do dispensado na sua concretização), o contexto no qual decorre a entrevista (este deve ser facilitador da condução da mesma, num ambiente neutro e insonoro que permita anular eventuais desconfortos, entre outros) e a disposição espacial dos interlocutores (habitualmente face a face, frente a frente, reduzindo assim eventuais assimetrias extremas) (Mucchielli, 1994). Tal deve ser considerado uma vez que estas condicionantes tornam-se importantes não só do ponto de vista posterior da análise dos dados recolhidos mas também pelo carácter preventivo que podem representar.

Relativamente ao entrevistador, para além da eventual influência das suas características físicas (sexo, idade, “aparente pertença a determinado grupo social” (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 75), quadro de referência e competência técnica) é igualmente importante não descurar os elementos não verbais como as posturas corporais, os olhares, os silêncios longos e outros (Fontana & Frey, 1994).

Não obstante, a linguagem utilizada deve ser acessível ao entrevistado, favorecendo e motivando a sua resposta, uma vez que esta contribui, ou não, para a criação de uma partilha de significados do universo linguístico entre os interlocutores e, tal como nos adiantam Ghiglione e Matalon (1992, p. 80), “a mensagem serve para situar o entrevistador, por um lado, mas é, enquanto tal, veículo de significação e produz, nessa qualidade, um efeito de receptor”.

#### *Análise de conteúdo.*

Tal como já tinha sido referido anteriormente, na presente investigação utilizou-se a análise de conteúdo como instrumento de análise do *corpus*. Este instrumento é um dos mais importantes métodos de investigação no campo das ciências sociais (Pais, 2004), constituindo

uma das principais técnicas ao nível da investigação empírica nas suas vastíssimas áreas e domínios (Vala, 1986) já que permite “uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações” (Berelson, citado por Bardin, 2008, p. 38).

Segundo Krippendorff (1980, p.21) a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, validas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”, ressaltando procedimentos que devem ser sensíveis e representativos do contexto de origem dos dados (social, institucional e cultural). Assim, a análise de conteúdo tem como principal objectivo realizar inferências sobre determinadas mensagens cujas características foram “inventariadas e categorizadas” (Vala, 1986, p. 104). Neste sentido, Bardin (2008) encara a inferência como o procedimento intermédio que permite a passagem, explícita e controlada, da primeira fase, a da descrição (“enumeração da características do texto, resumidas após tratamento” (Bardin, 2008, p. 41)) para a última fase, a interpretação (“a significação concedida a estas características” (Bardin, 2008, p. 41)). Em suma, o objectivo, o terreno e funcionamento da análise de conteúdo podem, segundo Bardin (2008, p. 44)), resumir-se como sendo:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando 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/reprodução (variáveis inferidas) destas mensagens.

Porém, uma das críticas apontadas a este instrumento diz respeito à expansão da análise de conteúdo que não foi concomitante com a expansão de uma teoria que a acompanhasse (Vala, 1986). No entanto, e apesar de não poderem ser ignorados, não podem, tal como adiantam Ghiglione & Matalon (1992, p. 180) “condenar ao silêncio [uma vez que] a análise de conteúdo funciona como *pivot* no conjunto das ciências sociais”.

Ainda assim, a análise de conteúdo apresenta numerosas vantagens como o facto de ser uma técnica não obstrutiva de recolha de informação que facilita a prevenção dos enviesamentos “decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser observados ou testados” (Vala, 1986, p. 106-107), ou pela interacção entrevistador/entrevistado. Daqui decorre uma outra vantagem que diz respeito ao facto da análise de conteúdo poder ser aplicada em material não completamente estruturado como é que o caso das entrevistas semi-estruturadas (tal como já foi referido anteriormente, estas constituíram o instrumento de recolha de dados privilegiado), sendo esta técnica igualmente sensível ao contexto de recolha dos dados, emergindo assim a capacidade não só de aceder/analisar/produzir formas simbólicas como de produzir grandes quantidades de informação (Krippendorff, 1980; Vala, 1986).

De acordo com Pais (2004) é inquestionável as diversas possibilidades relativamente aos conhecimentos de objectos e fenómenos que, em determinada parte, não são directamente observáveis, pelo que emerge um problema no que concerne à qualidade da análise de conteúdo. Assim, e no sentido de preservar essa qualidade, as inferências só podem ser credíveis caso sejam sujeitas a diversas regras relativas à sua fidelidade e validade (Bardin, 2008; Ghiglione & Maraton, 1980; Krippendorff, 1980; Pais, 2004; Vala, 1986).

A fidelidade da análise de conteúdo está ligada ao processo de codificação e, consequentemente, ao codificador e ao instrumento de codificação que este utiliza (Ghiglione & Matalon, 1980). Desta forma, no presente trabalho, assegurou-se a fidelidade inter-codificador através de uma reflexão falada com um juiz independente especializado nesta técnica, assim como, procedeu-se à estabilização do quadro categorial que confirmou que a análise do mesmo texto, em diferentes momentos, apresentava os mesmos resultados, assegurando-se desta forma a fidelidade intra-codificador (Ghiglione & Maraton, 1980; Krippendorff, 1980; Vala, 1986). A validação dos critérios de fidelidade ficou completa quando se garantiu a fidelidade das categorias de análise, i.e., a categoria utilizada permitiu classificar sem ambiguidade a unidade de registo, o que possibilitou clarificar as categorias e as unidades de registo, definindo-as com rigor (Ghiglione & Maraton, 1980).

De acordo com Ghiglione & Maraton (1980, p.198) a validade diz respeito à “adequação entre os objectivos e os fins sem distorção dos factos”, ou seja, o investigador deve assegurar que mediu o que pretendia medir (Vala, 1986) de forma a garantir não só a incontestabilidade dos factos da sua investigação (Krippendorff, 1980) mas também proporcionar a réplica do seu trabalho por outros investigadores (Pais, 2004).

Após o estabelecimento dos objectivos e do enquadramento teórico da problemática a ser estudada ficam reunidas as condições para uma importante fase que obedece a procedimentos de elevado rigor, a criação e a definição de categorias (Ghiglione & Maraton, 1980; Vala, 1986). As categorias constituem-se como os elementos chave do código do analista (Vala, 1986), isto é, “um certo número de sinais de linguagem que representam um variável na teoria do analista” (Hongenraad, citado por Vala, 1986, p. 110). Por sua vez, Bardin (2004, p. 111) adianta que as categorias são “rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos [unidades de registo] sob um título genérico [...] agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos”. Desta forma, percebe-se que a categoria é normalmente composta por um

termo-chave que indica a significação central do conceito que se pretende apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito [...] assim, a inclusão de um

segmento de texto numa categoria pressupõe a detecção de indicadores relativos a essa categoria (Vala, 1986, p. 111).

Nesta fase importa assegurar a validade interna das categorias através do princípio de exaustividade (i. e., garantir que numa das categorias possam ser colocadas todas as unidades de registo) e da exclusividade (i.e. assegurar que a mesma unidade de registo só possa ser colocada numa categoria) (Bardin, 2008; Krippendorff, 1980; Vala, 1986), tendo sido estes dois princípios assegurados na presente investigação.

Relativamente ao processo de análise propriamente dito, este organiza-se em torno de “três pólos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2008, p. 121). A primeira fase (pré-análise) comporta a constituição do *corpus* (“conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2008, p. 122) que, na presente investigação, correspondeu à recolha e transcrição na íntegra das oito entrevistas) e uma “leitura flutuante” (Bardin, 2008, p. 122) que diz respeito aos primeiros contactos com o *corpus*, no sentido de o conhecer melhor através da invasão por orientações e impressões que posteriormente facilitem e permitam o estabelecimento de categorias e de regras de codificação (Bardin, 2008). A fase seguinte (exploração do material) corresponde às “operações de codificação, decomposição ou enumeração” (Bardin, 2008, p. 127) que, apesar de demoroso, não é mais do que a aplicação sistemática das decisões anteriormente tomadas. Por fim, dá-se início ao “tratamento dos resultados obtidos e interpretação” (Bardin, 2008, p. 127) na qual se pretende que os resultados em bruto se tornem significantes, válidos e fiéis pelo que é necessário que ao nível da interpretação, se tenha em conta que os dados não falam *per se*, sendo imperativo que o seu significado seja elucidado de acordo com o modelo teórico que serve de base ao estudo (Weber, 1985).

Relativamente à análise de conteúdo importa ainda salientar que o seu procedimento pode ser de dois tipos: “procedimentos fechados” [e] “procedimentos exploratórios ou abertos” (Henry & Moscovici, citado por Ghiglione & Matalon, 1992, p. 193). Os procedimentos fechados são utilizados quando as categorias de análise são definidas *a priori* e partem de um quadro empírico ou teórico de análise pré-estabelecido e que não pode ser modificado (Bardin, 2008; Pais, 2004). Por outro lado, os procedimentos exploratórios ou abertos, menos rígidos, caracterizam-se pela não existência de um quadro de análise pré-determinado já que a grelha categorial forma-se (e, conseqüentemente modifica-se) à medida que se avança na análise, emergindo desta forma as categorias do próprio *corpus* (Bardin, 2008; Pais, 2004).

Na presente investigação foi utilizado um procedimento combinado ou misto (fechado e exploratório ou aberto) (Pais, 2004), pois partiu-se para a análise com algumas categorias pré-

definidas que emergiram do enquadramento teórico, mantendo, no entanto, um estado de alerta perante aquilo que poderia sobressair do material, o que conduziu à definição de categorias emergentes do próprio *corpus* (Pais, 2004). A utilização deste procedimento permitiu seguir uma lógica exploratória, sem ideias pré-concebidas e com uma mente limpa, facilitando assim a apreensão das ligações entre as diferentes variáveis, funcionando segundo o processo dedutivo que auxilia na evolução da investigação (Bardin, 2008).

### *Procedimento*

Inicialmente a presente investigação estava direccionada para a utilização de uma metodologia quantitativa, sendo que, as variáveis seriam operacionalizadas através de diferentes questionários de acordo com a referida temática, uma vez que se pretendia produzir resultados que pudessem ser generalizados, situação possível através da constituição da amostra com a maioria dos educandos de todos os Centros Educativos de Portugal Continental. Assim, o pedido de autorização para a realização deste objectivo enviado à Directora-Geral da Instituição de Reinserção Social foi nesse mesmo sentido. Contudo, o consentimento por parte da Directora só permitia a aplicação em três dos nove Centros Educativos (Anexo A), situação que acabou por despontar a alteração da metodologia inicialmente formulada para uma metodologia qualitativa, com recurso a entrevistas semi-directivas e semi-estruturadas, tal como já foi referido anteriormente.

Após esta realidade, e a par das novas autorizações com o Centro Educativo escolhido (um dos três disponibilizados para a realização da presente investigação) onde se recolheram os dados (situação que mais uma vez se constituiu como atenuante na morosidade de todo este processo), procedeu-se então à respectiva alteração metodológica através da construção do guião das entrevistas. Este guião resultou directamente da pesquisa bibliográfica efectuada e da adaptação dos diferentes questionários que inicialmente iriam ser aplicados.

Seguidamente, e após o Centro Educativo ter fornecido a caracterização de todos os educandos a cumprir medidas de internamento (idade, tipo de regime, fase de progressão na unidade residencial e outros), procedeu-se então à selecção, por conveniência, dos participantes do presente estudo. Com o objectivo de obter uma amostra a mais heterogénea possível, a sua selecção teve em consideração primeiramente a idade (tentativa de que os educandos não se encontrassem em fases de desenvolvimento muito díspares) e, seguidamente, o tipo de regime e fase de progressão na unidade de residência, uma vez que nos foi evidenciada a possibilidade da existência de diferenças sob os dois pontos de vistas dos adolescentes que vivenciam estas duas realidades distintas (regime e faseamento).

Seleccionados os educandos, e de forma a não perturbar muito o normal funcionamento das aulas, foram marcadas as entrevistas que foram agrupadas de acordo com os diferentes cursos que os educandos se encontravam a frequentar, como forma de facilitar todo este processo.

Assim, as entrevistas desenrolaram-se em horário de formação, individualmente, nas diferentes salas disponíveis para o efeito (uma em cada unidade onde decorria a formação, duas no total). Antes de se iniciar cada entrevista foi explicado, cuidadosamente e de igual forma, aos educandos o motivo do estudo. Foram ainda transmitidas as questões relativas à sinceridade das respostas (não existência de sentimentos e pensamentos errados e outros), à confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos e, por fim, explicou-se igualmente a pertinência da gravação das mesmas, esclarecendo a escolha em nome do rigor, minuciosidade e impossibilidade de extravio de alguma informação, deixando também claro que os conteúdos dessas mesmas gravações seriam transcritos e posteriormente destruídos. A condução das entrevistas teve em consideração diversos factores como a adequação da linguagem com vista à sua adaptação aos entrevistados, à clarificação e ainda à securização de determinados receios.

Após a recolha e transcrição na íntegra de todas as entrevistas (exemplar de uma entrevista – Anexo B), que se constituíram como o *corpus* que serviu para análise, deu-se início aos diferentes passos necessários à operacionalização da análise de conteúdo (explicitada anteriormente nos instrumentos – análise de conteúdo), com a prévia definição das pré-categorias – comportamentos desviantes, os agentes de socialização e a esperança no futuro – a mudança! -, advindas do enquadramento teórico consultado inicialmente e que estiveram na base de 3 grelhas categoriais distintas construídas para o efeito.

No que concerne ao tratamento e interpretação dos resultados obtidos, realizou-se as contagens das ocorrências para cada uma das três grelhas categoriais, tendo-se, num posterior momento e com o objectivo de requintar a interpretação dos dados obtidos com a análise, submergido às unidades de registo. Aqui realizou-se ainda a contagem do número de sujeitos (unidade de enumeração, adiante: u.e.) que abordavam as u.r. nas respectivas categorias e subcategorias. Para o efeito, e de forma a facilitar/acelerar a identificação das inúmeras unidades de registo, dividiu-se as diferentes subcategorias (que advém das categorias das três grelhas categoriais) elas próprias em subcategorias. Este passo rigorosa e habitualmente não é apresentado na própria grelha categorial. Ainda assim, achou-se premente que o mesmo permanecesse na grelha, ainda que apresentando num tom mais esmaecido (Anexo C).

Todos estes importantes passos permitiram então obter resultados, que iremos apresentar de seguida.

## Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo, e tendo como fio condutor uma abordagem que parte do geral para o particular, são apresentados e analisados, num primeiro momento, os resultados provenientes de um primeiro contacto com as temáticas que constituem as três pré-categorias – comportamentos desviantes (A), agentes de socialização (B) e, por fim, a esperança no futuro – mudança! (C).

Seguidamente, são descritas sumariamente (com recurso a tabelas) as categorias, subcategorias, indicadores e respectiva contagem das unidades de registo (adiante u.r.) e unidade de enumeração (adiante: u.e.), procedendo-se posteriormente à apresentação e discussão das principais semelhanças e contrastes que avultam da comparação dos dados obtidos recorrendo, sempre que se afigure pertinente, a título de exemplo ilustrativo, às unidades de registo.

Das oito entrevistas efectuadas, foram no total codificadas 787 unidades de registo, ainda que estas não se encontrem distribuídas de igual forma pelos temas que constituem as 3 pré-categorias, tal como se constata na tabela 1.

| <b>Pré-categorias</b>            | <b>Unidades de Registo</b> |
|----------------------------------|----------------------------|
| A. Comportamentos desviantes     | 189                        |
| B. Agentes de socialização       | 298                        |
| C. Esperança no futuro – mudança | 300                        |
| <b>Total Pré-categorias</b>      | <b>787</b>                 |

Tabela 1: Distribuição das unidades de registo pelas 3 pré-categorias – A, B e C.

Assim, e contrariamente ao esperado inicialmente, os entrevistados abordam mais as questões relacionadas com a esperança no futuro – a mudança! (C) e os agentes de socialização (B), em detrimento da abordagem dos comportamentos desviantes (A) que, comparativamente às duas restantes, parecem não ter muito a referir, pelo menos em termos quantitativos.

Tal facto vem um pouco contrariar a ideia de que estes adolescentes abordariam mais facilmente questões relacionadas com os comportamentos desviantes em detrimento do aprofundar de questões relacionadas, e.g., com a família (i.e., agentes de socialização) que, por vezes, constitui-se como um tema muito frágil. Esta ideia surge não só através da revisão da literatura mas também através do que foi transmitido inúmeras e inúmeras vezes pelos

diferentes monitores do Centro Educativo no qual os participantes da presente investigação se encontram a cumprir medida de internamento.

De forma geral, também é premente salientar que quando comparadas individualmente as diferentes entrevistas, nem todas apresentam o mesmo número de u.r. codificadas, facto evidenciado possivelmente pelo à-vontade por um lado, ou retraimento por outro.

Alguns entrevistados parecem apresentar maior facilidade em exteriorizar pensamentos, sentimentos e emoções enquanto outros fazem a constante colagem ao “não sei” como forma possivelmente, de se protegerem e defenderem de alguns assuntos que serão, certamente, sentidos como difíceis, ou simplesmente porque “nunca ninguém [lhes] perguntou sobre isso” (educando) ou, mesmo que o tenham feito, nunca efectivamente se permitiram (educandos) pensar ou sentir sobre tal realidade.

### *Comportamentos Desviantes*

Tal como já tinha sido referido anteriormente, a pré-categoria comportamentos desviantes é a que no seu conjunto perfaz um menor número de u.r. (A = 189 u.r.), comparativamente com as duas restantes pré-categorias.

As categorias, subcategorias e respectivos indicadores, assim como a distribuição das unidades de registo por categoria e subcategoria e as unidades de enumeração podem ser consultados na tabela 2.

| <b>Categorias</b>                                | <b>Subcategorias</b>  | <b>U.R.</b> | <b>U.E.</b> | <b>Indicadores</b>  |
|--|---|-------------|-------------|---|
| <b>A.1. Definição de comportamento desviante</b> | <p><b>A.1.1. Interdito/avaliação negativa</b><br/>Quando os comportamentos desviantes são definidos como um interdito, i.e., uma transgressão que não deve ser cometida, ou quando é formulado um juízo de valor, com conotação negativa, em relação aos comportamentos desviantes.<br/>(Ex: “são comportamentos maus”, E2)</p> | 6           | 3           | Classificam-se nesta categoria todas as unidades de registo (adiante u.r.) que façam referência a possíveis definições do conceito de comportamento desviante (adiante c.d.) e a tudo o que este engloba. |
|  | <p><b>A.1.2. Comportamento delinvente</b><br/>Quando os comportamentos desviantes são enunciados como comportamentos que possam ser objectos de sanção penal, i.e., comportamentos que impliquem a existência de uma infracção que viole as regras sociais instituídas em quadros jurídicos.<br/>(Ex: “Roubos”, E1)</p>         | 13          | 7           |   |
|  | <p><b>A.1.3. Comportamento Desviante</b><br/>Quando são os comportamentos desviantes são enunciados como não correspondendo à expectativa, i.e., que se desviam da norma, não constituindo portanto como uma infracção penal.<br/>(Ex: “faltar ao respeito aos adultos”, E5)</p>  | 19          | 7           |   |

|  |  |           |   |   |
|--|--|-----------|---|---|
|  | <p align="center"><b>A.1.4. Desconhecimento</b></p> <p>Quando é enunciado um total desconhecimento relativamente à definição do conceito de comportamento desviante.<br/>(Ex: “o que é que isso quer dizer, desviantes?”, E7)</p>  | 2         | 2 |   |
| <b>Total U.R. Categoria A.1.</b>                     |  | <b>40</b> |   |   |
| A.2. Juízo moral sobre os comportamentos desviantes  | <p align="center"><b>A.2.1. Avaliação</b></p> <p>Quando o sujeito formula um juízo de valor, com conotação positiva e/ou negativa, através de uma concepção de aparente normalidade, em relação à prática do comportamento desviante, ainda que por vezes manifestando certo descomprometimento.<br/>(Ex: “nós se formos a ver isso [delinquência] não é nada...”, E1)</p> | 2         | 1 | Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência a uma tomada de posição em relação à prática de c.d., ou seja, quando o sujeito formula um juízo de valor sobre o c.d., e posiciona-se ao nível da moral, avaliando a sua adequação ou não. |
| <b>Total U.R. Categoria A.2.</b>                     |  | <b>2</b>  |   |   |
| A.3. Atribuição causal dos comportamentos desviantes | <p align="center"><b>A.3.1. Atribuição ao próprio</b></p> <p>Quando a causa dos c.d. é atribuída ao próprio sujeito, que comete os comportamentos desviantes<br/>(Ex: “são revoltados”, E3)</p>  | 19        | 7 | Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência à causalidade (do próprio ou de outrem) do c.d.   |
|  | <p align="center"><b>A.3.2. Atribuição aos outros</b></p> <p>Quando a causa dos c.d. é atribuída aos outros, i.e., foram os outros que fizeram algo que fez com que o jovem tivesse que cometer os c.d., ou seja, o seu comportamento é uma consequência do comportamento dos outros.<br/>(Ex: “tão chateados com a família”, E2)</p>                                      | 29        | 8 |   |
| <b>Total U.R. Categoria A.3.</b>                     |  | <b>48</b> |   |   |
| A.4. Objectivos dos comportamentos desviantes        | <p align="center"><b>A.4.1. Bens materiais/Necessidade</b></p> <p>Quando o objectivo do comportamento desviante é atribuído ao facto de se querer dinheiro ou outro objecto que considerem valioso ou, por outro lado, quando é evidência a prática devido à necessidade.<br/>(Ex: “precisavam do dinheiro”, E2)</p>   | 13        | 7 | Classificam-se nesta categoria todas as u.r., que façam referência ao que os entrevistados pensam acerca dos ganhos que os jovens delinquentes pretendem alcançar com a prática de c.d.   |
| <b>Total U.R. Categoria A.4.</b>                     |  | <b>13</b> |   |   |
| A.5. Tipo de comportamento praticado                 | <p align="center"><b>A.5.1. Comportamento delincente</b></p> <p>Quando são enunciados comportamentos que possam ser objectos de sanção penal, i.e., comportamentos que impliquem a existência de uma infracção que viole as regras sociais instituídas em quadros jurídicos.<br/>(Ex: “tipo furtos e isso”, E6)</p>  | 24        | 8 | Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência aos tipos de c.d. praticados pelos entrevistados  |
|  | <p align="center"><b>A.5.2. Comportamento desviante</b></p> <p>Quando são enunciados comportamentos que não correspondem à expectativa, i.e. que se desviam da</p>   | 23        | 7 |   |

|                                  |   |           |   |  |
|----------------------------------|---|-----------|---|--|
|                                  | normal não se constituindo portanto como uma infração penal.<br>(Ex: “íamos fumar”, E7)   |           |   |  |
|                                  | <b>A.5.3. Outros comportamentos</b><br>Quando são enunciados comportamentos e/ou atitudes ainda que estas não sejam totalmente específicas.<br>(Ex: “ia fazer asneiras”, E5)  | 17        | 5 |  |
|                                  | <b>A.5.4. Sozinho ou acompanhado</b><br>Quando os comportamentos desviantes enunciados foram realizados no contexto do grupo ou, por outro lado, realizadas individualmente.<br>(Ex: “às vezes era sozinho”, E1; “as outras foi acompanhado”, E8) | 13        | 8 |  |
|                                  | <b>A.5.5. Início da prática</b><br>Quando são enunciadas idades ou datas relativamente ao início da prática de comportamentos desviantes.<br>(Ex: “aos 12 anos”, E1)  | 8         | 7 |  |
| <b>Total U.R. Categoria A.5.</b> |   | <b>85</b> |   |  |

Tabela 2: Grelha categorial da pré-categoria A e respectiva distribuição das u.r. e u.e.

De uma forma geral, as categorias que reúnem o maior número de ocorrência de u.r são as que dizem respeito ao tipo de comportamento praticado (A.5 = 85 u.r.), à atribuição causal dos comportamentos (A.3. = 48 u.r.) e à definição de comportamento desviante (A.1 = 41 u.r.). Tal facto evidencia maior facilidade, por parte dos entrevistados, em abordar a realidade conhecida, a sua própria vivência e experiência, em detrimento de uma maior abstracção.

Por outro lado, as categorias que reúnem menor número de u.r. são as que dizem respeito aos objectivos dos comportamentos desviantes (A.4 = 13 u.r.) e ao juízo moral sobre os mesmos (A.2 = 2 u.r.), evidenciando-se desta forma a dificuldade dos educandos em formular juízos de valor, em assumir uma posição do ponto de vista moral em relação à prática de comportamentos desviantes, fazendo imaginar que se tal ocorresse, necessariamente eles próprios teriam de se colocar num “juízo moral”, parecendo portanto que tal não se constitui nada aliciante para os mesmos. Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos no estudo de Serrão e Pais (2006) que também verificaram uma menor abordagem por parte dos seus entrevistados relativamente aos objectivos e ao juízo moral, ainda que, na referida investigação, o tema central foi o crime.

Aprofundando os resultados obtidos nas cinco categorias que pertencem a esta pré-categoria, verificamos diferentes e interessantes movimentos por parte dos oito entrevistados do Centro Educativo.

Relativamente à categoria da definição de comportamento desviante (A.1 = 39 u.r.), verifica-se, por um lado, um aproximar à real definição de comportamento desviante (i.e.

comportamentos que não correspondem à expectativa) (A.1.3 = 20 u.r.) e, por outro, o recurso a comportamentos delinquentes (A.1.2 = 12 u.r.). Este facto evidencia a frágil e ténue barreira que parece existir, para estes adolescentes, entre o que é ou não sancionado pela lei, sob um ponto de vista jurídico.

Assim, no comportamento desviante propriamente dito, sobressaem as faltas de respeito (u.r. = 8) e o não obedecer (u.r. = 5). Foram igualmente referidos, ainda que em menor número, os conflitos (ex: “ter conflitos com os colegas”, E4), o mau comportamento (i.e. “é quando se porta mal”, E5), o fazer mal ao outro e o desviar os outros (ex: “desviar os outros do caminho?”, E3).

No que diz respeito aos comportamentos delinquentes, a acção mais evidenciada foi claramente o roubo (u.r. = 6) tendo, no entanto, sido referido também as agressões (u.r. = 2), as violações, os crimes, os homicídios e os esfaqueamentos (todas com u.r. = 1).

Importa igualmente salientar nesta categoria a subcategoria interdito/avaliação negativa (A.1.1 = 6 u.r.) que reúne igualmente uma avaliação negativa (u.r. = 3) muito geral (ex: “comportamentos maus não é?”, E1) e a questão do interdito (u.r. = 3 u.r.) propriamente dito (ex: “aqui existe regras...a gente não cumpre as regras”, E1).

Verifica-se ainda uma outra tendência que, embora muito reduzida, não deixa de ser interessante, e que diz respeito à subcategoria do desconhecimento (A.1.4 = 2 u.r.) da definição de comportamento desviante. Assim, é possível verificar um duplo movimento de atribuição a esse mesmo desconhecimento. Por um lado, um dos entrevistados remete para si próprio a falta de conhecimento/saber relativamente ao conceito (ex: “o que é que isso quer dizer? Desviantes?”, E7), enquanto o outro remete o desconhecimento para o exterior, para o outro, um terceiro sem rosto, num claro movimento de desculpabilização própria do não saber (ex: “não sei...a mim nunca me falaram disso...”, E8).

Relativamente à formulação de juízos morais (A.2 = 2 u.r.) que o jovem delincente expressa ao longo das entrevistas, esta verifica-se bastante reduzida, sendo única e exclusivamente negativa quando ocorre (ex: “andar nessa vida [delinquente] não é nada...”, E1). Tal poderá acontecer uma vez que, sendo os próprios protagonistas dos actos ilícitos, torna-se mais difícil avaliar positiva ou negativamente os seus próprios comportamentos, evidenciando desta forma alguma dificuldade quando se trata de julgar, especialmente algo que eles próprios também já fizeram, sendo que, ainda assim, quando o fazem, este julgamento não é totalmente explícito (ex: “nós se formos a ver isso [delinquência] não é nada”, E1).

A atribuição causal (A.3 = 48 u.r.) é remetida maioritariamente ao outro (A.3.2 = 29 u.r.) em detrimento do próprio (A.3.1 = 19), evidenciando este facto um maior facilitismo em

colocar no outro a causa dos comportamentos praticados pelos próprios adolescentes. De referir ainda que este “outro” no quadro do conjunto das entrevistas reporta-se essencialmente ao grupo de pares (u.r. =18), à família (u.r. = 8) e à vítima (u.r. = 3). Novamente, estes resultados vão ao encontro dos encontrados no estudo de Serrão e Pais (2006), aquando da atribuição causal (no caso do referido estudo, relativamente ao crime) remetida para os outros em detrimento do próprio.

Vemos essencialmente com esta categoria a dificuldade em se virar para dentro, em analisar o interior para além da simples observação das características externas, visíveis e objectivas do comportamento, uma vez que as justificações para os comportamentos desviantes são encontradas fora de si, numa lógica de causalidade linear que, para além de corresponder a uma enorme dificuldade de aceder a pensamentos mais abstractos, mostra igualmente, uma maior envolvimento no mundo da delinquência.

Apraz salientar ainda que o termo “culpa” nunca foi referido (tal como poderá ser constatado ao longo do presente capítulo), sendo referidas apenas algumas considerações fortuitas e nada explícitas. Assim, parece natural que os educandos não se vejam, maioritariamente, a si próprios como os causadores dos seus próprios comportamentos desviantes, remetendo a causa para os outros – que deveriam então experienciar a culpa que eles próprios (educandos) não vivenciam, apesar de serem os “infractores”. Esta culpa passa pela família no sentido de os adolescentes “não ser[em] nada em casa” (E1), por estarem “chateados com a família” (E2) ou ainda porque “a minha mãe também não me dava aquelas coisas que eu queria” (E8). Aqui evidencia-se a ideia de Winnicott (1995) de que a privação é um aspecto comum em todos os delinquentes juvenis, sendo que a privação familiar fá-los procurar fora de casa o que nunca tiveram dentro dela. A importância dada às carências afectivas tem sido apontada, tal como já se referiu anteriormente, como uma das causas da delinquência juvenil, encontrando-se bastante associada a este fenómeno (Marcelli & Braconnier, 2005); Matos, 2005; Winnicott, 1995).

De igual forma surgem os pares como os principais causadores do caminho desviante que os nossos entrevistados seguiram – por exemplo: “é as influências também...não saber pensar pela sua cabeça” (E1); “[se não fossem os pares] não me puxava para isso...criminalidade e assim...não me puxava para isso” (E2) -, evidenciando-se desta forma o preponderante papel que o grupo de pares representa enquanto potencial amplificador das práticas ilícitas por parte dos adolescentes (Marcelli & Braconnier, 2000). Por outro lado, as condutas desviantes surgem ainda como uma condição “normal” associada a esta fase de desenvolvimento (Dias, 2000) como podemos ver pelo exemplo: “perdido na altura...a juventude” (E7), podendo

igualmente dar conta de uma representação mais profunda do fracasso da sociedade face a si próprio.

Por sua vez, os objectivos dos comportamentos desviantes (A.4 = 12 u.r.) dizem respeito maioritariamente aos bens materiais, sobressaindo o dinheiro como valor supremo a alcançar. Segue-se a ambição, o “querer ter mais do que o outro” (E1), o “conseguir aquilo que a gente quer” (E6), ou seja, o “querer ter mais coisas...por ambição” (E8), sendo a subcategoria necessidade deixada um pouco à margem (u.r. =2). Tal facto evidencia uma maior prática, i.e., os entrevistados serem mais práticos, onde importa o “ter”, numa via em tudo semelhante a uma materialização das necessidades (Winnicott, 1995), especialmente pelo acesso a bens materiais, em detrimento da demonstração de uma capacidade de introspecção e discernimento. Também na sua investigação, Serrão e Pais (2006), encontraram os bens materiais como um dos principais objectivos para a realização destes comportamentos. Nesta categoria é de salientar a importância, ainda que única, do objectivo do comportamento desviante ser “para um dia...puderem ser alguém importante” (E1).

A categoria referente ao tipo de comportamento praticado (A.5 = 85 u.r.) foi a que mais u.r. reuniu, tal como já tinha sido referido anteriormente, o que sugere uma maior facilidade na transmissão da prática, da concreta e manifesta realidade, evidenciando igualmente uma dificuldade em descentrar-se dos delitos criminais que os envolvem.

Os comportamentos delinquentes (A.5.1. = 24) são os que mais reúnem u.r., seguindo-se dos comportamentos desviantes (A.5.2 = 23) por uma diferença em nada significativa do ponto de vista quantitativo. É de referir ainda a subcategoria dos outros comportamentos (A.5.3 = 17 u.r.) nas quais não existiu, de forma geral, a especificação concreta do acto em si praticado (ex: “só fazia porcaria”, E2; “ia fazer asneiras”, E4).

Aprofundando um pouco mais a subcategoria comportamento delincente vemos que o tipo de comportamento que sobressai é a acção contra o outro (u.r. = 19) – sendo roubos/furtos a que mais detém u.r. (=15), seguindo-se das agressões (u.r. = 2), esfaqueamentos e crimes (ambas com u.r. = 1) – surgindo, posteriormente, a acção contra a propriedade – onde predominam os telemóveis (u.r. = 2) sobre os cafés, carros e mala (todos com u.r. = 1).

Neste quadro de comportamentos delincente surge então uma questão: quem é este outro, relativamente às acções cometidas contra um outro? Diversos aspectos evidenciados pela análise de conteúdo sugerem que, para os entrevistados, não há, e paradoxalmente, praticamente lugar para o outro. O outro, não é ninguém, ou por outras palavras, é alguém sem direito a nome, sem identidade própria, sem existência. Tal facto evidencia-se pela quase não referência ao conceito de vítima (recorde-se que apenas um educando fez referência às

peças que furtava/agredia). Por outro lado, o “outro” representa um ponto essencial das suas concentrações quando a esse “outro” se lhe atribui a culpa dos comportamentos por si praticados, tal como vimos anteriormente na categoria da atribuição causal.

No que concerne aos comportamentos desviantes (A.5.2 = 23 u.r.) os mais enunciados prendem-se com as faltas de respeito (u.r. =7) que aparecem concomitantemente com o fumar (u.r. = 7), surgindo posteriormente o mau comportamento na escola (u.r. =5), o chegar tarde a casa (u.r. = 2), o não obedecer e o acto mais violento (ambas com u.r. =1).

Importa salientar que, e tal como Debuyst (1986) referencia, as representações da delinquência e da acção da justiça dificilmente podem ser desligadas da posição que o indivíduo ocupa e da imagem de si próprio que dela resulta, pelo que vemos que a realidade conhecida se torna mais fácil de evocar aquando da definição dos comportamentos desviantes que, tal como vimos anteriormente, são concomitante com o tipo de comportamentos praticados.

Verifica-se ainda nesta categoria do tipo de comportamento praticado que a idade referida como marco do início da prática (A.5.5 =8) foi aos 12-13 anos (u.r. =6), sendo que 6-7 anos e 10-11 anos apenas foram referidas por um educando respectivamente. Estes dados vão ao encontro de diversos estudos (Born, 2005; Emler & Reicher, 1995; Fonseca *et al.*, 1995) que indicam o princípio da adolescência (12-16 anos) como a idade na qual se verificam mais comportamentos desviantes. Assim, estes dados fornecidos pelos participantes da presente investigação não vão ao encontro dos estudos que sugerem que o “pico” da delinquência se verifica aos 16-17 anos (Farrington, 1998; Fonseca *et al.*, 1995).

Relativamente à prática destes comportamentos, ou seja, se a sua realização foi sozinho ou acompanhado (A.5.4 = 13), sugere que, maioritariamente, os entrevistados realizam este tipo de comportamentos acompanhados (u.r. = 8) pelo grupo de pares sendo que, posteriormente, acabam mesmo por os realizar sozinhos (u.r. = 5). Este facto vem reforçar a ideia de Palmonari *et al.* (1991) na qual os comportamentos desviantes (e.g. pequenos furtos) são maioritariamente cometidos com os companheiros. Também Horta (2004/2005), no seu estudo realizado conclui que a maioria dos adolescentes manifesta comportamentos desviantes na companhia dos amigos e que o número de vezes que os realizam é maior quando se encontram em grupo.

De facto, pertencer a um grupo permite não só a construção da identidade do próprio indivíduo, como também molda e influencia os comportamentos e atitudes dos elementos que a ele pertencem (Carrol, Houghton, Hattie & Durkin, 2004). Tal como vimos, a influência do grupo de pares, o desafio, o “querer ser alguém importante” são algumas das atribuições causais ao desvio por estes adolescentes entrevistados. Neste sentido, o incentivo dos amigos

e a desajustabilidade de aprovação parecem falar mais alto, conduzindo os jovens a adotarem comportamentos desviantes. Estes comportamentos podem igualmente estar relacionados com a difusão da responsabilidade, pois quanto maior é a responsabilidade pessoal (assumir culpas sozinho), maior é a tendência para evitar acções de perigo.

Palmonari *et al.* (1991) explicam os comportamentos desviantes através da solidariedade grupal ou pela necessidade de manter uma reputação perante os elementos do grupo, estando o modo como a reputação é construída, dependente da identidade que o adolescente pretende alcançar (Emler & Reicher, 1995). Aquilo que os outros (grupo de pares) pensam sobre o próprio adolescente, parece pesar mais do que aquilo em que ele realmente acredita (ex: “ia na cabeça daqueles amigos...”, E6).

### Agentes de Socialização

Perfazendo um total de 298 u.r., esta pré-categoria – agentes de socialização – encontra-se no intermédio relativamente às outras duas pré-categorias.

As categorias, subcategorias e respectivos indicadores, assim como a distribuição das unidades de registo por categoria e subcategoria e as unidades de enumeração podem ser consultados na tabela 3.

| Categorias                       | Subcategorias   | U.R.       | U.E. | Indicadores   |
|----------------------------------|---|------------|------|---|
| B.1. Família                     | <b>B.1.1. Relação positiva</b><br>Quando o sujeito refere as relações com os diferentes elementos da família, em que sobressai um carácter positivo da mesma.<br>(Ex: “a minha família é boa”, E2)                        | 124        | 8    | Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência à família do entrevistado |
|                                  | <b>B.1.2. Relação negativa</b><br>Quando o sujeito refere as relações com os diferentes elementos da família, em que sobressai um carácter negativo da mesma.<br>(Ex: “nunca me dei bem com a família em casa”, E1)       | 43         | 6    |   |
|                                  | <b>B.1.3. Desejo de mudança</b><br>Quando o sujeito se refere a desejos de mudança, àquilo que gostaria de mudar na sua família.<br>(Ex: “que eles me percebessem mais...que também se metessem no lugar dos outros”, E1) | 4          | 3    |   |
|                                  | <b>B.1.4. Arrependimento</b><br>Quando o sujeito refere conselhos que a família lhe deu, ainda que não estes não tenham sido seguidos.<br>(Ex: “avisava-me [mãe] eu não queria crer...não ligava”, E5)                    | 5          | 4    |   |
| <b>Total U.R. Categoria B.1.</b> |   | <b>176</b> |      |   |
| u p o d                          | <b>B.2.1. Caracterização</b>  | 14         | 8    |   |

|                                  |  |           |   |  |
|----------------------------------|--|-----------|---|--|
|                                  | Quando o sujeito caracteriza o grupo de pares.<br>(Ex: “são amigos lá do meu bairro”, E4)  |           |   | Classificam-se nesta categoria, todas as u.r. que façam referência ao grupo de pares do educando entrevistado  |
|                                  | <b>B.2.2. Relação positiva</b><br>Quando o sujeito refere as relações com o grupo de pares/amigos, em que sobressai um carácter positivo da mesma.<br>(Ex: “lá fora tenho amigos...gosto muito deles”, E6)   | 45        | 8 |  |
|                                  | <b>B.2.3. Relação negativa</b><br>Quando o sujeito refere as relações com o grupo de pares/amigos, em que sobressai um carácter negativo da mesma.<br>(Ex: “aqueles que não são, não me dou bem com eles...são esses [amigos] com quem eu tenho confusão”, E8) | 17        | 2 |  |
|                                  | <b>B.2.4. Afinal não eram meus amigos!</b><br>Quando o sujeito se refere à mudança ou corte de sentimento, pensamento ou outro, em relação ao grupo de pares.<br>(Ex: “deixei de os ver...e fui fazendo outros amigos [...] deixei mesmo de os ver...”, E2)    | 14        | 6 |  |
|                                  | <b>B.2.5. Arrependimento</b><br>Quando o sujeito refere conselhos que o grupo de pares lhe deu, ainda que não estes não tenham sido seguidos.<br>(Ex: “os meus amigos...se eu ouvisse os meus amigos não <i>tava</i> cá dentro...agora não ouvi!”), E6)        | 4         | 2 |  |
| <b>Total U.R. Categoria B.2.</b> |  | <b>94</b> |   |  |
| <b>B.3. Escola</b>               | <b>B.3.1. Caracterização da realidade vivida</b><br>Quando o sujeito refere a presença ou a ausência à escola, antes da entrada no Centro Educativo.<br>(Ex: “até há primária faltava!”), E8)  | 20        | 4 | Classificam-se nesta categoria, todas as u.r. que façam referência à situação escolar e a tudo o que esta abarca, antes da entrada no Centro Educativo |
|                                  | <b>B.3.2. Relação com Professores / colegas</b><br>Quando o sujeito refere as relações com os professores e/ou colegas de escola, antes da entrada no C.E.<br>(Ex: “dou-me bem com toda a gente...com os colegas”, E2)   | 8         | 4 |  |
| <b>Total U.R. Categoria B.3.</b> |  | <b>28</b> |   |  |

Tabela 3: Grelha categorial da pré-categoria B e respectiva distribuição das u.r. e u.e.

Comparando as três categorias referidas, a família (B.1. = 176) é a que mais reúne u.r. (sendo mesmo a que, comparativamente com todas as categorias de todas as temáticas, reúne mais u.r.), seguindo-se o grupo de pares (B.2. = 94), aparecendo no fim da contagem, a escola (B.3. = 28).

Usualmente, a delinquência juvenil é considerada como uma representação de uma ruptura característica da adolescência, nomeadamente com a família (Lopes, 1998), sendo que, no presente estudo, tal não se verificou, uma vez que os educandos entrevistados não nos mostraram sinais dessa mesma ruptura nesta categoria.

Especificamente, no que concerne à categoria da família (B.1 = 176), a subcategoria que se destaca é a da relação positiva (B.1.1 = 124), seguindo-se da subcategoria relativa à relação negativa (B.1.2 = 43), sendo que as que apresentam um número bastante reduzido dizem respeito ao arrependimento (B.1.4 = 5) e ao desejo de mudança (B.1.3 = 4).

A análise dos dados recolhidos evidencia assim uma forte ligação à família por parte dos educandos, numa variedade de aspectos, como por exemplo, quando referem: (1) o suporte fornecido por diferentes elementos da família (e.g., mãe, pai, avós, irmãos) (ex: “era boa...a minha avô fazia tudo o que eu queria”, E1; “[pai] é o melhor amigo que eu podia ter...bem...vem-me cá visitar...nunca me deixou na mão”, E3; “a minha mãe...apoiou-me sempre desde pequenino”, E4), (2) o respeito/gosto (ex: “gosto da família que tenho”, E2; “eu respeito todos eles [família]”, E8), (3) o orgulho/importância que têm em pertencer à sua família (ex: sim [importantes]...*pra* me encaminhar na vida”, E2; “tenho [orgulho]...porque é uma boa família...para me dar força aqui...se não eram eles não *tava* aqui”, E3), (4) a existência de alguém que tenha percorrido o mesmo caminho desviante que o próprio educando (i.e., identificação com alguém cujo curso da vida tomou contornos semelhantes ao seu) (ex: “ele [pai] sabe o que eu *tou* a passar aqui dentro...foi o que ele passou...também é meu pai...é o meu sangue”, E3; “o meu pai também já passou o que eu passei...já teve em prisões e isso...*tá* a perceber?”, E7), (5) os aspectos lúdicos (ex: “também é boa [relação com irmã]...sempre desde pequeninos sempre brincámos”, E4; “era divertido [viver com a família]...*tava* sempre a rir com eles...tipo contávamos anedotas e aí...viamos filmes...saíamos...essas coisas”, E6), (6) a relação positiva (simplesmente positiva, sem qualquer tipo de especificação) (ex: “a minha família é boa...”, E2; “tenho uma relação boa com a minha família”, E3) ou até mesmo (7) pela ausência de problemas (ex: “[dou-me] bem com o meu pai...não tenho...não tenho razão de queixa...”, E2; “[viver com os pais] era bom...era uma família normal...não tínhamos problemas...não tínhamos discussões”, E4).

Após esta realidade transmitida por estes educandos, parece-nos como francamente negativo e, tendo em conta o seu estatuto de adolescente e toda a revisão da literatura efectuada, que haja entre estes jovens e as suas famílias como que uma paradoxal ausência de conflito. Ainda assim, também nos parece que todo o discurso proferido em relação à família encontra-se, muitas vezes, idealizado como forma de não vivenciar a realidade que, possivelmente, é bastante mais dolorosa.

De Carvalho (1999), aponta que o afastamento da família provocado pelo internamento, ou até mesmo antes deste, ainda que consciencializado apenas no interior do Centro Educativo, provoca uma colocação para um plano secundário de tudo o resto, já que, desde cedo, “foi

assim que eu cresci...sempre sozinho” (E8), tornando estes jovens os protagonistas primordiais das suas próprias vidas.

O maior envolvimento nesta categoria da família pode também ocorrer uma vez que, por um lado, surge novamente a desejabilidade social, ou até mesmo devido ao facto de ser transmitido ao longo do seu internamento no Centro Educativo que “já sei que a família *’tá* em primeiro [lugar]” (E4).

Ainda assim, as relações negativas com a família não se dissipam, sendo que o negativo sem qualquer tipo de especificação reúne 12 u.r. (ex: “nunca me dei bem com a família em casa...”, E1; “eu e o meu pai às vezes chateávamos-nos...*oh...*por coisas...”, E7; “era má [a relação com a família”, E8), seguindo-se do abandono/falta de interesse (ex: “eu *’tou* aqui ele [pai] não me telefona, não me diz nada...não sou eu que lhe vou telefonar de certeza...ele diz que a vida dele não é *’tar* aqui...não é vir-me cá ver nem a telefonar para aqui”, E1; “não foi ela [mãe] que me criou, não me deu nada para me criar...não tenho de a respeitar”, E3), o ódio/raiva (ex: “ela [mãe] gostava de mim mas eu não gosto dela”, E3; “ganhei raiva à minha mãe porque...porque foi por causa dela que o meu irmão desapareceu...nunca mais o vi...a minha raiva foi por causa disso”; E7), à não existência real de relação (ex: “a minha mãe já não a vejo há muito tempo...não tenho relação com ela”, E7; “não tenho assim tanta ligação [com família], E7), à comunicação (ex: “ela [irmã] nunca foi muito aberta para mim...”; E6; “mas só que o meu pai fala comigo com aquela voz diferente...outra grossura...eu não consigo muito falar com o meu pai”, E6) e, por fim, o feitio (ex: “era má...eu...eu e ela [mãe] não nos dávamos bem...faz parte do feitio também...deve ser isso...via ela lá com os meus irmãos e eu sentia-me mal...”, E1; “não sei...pela maneira de ele [pai] ser...pronto...arrogante às vezes e isso...”, E7).

Verifica-se igualmente um certo arrependimento (B.1.4. = 5) relativamente ao facto de “[a minha mãe] avisa-me...eu não queria quer...não ligava” (E5), da mesma forma como “deram vários conselhos [família] mesmo que houve tempos que me andava a *lixar* para tudo o que eles diziam” (E8).

Dado o facto de existir uma franca relação positiva com a família, não é de estranhar que sejam escassos os desejos de mudança (B.1.3. = 4) no seio familiar sendo que, um educando refere especificamente o desejo de reaproximação a um irmão (há muito perdido o contacto) e um outro entrevistado remete, por duas vezes, a falta de reconhecimento (ex: “que eles percebessem mais...que também se metessem no lugar dos outros”, E1; “percebessem a situação dos outros...como eu também...como se eles também pensassem...porque se a minha mãe também visse...se ela se metesse no meu lugar às vezes...eles iam mudar de atitude de certeza!”, E1). É também salientado a vontade de sair da área residencial, do bairro,

o que pode igualmente ser impulsionado pelo que iremos aprofundar posteriormente relativamente à resistência da efectiva mudança, em caso de permanência no mesmo bairro que tinha sido testemunho dos comportamentos praticados.

A categoria referente ao grupo de pares evidencia a relação positiva (B.2.2. = 45) que os educandos mantêm com estes, seguindo-se da relação negativa (B.2.3 = 16), da subcategoria afinal não eram meus amigos (B.2.4 = 14) e, por fim, surge a caracterização do tipo de grupo de pares (B.2.1 = 14).

As subcategorias que reúnem menor número de u.r. dizem respeito à caracterização da relação mantida com o grupo de pares que se demonstra indefinida (i.e. pouco explícita) e o arrependimento por não ter tido em consideração os conselhos dados (B.2.5 = 4).

Estes resultados obtidos não evidenciam à partida e, na sua totalidade, o que usualmente ocorre com os adolescentes: o papel do grupo de pares é indiscutível. Pois bem, aqui é discutível no sentido de que, possivelmente, não se verifica o usual movimento limite de construir “um mundo à parte” (Relvas, 2000). No caso do jovem delinvente, o grupo de pares representa um papel mais negativo do que positivo (Ferreira & Ferreira, 2000), ideia esta que também já foi apontada aquando da influência do grupo de pares sobre o educando ao nível da atribuição causal dos comportamentos desviantes praticados.

Vemos que todos os educandos entrevistados caracterizam o seu grupo de pares como sendo composto por elementos do bairro (u.r. = 8), seguindo-se os colegas da escola (u.r. = 3), o grupo de pares sem especificação (u.r. = 2) e por fim, amigos da infância (u.r. = 1).

O tipo de relação existente no seio do grupo de pares, na sua maioria positiva (B.2.2. = 45), prende-se com uma proximidade emocional (u.r. = 14) (ex: os amigos são aqueles com que eu falo mais”, E2; “lá fora tenho os meus amigos...gosto muito deles”; E6), com a relação positiva ainda que sem verdadeira especificação (u.r. = 13) (ex: “é positiva com os de lá de forma, com os meus amigos...”, E7; “aqueles que são meus amigos, *íá* tudo bem com eles”, E8), com uma proximidade lúdica (u.r. = 10) (ex: “brincadeiras...íamos brincar”, E1; “saio com eles”, E5), uma proximidade residencial (u.r. = 4) (ex: “acho [que nos damos bem] por sermos do...mesmo bairro”, E8) e, por fim, surge o orgulho/importância atribuída ao grupo de pares (u.r. = 4) (ex: “*ya*, [tenho orgulho/são importantes], nunca me falharam...por enquanto”, E3).

Relativamente às relações negativas ao nível do grupo de pares, as causas para tal acontecimento apontadas pelos nossos entrevistados dizem respeito, na sua maioria e ainda que não verdadeiramente distantes das restantes, à falsidade/confusão (u.r. = 6) (ex: “*íã*o uns dizem que são amigos e não são”, E3; “aqueles só que...só quando precisam, E7), à falha (u.r. = 5) (ex: “não tinha amigos...falaram tudo [julgamento] e amigo não fala”, E3;

“falharam...pensava que eram uma coisa e não era...viram-se apertados e *lixaram-me* para não serem *lixados*”, E7) e à não especificação da relação negativa (ex: “eu não tenho amigos”, E3; “também não preciso deles para nada!”, E7).

As disputas ou os conflitos no grupo de pares podem estar associados às questões de lealdade e de solidariedade no grupo (Lucchini, 1997) não deixando as relações de serem superficiais (Marcelli, 2005).

Verifica-se ainda que a entrada no Centro Educativo conduziu os entrevistados a posicionarem-se num de dois pólos: por um lado, na visão de que afinal o grupo que pensavam ser verdadeiro não o era efectivamente, conduzindo desta forma a mudanças na relação (u.r. = 7), seja pelo “corte” na relação, seja pelo cumprimentar selvagem, entre outros. O outro lado do pólo, diz respeito a um certo arrependimento (B.2.6 = 4) demonstrado que “se eu ouvisse os meus amigos não *tava* cá dentro...agora não ouvi” (E6), assim como, “os positivos, avisam-me e isso tudo...que eu *tava* por maus caminhos com esses amigos...*ffff*...pronto foi tarde” (E7).

Por fim, a escola (B.3 = 28) foi a categoria menos abordada nesta pré-categoria, ainda assim é de salientar a subcategoria da caracterização da realidade vivida (B.3.1. = 20) e a relação com os professores/colegas (B.3.2 = 8).

Verificamos que, na sua maioria, estes adolescentes apresentavam no exterior um elevado grau de absentismo escolar (u.r. = 15), fosse pela falta de interesse ou gosto (u.r. 4), ou mesmo pela pouca vontade em comparecer (u.r. = 1). Ainda assim, a esperança é restabelecida quando, como iremos aprofundar adiante, uma das vantagens apontadas relativamente à experiência de internamento é efectivamente, a oportunidade de frequentar a escola/cursos (B.1.1 = 18) ainda que, e que, tal como aponta De Carvalho (1999), quanto mais elevado for o nível de escolaridade, mais a posição no presente tem possibilidade de se estruturar em função de objectivos a atingir futuramente.

#### *Esperança no futuro – a mudança!*

A pré-categoria referente à temática da esperança no futuro – a mudança! é a que perfaz um maior total de u.r. (B = 300), comparativamente aos dois restantes temas apresentados e discutidos anteriormente.

As categorias, subcategorias e respectivos indicadores, assim como a distribuição das unidades de registo por categoria e subcategoria e as unidades de enumeração podem ser consultados na tabela 4.

| <b>Categorias</b>   | <b>Subcategorias</b>   | <b>U.R.</b> | <b>U.E.</b> | <b>Indicadores</b>  |
|---|--|-------------|-------------|---|
| <b>C.1. O lado mais positivo da experiência de internamento</b> | <p><b>C.1.1. Factores escolares/profissionais</b></p> <p>Quando o sujeito refere conhecimentos que adquiriu ou está a adquirir, ou projectos relacionados com a escola, ou com a formação profissional, desde o início da sua entrada no internamento em Centro Educativo (adiante C.E.).<br/>(Ex: “vantagem da escola...aproveitar”, E4)</p>                      | 18          | 7           | Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência aos factores associados à experiência de internamento, que o entrevistado considera como sendo os mais positivos. |
|   | <p><b>C.1.2. Olhar para lá dos muros do Centro Educativo</b></p> <p>Quando o sujeito refere as saídas ao exterior.<br/>(Ex: “vou a casa todos os meses”, E5)</p>   | 5           | 3           |   |
|   | <p><b>C.1.3. Efeito Lúdico/Incentivos</b></p> <p>Quando o sujeito refere a dimensão lúdica inerente às actividades, bem como incentivos que o C.E. lhe proporciona.<br/>(Ex: “no verão é aquela... <i>tamos</i> aqui...mas temos ainda a piscina e tudo”, E7)</p>  | 3           | 1           |   |
|   | <p><b>C.1.4. Relações interpessoais ricas</b></p> <p>Quando o sujeito refere as relações desenvolvidas, seja com os colegas (educandos), ou com adultos, das quais sobressai um carácter enriquecedor.<br/>(Ex: “já tenho alguns amigos aqui dentro”, E2; “[funcionários] dão mais apoio...o afecto”, E1)</p>  | 44          | 8           |   |
|   | <p><b>C.1.5. Efeito contentor</b></p> <p>Quando o sujeito refere o efeito contentor que o C.E. exerce sobre o educando, devido às regras e limites que impõe.<br/>(Ex: “acho que é por isso que nos meteram cá dentro! Cá dentro não...eu...não se rouba, não se faz nada...não temos problemas com a justiça”, E8).</p>   | 7           | 4           |   |
|   | <p><b>C.1.6. Tempo de reflexão</b></p> <p>Quando o sujeito se refere à experiência de internamento como sendo um momento de paragem, para pensar/reflectir sobre a vida e o que o levou até ali.<br/>(Ex: “desde que <i>tou</i> aqui dentro comecei a pensar melhor”, E5)</p>  | 8           | 4           |   |
|   | <p><b>C.1.7. Aspirações de mudança</b></p> <p>Quando o sujeito se refere a desejos de mudança, i.e., ao que gostaria de mudar em si próprio.<br/>(Ex: “Quero mudar de vida”, E2)</p>   | 14          | 6           |   |
|   | <p><b>C.1.8. A efectiva mudança</b></p> <p>Quando o sujeito se refere à mudança experienciada desde o início do internamento, podendo esta ter um carácter mais físico ou mais psicológico.<br/>(Ex: “mudei! Mudei a minha maneira de ser...”, E3)</p>   | 29          | 6           |   |
|   | <p><b>C.1.9. 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 proporciona.<br/>(Ex: “porque se eu estivesse lá fora não <i>tava</i> a pensar nisto de certeza...continuava a fazer o que fazia sempre!”, E1)</p> | 19          | 7           |   |
| <b>Total U.R. Categoria C.1.</b>                                |  | <b>147</b>  |             |   |

|  |  |           |   |  |
|--|--|-----------|---|--|
| C.2. O lado mais negativo da experiência de internamento | <p><b>C.2.1. Privação liberdade/duração pena</b><br/>Quando o sujeito se refere à dificuldade de estar preso, fechado, de lhe terem retirado a liberdade, podendo ou não fazer referência à duração da pena.<br/>(Ex: “‘<i>tou</i> privado de muita coisa”, E2)</p>  | 14        | 5 | Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência aos factores associados à experiência de internamento, que o entrevistado considera como sendo mais negativos. |
|  | <p><b>C.2.2. Relações interpessoais pobres</b><br/>Quando o sujeito refere as relações desenvolvidas, seja com outros colegas (educandos) ou com os adultos das quais sobressai um carácter pobre.<br/>(Ex: “há outros [educandos] que me dou pior...é mais ou menos...tipo não tenho muita confiança, <i>’tá</i> a ver?”, E4)</p> | 25        | 6 |  |
|  | <p><b>C.2.3. Deveres</b><br/>Quando o sujeito se refere aos vários deveres exigidos aos educandos e a dificuldade de os cumprir.<br/>(Ex: “sei que tenho de cumprir uma medida...tenho que habituar-me aqui”, E4)</p>  | 10        | 5 |  |
|  | <p><b>C.2.4. Não ter bens pessoais</b><br/>Quando o sujeito se refere ao facto de não possuir dentro do C.E. os seus bens pessoais.<br/>(Ex: “porque não tenho as minhas coisas”, E2)</p>  | 2         | 2 |  |
|  | <p><b>C.2.5. Regras</b><br/>Quando o sujeito se refere às várias regras exigidas aos educandos e a dificuldade de as cumprir.<br/>(Ex: “aqui também tem regras demais”, E8)</p>  | 17        | 4 |  |
|  | <p><b>C.2.6. Avaliação negativa sem especificação</b><br/>Quando o sujeito se refere à dificuldade e ao desagrado de se encontrar internado no C.E., sem contudo especificar o motivo de tal desagrado.<br/>(Ex: “ao princípio não aceitava isso bem...no primeiro mês...no segundo mês”, E7)</p>                                  | 9         | 4 |  |
|  | <p><b>C.2.7. Uma visão resistente</b><br/>Quando o sujeito traduz uma visão resistente face ao internamento de maneira geral, seja pela discordância com seus princípios, ou pela descrença na verdadeira mudança que este proporciona.<br/>(Ex: “Sei que não vou mudar”, E3)</p>  | 7         | 2 |  |
| <b>Total U.R. Categoria C.2.</b>                         |  | <b>84</b> |   |  |
| C.3. Projectos de Futuro                                 | <p><b>C.3.1. Projecto individual</b><br/>Quando as aspirações do sujeito, quanto ao futuro, passam pela procura de um percurso próprio, individual e autónomo.<br/>(Ex: “seguir a minha vida em frente”, E5)</p>   | 28        | 6 | Classificam-se nesta categoria todas as u.r., que se referem à perspectivação de um futuro, relativamente à vida do entrevistado, depois do fim do                               |
|  | <p><b>C.3.2. Família</b><br/>Quando as aspirações do sujeito, quanto ao futuro, passam pela família.<br/>(Ex: “só quero ter a minha família”, E8)</p>  | 12        | 5 |  |
|  | <p><b>C.3.3. Grupo de pares</b><br/>Quando as aspirações do sujeito, quanto ao futuro, passam pelo grupo de pares.<br/>(Ex: “eu sei que um dia vou sair e vou ter com eles [grupo de</p>   | 1         | 1 |  |

|                                  |  |           |   |   |
|----------------------------------|--|-----------|---|---|
|                                  | pares] outra vez”, E6).  |           |   | período de internamento em Centro Educativo |
|                                  | <b>C.3.4. Projectos escolares/profissionais</b><br>Quando as aspirações do sujeito, quanto ao futuro, passam pela escola, por um curso ou pela procura de trabalho.<br>(Ex: “Ter um bom trabalho que dê para me sustentar, E7) | 24        | 7 |   |
|                                  | <b>C.3.5. Receios</b><br>Quando o sujeito exprime receios associados a aspirações futuras.<br>(Ex: “é pensar o que vai ser de mim quando eu sair daqui”, E1)   | 4         | 3 |   |
| <b>Total U.R. Categoria C.3.</b> |  | <b>69</b> |   |   |

Tabela 4: Grelha categorial da pré-categoria C e respectiva distribuição das u.r. e u.e.

São 3 as categorias que constituem esta pré-temática sendo que, a que mais se destaca, é a categoria referente ao lado mais positivo da experiência de internamento (C.1 = 147), contrariamente à categoria relativa aos projectos de futuro (C.3 = 69), deixando num nível intermédio a respeitante ao lado mais negativo da experiência de internamento (C.2 = 84).

Numa análise mais particular de cada uma das três categorias, iniciando-se esta pela categoria que reúne mais u.r., o lado mais positivo da experiência de internamento, verifica-se que a subcategoria que apresenta mais u.r. é a que aborda as relações interpessoais ricas (C.1.4 = 44) desenvolvidas no período de internamento, especialmente com os restantes educandos. O lado mais positivo da experiência de internamento foi igualmente encontrado com elevado número de u.r. no estudo de Serrão e Pais (2006).

O tipo de relação (positivo) estabelecido com os diferentes colegas passa pela confiança (ex: “pessoas em quem eu confio”, E3), pela inter-ajuda (ex: “um dia ele [educando] ajuda-me e um dia eu ajudo-o”, E3) ou simplesmente pela não existência de problemas/conflitos (ex: “nunca tive problemas [com eles]”, E2; “nunca tive chatices aqui dentro com eles [educandos]...por isso [a relação] é positiva”, E7).

Relativamente às relações estabelecidas com os diferentes adultos com que contactam no Centro (monitores, funcionários, professores, seguranças e outros), é de salientar o suporte emocional que alguns transmitem (ex: “há alguns aqui...funcionários que a gente brinca...falamos...há funcionárias que falam connosco...quando a gente precisa, dão-nos um abraço só para se sentir bem”, E1; “se *’tamos* tristes...tudo bem, ajudam-nos...perguntam se *’tamos* bem”, E4) quase como se “fosse[m] família” (E2).

De Carvalho (1999) também aponta que as diferentes características relativas aos diferentes modelos de relação que tendem a ocorrer no quadro dos Centros Educativos e que contribuem para uma visão da experiência de internamento como um factor de evolução, logo mais positivo e frutuoso.

Uma outra subcategoria que se destaca diz respeito à efectiva mudança sentida na experiência de internamento (C.1.8 =29), verificada através de uma visão optimista (C.1.9 = 19). Se por um lado vemos que os educandos referem que já sentiram, desde o início do internamento até ao momento da realização das entrevistas, uma efectiva mudança mais interna, do ponto de vista psicológico, (ex: “*tou* mais maduro...tenho mais cabeça...*tou* diferente”, E2; “mudei a minha maneira de ser”, E3; “cresci”, E5;), vemos igualmente o sentido mais prático impresso nos nossos participantes, uma vez que a mudança dos comportamentos/atitudes/pensamentos (u.r. = 9) não se distancia muito da primeira (u.r. = 14). Da mesma forma aparece a mudança de vida (ex: mudou a minha vida...”, E2), a mudança física (ex: “mudei de fora...mudei algumas partes”, E3) e a simples mudança sem qualquer especificação (ex: desde que *tou* aqui mudei...”, E2), tal como no estudo de Serrão e Pais (2006).

Esta confirmação é impulsionada igualmente pela visão optimista de que “esta passagem cá dentro está a ser boa *pra* mim” (E6) já que “aqui dentro consegui abrir os olhos...tipo entre aspas não é? Consegui abrir os olhos...isto não é para ninguém” (E7) já que efectivamente “não vale a pena, o crime não compensa” (E2).

Os factores escolares/profissionais (C.1.1 = 18) e as aspirações de mudança (C.1.7 =14) apresentam um número muito pouco díspar do ponto de vista significativo dos dados. Relativamente aos factores escolares é interessante salientar que, apesar de valorizarem o papel da escola e a possibilidade de estudarem uma vez que o regime de internamento assim o obriga (ex: “enquanto que aqui nós somos obrigados a ter a escola”, E1; “[a escola é importante] para mim e acho que para toda a gente”, E1), os projectos de futuro destes adolescentes passam essencialmente pelo desejo de ingressar no mundo laboral. Ainda assim, os resultados obtidos são consonantes com os obtidos por De Carvalho (1999), que constatou que a escola representava para os jovens internados, um dos objectivos primordiais da sua permanência num Centro Educativo.

Por outro lado, as aspirações de mudança remetem para a vida em geral (ex: “quero mudar de vida”, E2), para a mudança de comportamento (ex: “tenho de parar de roubar, tenho que fazer...”, E6), para o querer ser alguém diferente (ex: “não quero ser ladrão”, E8) ou simplesmente para o mudar, sem que para isso seja necessário qualquer tipo de especificação (ex: tentar mudar...é o tentar mudar”, E8; “tenho de conseguir mudar”, E8).

As subcategorias que apresentam menor número de u.r. dizem respeito ao tempo de reflexão (C.1.6 = 8) – parece existir a crença do pensamento e da reflexão, ainda que não se saiba bem do quê -, ao efeito contentor (C.1.5 = 7) proporcionado pelo Centro Educativo – à supervisão do adulto e às regras (ex: “aprendi novas regras”, E4), ao olhar para lá dos muros

do Centro Educativo (C.1.2. = 5). A possibilidade de ir ao exterior está dependente do tipo de regime e do faseamento em que se encontram os entrevistados, o que em certa medida justifica o número inferior de u.r. desta subcategoria. Por fim, a que reúne efectivamente menor número de u.r. é a que agrega o efeito lúdico/incentivos (C.1.3. = 3), o que pode constituir um sinal de maior maturidade por parte destes adolescentes, tal como se verificou anteriormente através da efectiva mudança por si referida quer remetida para a maturidade.

Debruçando-nos agora sobre a categoria do olhar mais negativo da experiência de internamento, a subcategoria que mais se evidencia é (há semelhança ainda que contraditória do lado mais positivo da experiência de internamento) a subcategoria referente às relações interpessoais pobres (C.2.2. = 25) da qual, novamente, sobressaem os colegas (u.r. = 15).

As principais “críticas” apontadas aos outros educandos, no sentido de justificar a relação mais negativa que mantêm com os mesmos, prendem-se essencialmente com aspectos como a maturidade (ex: “não me vou *í*tar a dar com crianças...esses rapazes só querem é brincar e isso...eu não...é a cabeça...não interessa de é mais novo ou mais velho...é a cabeça que têm...de crianças...só querem brincar...não sabem fazer as coisas...só querem arranjar confusões”, E3), a falta de confiança (ex: “há outros [educandos] que me dou pior...é mais ou menos...tipo não tenho muita confiança, *í*tá a ver?”, E4); “se calhar não me deram aquela confiança que é para brincar e essas coisas”, E4) ou pelo ambiente conflituoso que os mesmos geram (ex: “pensam [educandos] que dão porrada naquele e vêm querer dar neste...mas claro que ninguém pode dar porrada em todos...por isso já *í*tive várias vezes castigado à *pala* deles”, E8).

Da mesma forma, os adultos não foram isentos de “olhares” negativos, especialmente no que se refere à relação que mantêm com os educandos, parecendo-nos no entanto que se trata mais dum movimento de não querer assumir a culpa (ou até mesmo reflectir) sobre algo (ex: “há aqui outras pessoas [funcionários] que parece que têm gosto em nos prejudicar aqui dentro”, E1; “alguns monitores [...] são maus...não prestam [...] gostam de *lixar* as pessoas que *í*tão aqui dentro...gostam de as fazer sofrer” , E3) ou pela não ajuda em relação a determinadas questões que, sob o ponto de vista do educando são legítimas, sendo que, no entanto, o mesmo parece não ocorrer do ponto de vista dos adultos responsáveis pelo Centro Educativo (ex: “não nos dão...não nos ajudam...a mim não me ajudam”, E3).

Também Cruzeiro (1998) se referiu ao clima instável vivido nos Centros Educativos devido aos permanentes conflitos entre os jovens internados, assim como Marteleira (2000) também apontou o carácter conflituoso das relações entre os educandos internados. De Carvalho (1999) salienta ainda que o grau de conflitualidade pode estar relacionado com o “entra e sai” constante de menores nos Centros Educativos.

As regras (C.2.5 = 17) e a privação da liberdade/duração da pena (C.2.1 = 14) aparecem com valores de u.r. não muito distantes, assim como os deveres (C.2.3 = 10), a avaliação negativa sem especificação (C.2.6 = 9) e a visão resistente (C.2.7 = 7) também eles, aparecem muito próximos do ponto de vista quantitativo. Relativamente às regras é interessante constatar que maioritariamente estas foram referenciadas (enquanto um dos aspectos mais negativos da experiência de internamento) por educandos que ainda se encontram na fase de acolhimento (recorde-se, primeira fase de progressão na unidade de residência), o que pode constituir um indicador da falta de regras e limites existentes no exterior para estes jovens e, presentemente, demonstram a dificuldade em aceitar as regras do Centro Educativo. Aproximadamente ainda mencionar que, relativamente à visão resistente, esta remete para a consciência, ainda que resistente, de que “a maioria quando sai só sabe fazer uma coisa [roubar]”(E3) e que, no seu caso particular “não vou mudar” (E3), pois “vão muitos lá para fora que pensam *ah* vou mudar...chega lá fora e não consegue mudar...fica sempre a mesma pessoa” (E6). A presença de uma visão resistente encontra-se em dois jovens que ainda estão na fase de acolhimento, facto este que pode contribuir para esta visão mais pessimista/resistente. O bairro onde estão inseridos no exterior, o “vão continuar a *tar* lá fora os mesmos amigos que tive com eles a fazer asneiras” (E4), parece conduzir ao pensamento de que “acho que vou voltar para a mesma vida” (E4).

O Centro Educativo constitui-se, usualmente, como o primeiro espaço que providencia limites a estes jovens e, apesar de nem sempre ser fácil aceitá-los, o seu efeito tranquilizador é, de facto, inegável. Aqui, no Centro Educativo, deparam-se com o verdadeiro princípio da realidade, que os confronta com o não poder fazer tudo o que querem e como querem, o que não deixa contudo de ser de certa forma apaziguador (ex: vi o que é que isto custa...uma prisão é pior, já não quero passar mais por isso...”, E5). Um dos princípios de intervenção operantes no Centro Educativo é o princípio da socialização que visa uma vida social comum, favorecendo tanto quanto possível os vínculos sociais – contactos com a família, grupo de pares e outros – (Reis, 2007), ainda que tal não seja sentido por todos os educandos (ex: “as visitas de uma hora...isso é o quê? Uma hora por semana...para ver a família”, E3).

A subcategoria que reúne menos u.r. na categoria do lado mais negativo da experiência de internamento é a que refere a falta dos bens pessoais (C.2.4 = 2), parecendo evidenciar-se desta forma que, quando têm algo a apontar como mais negativo relativamente à experiência de internamento, os seus bens pessoais (ex: “gostava que pudesse ter mais regalias...tipo ter a nossa roupa...uma televisão no quarto...essas coisas assim”, E5) são colocados num plano mais secundário, uma vez que apenas dois entrevistados fazem referência a tal situação, o que acaba por ser um pouco contraditório no sentido de que são efectivamente esses bens (que

acabam por ser não só pessoais como materiais) que, tal como já vimos anteriormente, se constituem como os principais objectivos da prática dos comportamentos desviantes e, como veremos de seguida, também se constituem como um dos objectivos futuros a alcançar.

Por fim, nos projectos de futuro (C.3 = 69) o destaque vai para as subcategorias dos projectos individuais (C.3.1 = 28) e dos projectos escolares/profissionais (C.3.4 = 24), passando os últimos maioritariamente pelo ingressar na vida laboral (u.r. = 16), independentemente da sua especificidade, em detrimento do continuar a escolaridade (u.r. = 8), apesar de, novamente, tal como já se constatou, é essa uma das vantagens, um dos lados mais positivos apontados relativamente à experiência de internamento.

Parece existir por parte destes adolescentes um certo movimento individualista e egocêntrico aquando da reflexão sobre os objectivos/projectos que têm para o seu futuro. Neste campo mais “solitário”, as suas ambições passam pelo bom futuro de uma forma geral (ex: “só quero é *’tar* bem na minha [vida]”, E3; “querer ter um bom futuro sem fazer mal a ninguém, sem prejudicar ninguém”, E7; “só quero ter uma boa vida”, E8), pela própria saída do centro (i.e. “sair daqui o mais rapidamente possível” (E2)) e pelos bens materiais (casa, dinheiro e outros).

A família (C.3.2 = 12) também parece ser algo que alguns educandos contemplam no seu projecto futuro, ainda que em menor número. Por um lado, esta surge no sentido da retribuição de algo bom que a mesma tenha feito por si (ex: “para retribuir no mesmo troco”, E4) e, possivelmente, numa tentativa de desculpabilização (ex: “que é para ela ver também que eu *’tou-lhe* a ajudar”, E4). Por outro lado, parece pura e simplesmente existir pelo facto de se querer aproximar e manter junto da sua família (ex: “só quero ter a minha família”, E8), o que nos remete novamente para a questão da idealização da família por parte dos entrevistados.

Sendo os nossos entrevistados adolescentes, é de salientar a estranheza aquando da análise de conteúdo realizada, de esta apenas evidenciar a inclusão do grupo de pares nos projectos de futuro de um dos educandos entrevistados. Tal poderá ocorrer, como vimos anteriormente, dada às constantes desilusões que estes jovens sofreram com o grupo de pares, que pensavam ser verdadeiro e que não falhava e que, no entanto, “na hora, se *chibaram*” (E3). É de salientar ainda que, o entrevistado que se referiu ao grupo de pares, demonstrando a sua vontade em ir ao encontro destes, foi o mesmo que se referiu ao grupo de pares “como irmãos” (E6), tendo sido destes que deveria ter igualmente escutado os conselhos para não ingressar em caminhos desviantes, ainda que tal não tenha ocorrido.

Por fim, como “bravos guerreiros”, num total movimento de onnipotência que tentam transparecer, parecem existir poucos receios ( $C.3.5 = 4$ ) relativamente ao futuro, como podemos constatar pelo total de u.r. desta subcategoria.

## CONCLUSÃO

Um certo interesse pessoal aliado a um fascínio pela temática da delinquência juvenil, foi o motor de arranque que motivou todo o esforço movido para combater eventuais dificuldades sentidas no decorrer da presente investigação. No entanto, nunca se perdeu de vista o nosso objectivo: compreender melhor as vivências e experiências, o olhar sobre, a relação com os diferentes agentes de socialização (família, grupo de pares e escola), assim como perceber se efectivamente este grupo tão peculiar de jovens apresenta, no final, reais projectos de vida, ou seja, saber se efectivamente acreditam na possibilidade de mudança e no alcance de um futuro, porventura, diferente.

A própria pesquisa bibliográfica efectuada na tentativa de melhor compreender igualmente os diferentes factores – tão amplamente estudados e investigados – que contribuem e intervêm na emergência de comportamentos desviantes na adolescência, evidenciou o facto de que o “dar voz aos seus próprios protagonistas” parece ter sido deixado à margem.

Com a presente investigação podemos comprovar a riqueza e a mais-valia das metodologias qualitativas que nos permitiram dar voz aos participantes, através das quais podemos reforçar caminhos, já anteriormente assinalados, imprimindo-lhes agora a pertinência através do acesso a determinados aspectos que, de outra forma, passariam despercebidos.

Abordando especificamente as três temáticas – comportamentos desviantes, agentes de socialização e a esperança no futuro – a mudança! -, destaca-se um maior investimento realizado ao nível da esperança no futuro – a mudança! que, por sua vez, deixa a claro o lado mais positivo da experiência de internamento sob o ponto de vista de quem é, efectivamente, o cumpridor desta medida.

Ainda assim, apesar das aspirações de mudança, da efectiva mudança e da visão optimista, o certo é que há uma certa “colagem” ao “discurso politicamente correcto” (no sentido da desejabilidade social – dizer o que acha que o outro (neste caso particular, o entrevistador) quer ouvir) e ao “discurso proferido pelos técnicos do Centro Educativo”. Tal facto não passou despercebido ao longo das oito entrevistas realizadas, evidenciando assim, por vezes, um certo grau de imaturidade por parte dos entrevistados e um esforço atroz no sentido de demonstrar que são melhores pessoas do que efectivamente os próprios pensam que são. Por outro lado, o género feminino da entrevistadora pode, igualmente, ter desempenhado um importante papel, pelo maior investimento expresso no sentido de agradar, por parte desta nossa amostra exclusivamente masculina.

Aprofundando um pouco esta tentativa da passagem da ideia de que no fundo estes jovens infractores não se consideram criminosos e, apesar de considerarmos que existem termos mais adequados para qualificar o delito praticado por um jovem, a verdade é que, concretamente, alguns dos comportamentos que conduziram estes jovens ao internamento em Centro Educativo (recorda-se que é a medida mais gravosa) estão, claramente, para além da fronteira da perspectiva desenvolvida anteriormente na qual se concebe a transgressão como algo normal e, por vezes, até mesmo positivo, durante o período da adolescência (Benavente, 2002; Marques, 2001; Moita, 1985; Paixão, 1991 in Lopes, 1996; Winnicott, 1995). O que é certo é que, maioritariamente, estes jovens pareceram querer convencer-nos dessa mesma ideia, de que são tudo menos criminosos. Será que tal acontece, num movimento de procura de uma certa desculpabilização e legitimação dos actos por si praticados? Parece-nos que sim, numa aparente apropriação do discurso psicológico pelo senso comum (Moscovici, 2004).

Sentimos igualmente, e retomando o exemplo concreto da mudança, que o que ocorre é uma falta de solidez, i.e., denotam não saber e/ou dominar o que estão a dizer, ou pelo menos, o verbalizado não é resultado directo de uma verdadeira e genuína reflexão. Este facto remete-nos também para a extrema dificuldade que os educandos entrevistados têm em fugir do concreto, deixando assim a descoberto uma maior facilidade na acção em detrimento do pensamento/reflexão (Levy, 2005; Hannus, 2005; Vagner, 2005).

Apesar das preocupações iniciais relativamente à escolha de participantes igualmente distribuídos pelos dois regimes de internamento (aberto e semi-aberto) e pelas duas diferentes fases de progressão na unidade de residência (acolhimento e progressão), na sua maioria, estas realidades não surtiram diferenças, apenas se fizeram notar ao nível da dificuldade em aceitar as regras (que nos remeteu para a falta de limites no exterior) e para a visão resistente, relativamente à possibilidade de mudança.

Por outro lado, foi com algum agrado e satisfação que verificamos que a categoria que reunia mais unidades de registo comparativamente com todas as categorias de todas as temáticas (i.e. pré-categorias) foi a da família. Parece que afinal, e contrariamente ao que desde sempre nos foi transmitido, estes jovens têm efectivamente algo a dizer sobre o tipo de relação estabelecido, claramente positivo ou porventura idealizado, com os diferentes elementos da família.

Contrariamente, a categoria que reúne menor número de unidades de registo diz respeito ao juízo moral efectuado sobre os comportamentos desviantes, o que nos remete para a dificuldade de os participantes se colocarem em causa, sendo que a realização de um julgamento moral, poderia ser o “tocar na ferida”, na sua própria ferida, na sua consciência e

mentalização dos comportamentos efectivamente por si praticados, trazido à luz através dos juízos morais.

Apesar de tudo isto, é indiscutível que o conjunto de assuntos abordado nas diferentes entrevistas é, particular e objectivamente difícil para estes adolescentes, especialmente quando “nunca ninguém [lhes] perguntou isso” (educando), pelo menos não numa lógica de abertura espontânea.

Regra geral, face a esta dificuldade, estes jovens negam-na, desenvolvendo desta forma os assuntos mais superficialmente, numa colagem constante à não especificidade. Ainda assim, como a excepção faz a regra, numa das entrevistas foi notório o claro envolvimento na mesma e nos assuntos abordados, permitindo aprofundar temas que claramente acresciam o sofrimento face ao recordar vivido.

Tal facto remete-nos então para a questão do ponto de vista da prevenção e intervenção com estes jovens infractores. Em primeiro lugar, apraz a participação activa dos próprios delinquentes no desenvolvimento e construção dos programas de intervenção no sentido de enriquecer o caminho da efectiva mudança (Dixon, 2000 cit. in Batchelor, Brown & Burman, 2004), pois, como comumente se aceita, uma mudança só se torna real e efectiva, se dela tivermos experienciado/experimentado o valor do esforço investido. Importa ainda salientar a extrema dificuldade em “transmitir por palavras”, podendo estas, no imediato, significar “um agir”, tal como vimos anteriormente (Vagner, 2005). Assim, esta parece adquirir contornos e significados semelhantes ao do comportamento (Levy, 2005), podendo significar, no final, um abandonar do gesto e as frequentes e sucessivas passagens ao acto, tornando-se desta forma mais pertinente estimular todas as formas de expressão destes jovens, através das (re)descoberta da(s) palavra(s).

Ainda no que diz respeito à intervenção com este grupo de jovens, a mesma deve ser verdadeiramente estendida aos seus elementos circundantes (e.g., a família), uma vez que não só deve ser estimulada a relação entre ambos durante o período de internamento, assim como o papel preponderante que a família desempenha aquando do ganho da liberdade deve ser evidenciado e transmitido, uma vez que, o voltar ao exterior é onde tudo se decide efectivamente e onde, contraditoriamente, os sistemas de apoio parecem ser bastante escassos.

Para finalizar é de salientar algumas limitações encontradas no procedimento de recolha de dados que se prendem não só pelo próprio contexto do Centro Educativo bem como pelos inúmeros entraves iniciais colocados pelo Centro Educativo relativamente aos assuntos/temáticas que seriam abordados nas entrevistas.

Obviamente que quando nos propusemos compreender melhor esta população, munimo-nos do cuidado e precaução para a realização das entrevistas, tendo sempre presente o

“perigo” de despoletar sentimentos, emoções e recordações demasiado dolorosas, tendo em conta os temas abordados, não deixando igualmente a preocupação pela pessoa que tínhamos diante de nós.

Uma outra limitação diz respeito ao reduzido número de sujeitos entrevistados, que não nos permitem generalizar qualquer tipo de informações recolhidas, apenas nos permitem apontar algumas questões que nos parecem bastante pertinentes e importantes não só do ponto de vista teórico da construção do conhecimento, mas também como do ponto de vista da intervenção e, especialmente, da prevenção.

Parece assim importante que sejam desenvolvidas investigações que alberguem um maior número de sujeitos, sempre nesta lógica de aceder directamente ao discurso dos seus protagonistas. No entanto, e uma vez que os Centros Educativos acabam por se constituir como um modelo para estes jovens à semelhança da sociedade, família, grupo de pares e escola, parece-nos igualmente premente efectuar investigações que dêem atenção aos que desenvolvem um trabalho directo com estes adolescentes (monitores, técnicos, professores e outros), uma vez que também eles podem constituir a diferença.

Seria então interessante analisar, por exemplo, não só o ponto de vista destes profissionais relativamente a algumas das questões abordadas na presente investigação, assim como abordar as suas próprias experiências, de sucesso ou fracasso, aquando do trabalho com esta população que, nesta recta final de conclusão, nos permite afirmar que se constituiu como bastante enriquecedora não só ao nível de investigação como, igualmente, a nível pessoal. Com este trabalho, abrimos um leque sem fim de possibilidades.

## Referências

- Agra, C. (1986). Adolescência, comportamento desviante e auto-organizado: modelo de psicologia epistemanalítica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 81-87.
- Almeida, R., Antunes, P., Marques, P. (1999). Os traços falantes – a cultura dos jovens gratiters. In J. M. Pais (Ed.). *Expectativas de vida* (pp-173-221). Porto: Âmbar.
- Baldry, A., & Farrington, D. (2000). Bullies e delinquentes: características pessoais e estilos parentais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV (1,2,3), 195-221.
- Bardin, L. (2008). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batchelor, S., Brown, J., & Burman, M. (2004). Discutindo a violência: vamos ouvi-lo da boa das raparigas. *Infância e Juventude*, 2, 125-143.
- Benavente, R. (2002). Delinquência juvenil: da disfunção 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* (pp. 174-182). New York: Brunner-Routledge.
- Blos, P. (1962). *On Adolescence: a psychoanalytic interpretation*. New York: Free Press.
- Born, M. (2005). *Psicologia da delinquência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bowlby, J. (1990). *Apego e perda* (Vol.I). São Paulo: Martins Fontes.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Carrilho, L. (2000). Influências familiares no desenvolvimento de trajetórias desviantes em adolescentes institucionalizados. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Porto.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J., & Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youth. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40 (4), 593-606.
- Carvalho, I. (2004). *Os Nós e as teias – olhares de autoridade na adolescência: jovens institucionalizados em centros educativos e jovens não institucionalizados*. Tese de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Carvalho, J. (1990). Comportamentos desviantes. In B. Campos (Ed.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens* (pp. 214-249). Lisboa: Universidade Aberta.
- Cassel, J. (1974). An epidemiological perspective of psychosocial factors in disease etiology. *American Journal of Medicine*, 64, 1040-1043.

- Claes, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Verbo.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Coias, J. (2001). Princípios de intervenção educativa em meio residencial: a vida em instituição como um desafio à mudança. *Infância e Juventude*, 2, 69-91.
- Coimbra de Matos, A. (2002). *Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Coleman, J. (1985). *Psicologia de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Cordeiro, J. (1979). *O adolescente e a família: abordagem educativa e psicoterapêutica na perspectiva familiar*. Lisboa: Moraes Editores.
- Cordeiro, J. (1988). *Adolescentes por dentro*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Cotterel, J. (1996). *Social networks and social influence in adolescence*. London: Routledge.
- Cruzeiro, J. (1998). A violência: uma abordagem institucional. *Infância e Juventude*, 2, 39-49.
- Cusson, M. (2007). *Criminologia* (2ª Ed.). Lisboa: Casa das Letras.
- De Carvalho, M. (1999). Um passado, um presente. Que futuro? Desvio e delinquência juvenis: aspirações e expectativas pessoais, escolares e profissionais em regime de internamento em colégio do Instituto de Reinserção Social. *Infância e Juventude*, 4, 9-148.
- De Carvalho, M. (2005). Jovens, espaços, trajetórias e delinquências. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 71-93.
- Decreto-Lei nº166/19. *Diário da Republica, nº 215*, I Série-A, p. 6320. Consultado em 20 de Setembro de 2009 através de [http://www.cnpcjr.pt/preview\\_documentos.asp?r=314&m=PDF](http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=314&m=PDF).
- Dias, A., & Vicente, T. (1984). *A depressão no adolescente*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dias, C. (1991). Depressão e estado-limite na adolescência. In *Narcisismo e estados-limite* (pp. 53-59). Lisboa: Escher.
- Dias, C. (2000). Adolescência e toxicodependência. In M. T. Medeiros (Coord.), *Adolescência: abordagens, investigação e contextos de desenvolvimento* (pp. 198-209). Lisboa: Direcção Regional de Educação.
- Dias, J. (1988). *Os adolescentes por dentro*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Dunst, C., Trivette, C., Hamby, D., & Pollock, B. (1990). Family systems correlates of behavior of young children with handicaps. *Journal of Early Intervention*, 14, 204-218.
- Durkheim, E. (1964). *A relatividade da norma*. Consultado a 3 de Abril de 2009 através de <http://teia.salesiano.com.br/caliman/desvio/concetto.htm>

- Emler, N. & Reichler, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. London: Blackwell Publishers.
- Epstein, J. (1989). The selection of friends: change across the grades and in different school environments. In J. Berndt & G. Ladd (Orgs.), *Peer Relationships and Child Development* (pp. 158-187). New York: Wiley.
- Erikson, E. (1972). *Identidade, juventude e risco*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Farrington, D. (1998). O desenvolvimento do comportamento anti-social e ofensivo desde a infância até à vida adulta. *Temas Penitenciários, II* (1), 7-16.
- Farrington, D. (2001). Prevenção centrada no risco. *Infância e Juventude, 3*, 9-29.
- Ferreira, P. (1997). Delinquência juvenil, família e escola. *Análise Social, 32*, 913-924.
- Ferreira, P. (2000). Infracção e censura: representações e percursos da sociologia do desvio. *Análise Social, XXXIV*, (639-671).
- Ferreira, A. & Ferreira, J. (2000). A adolescência e o grupo de pares. In M. L. Medeiros (Coord.), *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (pp. 198-209). Lisboa: Direcção Regional de Educação.
- Fleming, M. (1992). Autonomia adolescente e atitudes dos pais. *Psicologia, 8* (3), 301-315.
- Fleming, M. (1993). *Adolescência e autonomia*. Porto: Afrontamento.
- Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., & Ferreira, J. (1995). Comportamentos anti-sociais no ensino básico: as dimensões do problema. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXIX* (3), 85-105.
- Fontana, A., & Frey, J. (1994). Interviewing: the art of science. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). London: Sage Publications.
- Fonseca, A. (2000). Comportamentos anti-sociais: uma introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXXIV* (1,2,3), 9-36.
- Fonseca, A. (2002). *Comportamento anti-social e família: uma abordagem científica*. Coimbra: Livraria Almedina
- Fonseca, A. (2003). Família, escola e comportamento anti-social: uma visão de conjunto. In I. Alberto, C. Albuquerque, A. Ferreira, A. Fonseca & J. Rebelo (Eds.), *Comportamento anti-social: escola e família* (pp. 9-30). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Fontaine, O. (1987). *Introdução às terapias comportamentais*. Lisboa: Verbo.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Gil, A. (2002). *Como elaborar projectos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Actas.
- Gonçalves, O. (1993). *Teorias cognitivas: teorias e práticas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gomes, V. (1995). Delinquência Juvenil, polícia e justiça. In J. Barroso, J. Coias, R. Costa & D. Silva (Eds.), *Actas do Congresso – os Jovens e a Justiça* (pp. 57-74). Lisboa: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Gouveia-Pereira, M. (1995). *A percepção do papel do grupo de pares nas tarefas de desenvolvimento em adolescentes e pais*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Gouveia-Pereira, M. (1998). Os adolescentes e os pais: diferentes percepções acerca do grupo de pares. In M. Alves-Martins (Ed.), *Actas do IX colóquio de psicologia da educação* (pp. 71-97). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Gouveia-Pereira, M. (2008). *Percepções de justiça na adolescência: a escola e a legitimação das autoridades institucionais*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Gouveia-Pereira, M. & Pires, S. (1999). Experiência escolar e julgamentos acerca da autoridade. *Análise Psicológica*, 1, XVII, pp. 97-109.
- Gouveia-Pereira, M., Pedro, I., Amaral, V., Alves-Martins, M., & Peixoto, F. (2000). Dinâmicas grupais na adolescência. *Análise Psicológica*, 2, XVIII, pp. 191-201.
- Guerra, I. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncípa Editora, Lda.
- Hannus, M. (2005). Quand désir de mort et désir de vie coexistent. *L'école des parents*, 2, 46-49.
- Harput, W. (1996). The company they keep: friendship and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Herman, M., Dornbusch, S., Herron, M., & Herting, J. (1997). The influence of family regulation, connection, and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12 (1), 34-67.
- Hirshi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkely: University of California Press.
- Hopkins, J. (1987). *Adolescência*. Madrid: Editores Pirâmide.
- Horta, A. (2004/2005). *Percepções de justiça e comportamentos desviantes na adolescência: a escola e o grupo de amigos*. Monografia de licenciatura em Psicologia Social e das Organizações apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Hurlock, E. (1979). *Desenvolvimento do adolescente*. São Paulo: McGraw Hill.
- Kirchler, E. & Gouveia-Pereira, M. (1998). Campo social do adolescente: o individual, o grupo de pares e os outros. In M. Alves-Martins (Ed.), *IX Colóquio de Psicologia e*

- Educação* (pp. 19-43). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Kirchler, E., Palmonari, A., & Pombeni, M. (1991). Sweet sixteen. Adolescent's problems and the peer group source of support. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 541-563.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1994). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Leal, I. (2008). *A entrevista psicológica: técnica, teoria e clínica*. Lisboa: Fim de Século.
- Levy, J. (2005). Forces en presence: la parole et l'acte. *L'école dès parents*, 2, 24-25.
- Lopes, S. (1996). Delinquência: privações psicossociais na primeira e segunda infância. *Interacções: Revista de Animação Sociocultural*, 3, 147-160.
- Lucas, A. (2001). Marginalidade, risco e delinquência. Im A. L. Lúcio (Comp.), *Marginalidade, risco e delinquência* (pp.15-31). Caldas da Rainha: Programa Malhoa.
- Lucchini, R. (1997). A mulher e a desviância ou o debate sobre a especificidade da delinquência feminina. *Infância e Juventude*, 2, 71-127.
- Lutte, G. (1988). *Libéner l'adolescence*. Liege: Pierre Mardaga.
- Marcelli, D. (2005). Distinction des genres et modèles de soin: si les comportements masculins et féminins different, ils se rejoignent parfois et conduisent à repenser les pistes de prise en charge. *L'école des Parents*, 2, 16-23.
- Marques, M. (1995). Adolescência e transgressão: entre a transgressão dos limites e os limites da transgressão. In J. Barroso, J. Córias, R. Costa & D. Silva (Eds.), *Actas do congresso: "Os Jovens e a Justiça"* (pp. 409-428). Lisboa: Apport.
- Marques, M. (2001). *A psicologia clínica e o rorschach*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Marques, M. (2005). Avaliação psicologia do adolescente e do risco. *Análise Psicológica*, 5, 91-108.
- Marteleira, J. (2005). Jovens à margem: análise sociológica de um centro educativo. *Infância e Juventude*, 5, 91-108.
- Matos, M. (1991). *Factores de risco psicológico em jovens condutores de motorizada e a sua influência relativa na ocorrência dos acidentes*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Clínica apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Matos, M. (2005). *Adolescência, representação e psicanálise*. Lisboa: Climepsi Editores.
- McWhirter, J., McWhirter, B., McWhirter, A., & McWhirter, E. (1998). *At-risk youth: a comprehensive response*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

- Medeiros, M. (2000). Escola reconstruída pelos adolescentes. In *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (pp. 79-101). Lisboa: Direcção Regional Educação.
- Meeus, W., Helsen, M., & Vollebergh, W. (1996). Parents and peers in adolescence: from conflict to connectedness. In L. Verhofstad-Devene, J. Kenhorst & C. Braet (Orgs.), *Conflict and development in adolescence* (pp. 103-115). Leiden: Dsw Press.
- Moita, V. (1985). Identidade, identificação e delinquência: contributos para uma compreensão psicológica e clínica da agressão e do comportamento delinvente. *Infância e Juventude*, 2, 25-52.
- Moscovici, S. (2004). *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Mucchielli, R. (1979). *Como eles se tornam delinquentes*. Lisboa: Moraes Editoras.
- Mucchielli, R. (1994). *A entrevista não directiva* (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Negreiros, T. (2001). *Delinquências juvenis, trajectórias, intervenções e prevenção*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Oliveira, R. (1998). *Do vínculo ao suporte social – aspectos psicodinâmicos em sujeitos com deficiências físicas adquiridas*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Clínica apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Outeiral, J. (1995). *Adolescer: Estudos sobre a adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pais, L. (2004). *Uma história entre a psicologia e o direito em Portugal: perícias psiquiátricas médico-legais sobre a personalidade como analisadores*. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Palmonari, A., Pombeni, M., & Kirchler, E. (1989). Peergroups and evolution of the self-system in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 3-15.
- Palmonari, A., Pombeni, M., & Kirchler, E. (1991). Differential effects of identification with family and peers on coping with development tasks in adolescence. *European Journal of Social Psychology*, 21, 381-402.
- Palmonari, A., Pombeni, M., & Kirchler, E. (1992). Evolution of the self-concept in adolescent and social categorisation processes. *European Review of Social Psychology*, 381-402.
- Peres, A. & Gonçalves, R. (2006). Do risco à delinquência: estudo exploratório. *Infância e Juventude*, 6 (2), 115-134.

- Punch, K. (2005). *Introduction to social research. Quantitative and qualitative research*. London: Sage Publications.
- Reis, I. (2007). *A reinserção social dos jovens delinquentes: realidade ou utopia?*. Monografia de Licenciatura apresentada ao Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra.
- Relvas, A. (2000). Adolescente, família e escola. In M. I. Medeiros (Coord.), *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (pp. 48-77). Lisboa: Direcção Regional de Educação.
- Ribeiro, J. (1999). Escala de Satisfação com o suporte social (ESSS). *Análise Psicológica*, 17 (3), 547-558.
- Sá, E. (1997). *A maternidade e o bebé*. Lisboa: Fim de Século.
- Sá, T. (2001). 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.
- Salmon, P. (1992). The peer group. In J. Coleman (Ed.), *The school years: current issues in the socialization of young people* (pp. 107-122). London: Routledge.
- Sampaio, D. (1992). *Ninguém morre sozinho: o adolescente e o suicídio*. Lisboa: Caminho.
- Sampaio, D. (2000). *Tudo o que temos cá dentro*. Lisboa: Caminho.
- Sanders, M. (2000). Family intervention and prevention of behavior disorders in children and adolescents. In M. G. Matos, C. Simões & S. F. Carvalhosa (Eds.), *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social* (pp. 35-55). Lisboa: IRS/MJ.
- Schaffer, D. (1994). *Social & Personality development*. California: Brooks/Cole.
- Serrão, J., & Pais, L. (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* (pp. 149-158). Braga: Psiquilibrios.
- Shoemaker, D. (1996). *Theories of delinquency: an examination of explanations of delinquent behavior* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Scholte, R., Lieshout, C., & Aken, A. (2001). A brief measure of social support: practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 497-510.
- Silliman, B. (1994). Resiliency research review: conceptual & research foundations. Consultado em 15 de Julho de 2009 através de <http://www.cyfernet.org/research/resilreview.htm>
- Simões, M. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Sprinthal, N., & Collins, W. (1999). *Adolescent psychology: a development view*. New York: Random House.
- Strecht, P. (1998). Uns e outros: a origem dos problemas. In *À margem do amor: notas sobre delinquência juvenil* (pp. 27-50). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Strecht, P. (2003). *Margem do Amor: olhar sobre delinquência juvenil*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Tajfel, H. (1983). *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vagner, L. (2005). Quand ils parlent, quand ells agissent. *L'école des Parents*, 2, 44-45.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Walgrave, L. (1991). Prevenção da delinquência juvenil: o papel da escola numa sociedade em evolução. *Infância e Juventude*, NE, 159-199.
- Wasserman, A. (2002). Factores de risco e factores de protecção da delinquência infantil. *Infância e Juventude*, 3, 51-86.
- Weber, R. (1985). *Basic content analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Winnicott, D. (1984). *Deprivation and delinquency*. London: Tavistock Publications.
- Winnicott, D. (1995). *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Youniss, M. & Smollar, J. (1989). Adolescents' interpersonal relationships in social context. In J. Berndt & G. Ladd (Orgs.), *Peer relationships in child development* (pp. 300-316). New York: Wiley.

Anexo A

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA  
DIRECÇÃO-GERAL DE REINserÇÃO SOCIAL

Reinserção  
Social

22/09/09 11:02

Exma. Senhora Professora Doutora  
Maria Gouveia Pereira  
Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
Rua Jardim do Tabaco, 34  
1149-041 Lisboa

| Sua referência | Sua comunicação de | Nossa referência | Data     |
|----------------|--------------------|------------------|----------|
|                | 18-05-2009         | DSEP             | 31.08.09 |

Assunto: **Trabalho de Investigação em Centros Educativos – Ana Filipa Branco dos Anjos de Campos Barbosa**

Tenho a honra de informar V. Ex.<sup>a</sup> que a sua proposta de recolha de dados para a elaboração de uma tese de doutoramento, sob o tema “Identificação Social e Comportamentos de Risco”, foi autorizada.

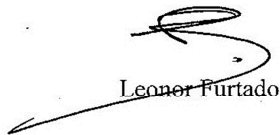
Mais informo que poderá contactar os Directores dos Centros Educativos do

onde irá realizar o trabalho de campo, para ser orientada e supervisionada na aplicação dos questionários. Caso queira esclarecer algumas questões ou obter informações sobre os Centros Educativos, deverá contactar a Direcção de Serviços da Área Tutelar Educativa (DSATE), através do telefone 21 114 25 00.

Relembro que deve respeitar alguns procedimentos deontológicos, em particular, a salvaguarda da confidencialidade dos dados e a despersonalização dos sujeitos alvos, bem como remeter a esta Direcção-Geral uma cópia do trabalho final, antes da sua publicação.

Com os melhores cumprimentos,

A Directora-Geral,

  
Leonor Furtado

JA/DSEP/381/2009

Exemplar de uma entrevista

8ª Entrevista

- 1. Em primeiro lugar gostaria que pensasses e me falasses sobre o teu grupo de amigos...podes começar por onde quiseres...como quiseres...**
  - a. Lá fora tenho vários amigos...tenho uns que são...como eu...*’tão* em colégios...outros que *’tão* lá fora...continuam...que roubam...que eu também roubo...também tenho amigos bons que não fazem nada...não trabalham não fazem nada na vida...nada...só isso...
- 2. Como é que é a tua relação com esses amigos?**
  - a. É tudo bem...dou-me bem com todos eles...nunca tive confusão com nenhum deles...dou-me bem com todos...*hum*...é isso...
- 3. Porque é que achas que tens essa relação com eles?**
  - a. Acho por sermos do...mesmo bairro...amigos do meu bairro...vizinhos...como sempre há confusões com outros bairros...é isso...uma pessoa chega lá...quando fui viver lá...conheci eles e comecei-me a dar bem com eles...desde aí dou-me bem com eles todos...
- 4. Estás-me a dizer que tens amigos...vizinhos teus com quem te dás bem...há outros amigos com quem te dês de maneira diferente?**
  - a. Não...aqueles que são meus amigos, *’tá* tudo bem com eles...aqueles que não são, não me dou bem com eles...são esses com quem eu tenho confusão!
- 5. O que é que achas que é diferente...para com uns te dares bem e com outros não te dares assim tão bem?**
  - a. Não sei...nunca pensei nisso...não sei...
- 6. Tens orgulho em pertencer a esse grupo de amigos?**
  - a. Orgulho tenho! Mas não tenho orgulho é no que comecei a fazer com eles...
- 7. Gostava que me falasses um bocadinho sobre isso que me acabaste de dizer...que não tens orgulho no que comes-te a fazer com eles...**
  - a. Porque graças...*hum*...a influência deles...vim parar aqui onde estou...
- 8. Achas que se estivesses sozinho ou seja se não tivesses essa influência deles, não tinhas feito essas coisas?**

- a. Hum...acho que não...porque antes de viver lá não era assim...não fazia essas coisas...

**9. Quando é que começaram, lembras-te?**

- a. Há 4...humm...lá para 2004...quando comecei a fazer essas coisas...tinha praí 11...para os 10...

**10. E como é que começaram essas coisas que fazias?**

- a. Começaram por influências...a dizer que não éramos capazes de fazer aquilo e isso...e eu como...como não queria ficar atrás...fui atrás deles...e foi assim que comecei a roubar...e depois já não consegui parar...umas vezes fui apanhado...outras não...das vezes que eu fui apanhado...foi com...um ou dois deles...os outros conseguiram fugir sempre...é isso...

**11. Estás-me a falar de alguns roubos...tu sabes que por vezes os jovens têm determinados comportamentos que por vezes não são os mais bem aceites pelos outros...normalmente os técnicos até chamam esses comportamentos de comportamentos desviantes...gostava que me disseses o que são para ti comportamentos desviantes....**

- a. Hum...não sei...a mim nunca me falaram disso...

**12. Por exemplo...portar-se mal nas aulas...bater nos colegas...mentir...estes são alguns exemplos...lembras-te de mais alguns?**

- a. Sim lembro...agressões...hum...esfaqueamentos essas coisas todas...são as que eu me lembro mais...

**13. Conheces alguém que já tenha feito esses comportamentos?**

- a. Conheço...e eu mesmo já fiz isso tudo...

**14. Porque é que achas que têm esses comportamentos?**

- a. Não sei...uns é por causa que as mães não podem dar tudo...fazem isso...outros é porque andam com eles...e fazem isso...também nunca pensei nisso...

**15. E tu porque é que achas que tivesses esses comportamentos?**

- a. Eu fiz por *coiso*...comecei a fazer isso por...ambição...querer ter mais coisas...por ambição...comecei a fazer isso tudo...sempre tive...a minha mãe também não me dava aquelas coisas que eu queria...comecei a roubar...

**16. Que género de coisas é que tu querias e que a tua mãe não te dava?**

- a. PSP's, portáteis, telemóveis...várias coisas...playstations...várias coisas...

**17. E estes comportamentos que tu tinhas, foram sozinho ou acompanhado?**

- a. Uma ou duas vezes foi sozinho...as outras foi acompanhado...

**18. Uma ou duas vezes foi sozinho...mas das outras foi acompanhado...achas que nessas vezes se tivesses sozinho tinhas feito à mesma?**

a. Sim...por se pensasse que precisava de aquela coisa...se aquilo me desse dinheiro...ia querer fazê-lo!

**19. Já estivemos a falar do teu grupo de amigos...destes comportamentos desviantes...gostava agora que me falasses das pessoas aqui do Centro Educativo e da Escola...podes começar por onde quiseres...como quiseres...**

a. Há aqueles que se dá bem aqui no centro...colegas...há aqueles que não...que provocam...*coiso*...provocam...começam a exhibir-se...aqueles que eu não gosto cá dentro...há aqueles que apoiam...ajudam...que *coiso*...temos respeito por eles...aqui dentro...temos de ser amigos de todos...*hum*...desde que entrei que foi assim que me trataram...foi assim que eu tratei eles todos...e a mim também me disseram que é assim que devemos ser uns para os outros...cá dentro...não tenho nada contra isso!

**20. Tens mais pessoas que te sejam próximas aqui?**

a. Há monitores que dá-se bem cá dentro...há outros que não...nem tanto...

**21. O que é que achas que é diferente, para teres uma relação melhor com uns e não com os outros?**

a. Porque uns não...deixam...deixam-nos um bocado à vontade...outros *vão* sempre em cima de nós...qualquer coisa que fizemos já nos vão dar nota negativa...os outros não...falam connosco...e nos tentamos não fazer mais aquilo...enquanto os outros já nos dão nota negativa.

**22. Estás a falar-me especificamente em relação aos monitores...gostava que me falasses também dos teus colegas...o que achas que muda...**

a. Porque uns têm a mania...outros não...pensam que dão porrada naquele e vem querer dar neste...mas claro que ninguém pode dar porrada em todos...por isso já *tive* várias vezes castigado à *pala* deles...

**23. Sentes-te bem aqui no centro?**

a. Não

**24. Porquê?**

a. Porque não gosto de *tar* no centro educativo...não é por nada...preferia estar lá fora...aqui também tem regras demais...e eu gostava de estar mais lá fora do que aqui dentro...

**25. O que é que gostavas que fosse diferente aqui no centro?**

- a. Não...não andássemos todo em fila...isso é a coisa que mais detesto...é as regras que põem! Sim temos de andar todos em fila...regras! Não gosto disso...gosto de andar à vontade! As outras regras não me importo com elas! Agora andar em fila...nunca andei em fila...mesmo que andasse com muitos ou poucos...agora entro cá para dentro e tenho de começar a andar em fila...

**26. Então achas que existem vantagens em estar aqui, apesar de teres de andar em fila?**

- a. Sim...é tentar mudar...é o tentar mudar...enquanto *´tou* aqui dentro...para não chegar lá fora e não fazer a mesma coisa para não voltar para aqui dentro de novo...tenho de conseguir mudar...acho que é por isso que nos meteram cá dentro! Cá dentro não...eu...não se rouba, não se faz nada...não temos problemas com a justiça...agora lá fora é a toda a hora...a polícia *´ta* a bater na minha porta...ou *´tão* a telefonar à minha mãe para me ir buscar à esquadra...são aquelas coisas...que eu mais detestava...agora cá dentro...não há problemas...estamos todos bem...estudamos...tiramos um curso...é tudo mesmo!

**27. Lá fora não ias à escola?**

- a. Não...quer dizer...fui...fiz a primária até ao quarto depois já não fui mais...não tinha vontade de ir à escola...por causa de alguns amigos que também faltavam e eu faltava com eles...também não gostava da escola...nunca gostei...não sei...quase ninguém da minha família gosta da escola...eu também nunca apanhei o gosto pela escola...nunca quis ir...até na primária faltava!

**28. Gostava que me falasses da tua relação com os teus professores da escola...como era?**

- a. Alguns mais ou menos...outros era má...

**29. Porque é que achas que tinhas essa relação com eles?**

- a. Eu já...agredi professores...porque têm a mania...pensam que mandam...deram-me raiva...aqueles mais ou menos...que não...que não ligavam ao que eu fazia ou não fazia...deixavam-me à vontade...é isso...

**30. Gostaria agora que me falasses da tua família...podes começar por onde quiseres e como quiseres...**

- a. Tive tempos em que me dava bem com toda a gente da minha família...mas comecei a mudar...a afastar-me da minha família...passei a ter discussões com a minha mãe...com as minhas tias...não vivia com o meu pai...mais

nada...havia tempos que...nos outros tempos dava-me bem com eles...mas depois houve aqueles tempos...comecei a mudar muito...ter más influências...dos meus amigos...fumar...roubar...essas coisas todas...é assim...que me tornei no que sou hoje...mas é o que eu não quero ser!

**31. Gostava que me falasses da relação que tens com a tua mãe...**

- a. Agora acho que *´ta* bom...mas antes era má! Já levantei a mão para a minha mãe! Não respeitava ela...dizia mais qualquer coisa...discutia com ela! É isso...

**32. Porque é que achas que tinhas essa relação com ela?**

- a. Isso agora...também não sei...porque eu começava a ficar mais irritado! Queria estar fora de casa...ela queria que eu ficasse em casa...depois começava a ficar chateado...chateado...depois...

**33. Disseste que antes não tinha uma relação tão boa...que era má...mas que agora tinha melhorado...gostava que me falasses sobre o que achas que mudou...o que terá mudado na vossa relação...**

- a. Desde que ando cá dentro...ela diz que anda mais calma...já não há aquelas discussões...já não há polícia aí a ligar a toda a hora...de noite...de dia...quê...além disso agora anda tudo bem...e eu quero que isso continue enquanto eu *´tiver* aqui dentro!

**34. Disseste que não vivias com o teu pai...mas tens relação com ele?**

- a. O meu pai vivi com ele em Cabo Verde mas depois entretanto eu vim para Portugal...ele foi para Itália...desde lá nunca mais o vi...tinha para aí 9 anos...

**35. Antes de vires para o Centro Educativo vivias com quem?**

- a. Com a minha mãe e o meu irmão mais pequeno...

**36. Como é que era viver com eles?**

- a. Não *´tava* quase nunca em casa...quase não convivia com ela e com o meu irmão mais pequeno...via ela só no sábado...e domingo...*´tava* mais com os meus amigos...outras vezes *´tava* com outros amigos...não são aqueles amigos mesmo próximos...outros amigos de amigos meus...*´tava* com eles...e havia outros que...*´tava* em casa...sozinho...preferia *´tar* sozinho do que estar acompanhado...sempre gostei de estar sozinho...porque já cresci...acho que cresci quase sempre sozinho...a minha mãe ia trabalhar...ficava em casa sozinho...em Portugal cheguei era a mesma coisa...não curti nada...sempre em casa...sozinho...praticamente sozinho...por isso eu gosto de *´tar* sempre

sozinho...no meu canto...sem que ninguém me diga nada...foi assim que eu cresci...sempre sozinho...

**37. Tens irmãos?**

a. Tenho quatro irmãos...

**38. Que idade é que eles têm?**

a. Um tem...20 e...um que eu não conheço muito bem, tem 20 e tal anos...outro tem 19...outro é de 17 e o outro é de um ano...e meses...

**39. Como é que é a tua relação com eles?**

a. Tudo bem...dou-me bem com eles todos...eles moram todos em Cabo Verde!

**40. Tens orgulho em pertencer à tua família?**

a. Tenho...orgulho eu tenho!

**41. Porquê?**

a. Porque é a minha família...não sei...

**42. Então são importantes para ti?**

a. São...já me deram vários conselhos...eu respeito todos eles...mesmo que houve tempos que me andava a *lixar* para o que eles diziam...mas agora 'tá tudo bem...

**43. O que é que achas que mudou? Antes era de uma maneira e agora é de outra...**

a. Mudou porque eu entrei para aqui...se não entrasse, continuava tudo na mesma...é só isso.

**44. Gostava que alguma coisa fosse diferente na tua família?**

a. Não... 'tá tudo bom como 'tá...

**45. Porque dizes isso?**

a. Porque é a minha família...se é assim que são...é assim que espero continuar...

**46. Gostava agora que me disseses se tens sonhos...ambições...projectos de vida...**

a. Eu não...não penso nisso...espero um dia...só espero ter uma boa vida!

**47. Porque é que achas que tens esse objectivo e não outro objectivo qualquer?**

a. Só quero ter uma boa vida...não quero ser ladrão...só quero ter a minha família...e estar...bem...mais nada...

**48. Achas que os vais realizar?**

a. Espero que sim...eu não sei...

**49. O que é que estás a pensar fazer para os realizar?**

a. Mudar...o que vou fazer é mudar...mudar o meu comportamento...sair dessa vida...e acho que consigo isso!

**Grelha Categorial da Pré-temática: Comportamentos Desviantes (A)**

| <b>Categoria</b>                            | <b>Subcategoria</b>                 | <b>“Subcategorias”</b>   |                           | <b>Unidade Registo</b>   |
|---|-------------------------------------|--|---------------------------|--|
| <b>Definição de comportamento desviante</b> | <b>Interdito/avaliação negativa</b> | Mau comportamento  |                           | “Comportamentos maus não é?” (E1)<br>“São comportamentos maus...” (E2)<br>“Isso é um comportamento mau...” (E6)  |
|   |                                     | Não cumprir regras   |                           | “Aqui existe regras...a gente não cumpre as regras...”(E1)<br>“Muita gente aqui fuma...[sabendo que é proibido] ” (E1)<br>“É a gente fazer coisas que a gente sabemos que não pudemos fazer...” (E1) |
|   | <b>Comportamento Delinquente</b>    | Acções contra o outro  | Roubos                    | “É roubar...” (E1)<br>“Roubar...” (E2)<br>“Roubos” (E2)<br>“Roubar...” (E3)<br>“Roubos e isso” (E4)<br>“Roubar e isso...” (E7)   |
|   |                                     |  | Agressões                 | “Agressões” (E2)<br>“Agressões...” (E8)  |
|   |                                     |  | Violações                 | “Violar as pessoas...”(E3)   |
|   |                                     |  | Crimes                    | “Cometer crimes...” (E5)   |
|   |                                     |  | Homicídios                | “Pessoas também que já mataram assim” (E3)   |
|   |                                     |  | Esfaqueamentos            | “Esfaqueamentos...” (E8)   |
|   | Acções contra a propriedade         |  | “Destruir coisas...” (E2) |  |
|   | <b>Comportamento Desviante</b>      | Conflitos  |                           | “É ir a outros bairros arranjar confusão...” (E1)<br>“Ter conflitos com os colegas...” (E4)<br>“Lutar com os colegas...” (E6)  |
| Falta de respeito                           |                                     | “É responder...” (E1)<br>“Faltar ao respeito às pessoas...” (E2) |                           |  |

|  |                        |                    |   |
|--|------------------------|--------------------|---|
|  |                        |                    | <p>“Faltar ao respeito aos adultos...” (E5)</p> <p>“Chamar nomes...” (E4)</p> <p>“Faltar ao respeito aos adultos...” (E6)</p> <p>“Não respeitar...” (E6)</p> <p>“Desrespeitar um adulto...” (E6)</p> <p>“[Desrespeitar] uma autoridade...” (E6)</p>   |
|  |                        | Não obedecer       | <p>“Chegar tarde a casa...” (E2)</p> <p>“Não obedecer às professoras na escola...” (E4)</p> <p>“Não obedecer ao técnico...” (E4)</p> <p>“O adulto mandar fazer uma coisa e dizer que não na cara <i>né?</i>” (E6)</p> <p>“Quando um adulto diz para a gente ir para a mesa e não tirar nada à ganância...tirar tudo com calma...[e nós fazemos o contrário]” (E6)</p> |
|  |                        | Portar mal         | <p>“É a gente portar mal...” (E1)</p> <p>“É quando se porta mal..” (E5)</p>   |
|  |                        | Fazer mal ao outro | <p>“Fazer mal às pessoas...” (E7)</p>   |
|  |                        | Desviar os outros  | <p>“Desviar os outros do caminho?” (E3)</p>   |
|  | <b>Desconhecimento</b> | -                  | <p>“O que é que isso quer dizer? Desviantes?” (E7)</p> <p>“Não sei...a mim nunca me falaram disso...” (E8)</p>  |

|  |                                     |                           |  |
|--|-------------------------------------|---------------------------|--|
| <p><b>Juízo moral sobre comportamento desviante/delinquente</b></p>        | <p><b>Avaliação</b></p>             | <p>-</p>                  | <p>“Andar nessa vida [delinquente] não é nada...” (E1)<br/> “Nós se formos a ver isso [delinquência] não é nada...” (E1)</p>   |
| <p><b>Atribuição causal dos comportamentos desviantes/delinquentes</b></p> | <p><b>Atribuição Ao Próprio</b></p> | <p>Não adaptar regras</p> | <p>“Porque não se conseguem adaptar às regras...” (E1)<br/> “Somos tipo humanos a fazer coisas que a gente não devia fazer” (E6)</p>   |
|  |                                     | <p>“Desligado”</p>        | <p>“Porque não querem saber de mais nada...” (E1)<br/> “<i>Tão-se</i> a lixar...” (E1)</p>   |
|  |                                     | <p>Revolta/Problemas</p>  | <p>“Se calhar estão revoltas com alguma coisa ou assim...alguns problemas...” (E2)<br/> “Alguma coisa lhes correu mal...” (E2)<br/> “São revoltados...” (E3)<br/> “Tive problemas...tive problemas...” (E5)</p>  |
|  |                                     | <p>Não pensar</p>         | <p>“Fui seguir um caminho que pensei que era bom...bem...e afinal era mau...” (E4)<br/> “Antes não pensava!” (E5)<br/> “<i>Tão</i> não pensam!” (E5)</p>   |
|  |                                     | <p>Infantilidade</p>      | <p>“Segui porque acho que também ainda não tinha aprendido muito bem com a vida...ainda era um pouco criança nesse tempo...” (E4)<br/> “Sabia que andava a fazer...perdido na altura....a juventude...” (E7)</p> |

|                                      |         |                        |  |
|--------------------------------------|---------|------------------------|--|
|                                      |         | Pessoal                | <p>“Comportamento da vida dele não sei foi bom...” (E6)</p> <p>“Cada um tem o seu feitio...eu apanhei tipo o gosto de roubar” (E6)</p> <p>“Porque cada pessoa tem o seu feitio...” (E6)</p> <p>“Não sei se já era vício” (E7)</p> <p>“Não vou dizer que era as companhias porque ninguém me apontava uma arma não é?” (E7)</p> <p>“É o que eu digo os meus amigos não me influenciavam a nada...” (E7)</p> |
| <b>Atribuição<br/>Aos<br/>Outros</b> | Família | Não ser importante     | “Aquilo que eu lhe <i>tava</i> a dizer dos pais [não ser nada em casa]...” (E1)  |
|                                      |         | Chateados              | “ <i>Tão</i> chateados com a família...” (E2)  |
|                                      |         | Problemas              | <p>“Por mim é por causa de problemas....a mim o que me bateu mais foi o meu pai preso e a minha mãe não me dar com ela” (E3)</p> <p>“Pensava os outros tem família junta e eu não...então vou-me portar mal...” (E3)</p>   |
|                                      |         | Educação               | “Como foi bem-educado na infância...” (E6)   |
|                                      |         | Não ter possibilidades | <p>“A minha mãe também não me dava aquelas coisas que eu queria...” (E8)</p> <p>“Uns é por causa que as mães não podem dar tudo...” (E8)</p>   |
|                                      |         | Comportamento parental | “Não sei se o comportamento da mãe e do pai foi bom...” (E6)   |

|  |  |       |            |   |
|--|--|-------|------------|---|
|  |  | Pares | Influência | <p>“[Comportamentos delinquentes] começaram por aquilo da influência” (E1)</p> <p>“É as influências também...não saber pensar pela sua cabeça...” (E1)</p> <p>“Se calhar era influenciado...ia com os outros...com os meus amigos...” (E2)</p> <p>“[Se não fossem os pares] não me puxava para isso...criminalidade e assim...não me puxava para isso...” (E2)</p> <p>“Há sempre uma pessoa que porta mal...tenta sempre desviar o grupo para o mal...” (E4)</p> <p>“Um comportamento...por exemplo se o grupo tiver a ir todo bem...há um que sempre quer desviar o grupo para o mal...desviá-lo para fazer asneiras...” (E4)</p> <p>“Ia na cabeça dos outros amigos...<i>ah</i> vamos ali vamos roubar um carro vamos andar por ai...eu ia com aquela cabeça...só que...eu não pensava quando <i>tava</i> dentro do carro nunca pensava...depois é que...quando era apanhado é que pensava...tipo...<i>heiii</i> agora...vão-me mandar preso...era sempre assim que eu pensava...” (E6)</p> <p>“Todos juntos é que coiso...já era pior...quando <i>tavamos</i> todos juntos...é isso...” (E7)</p> <p>“Porque graças...hum...a influência deles...vim parar aqui onde estou...” (E8)</p> <p>“Começaram por influências...” (E8)</p> <p>“Comecei a mudar muito...ter más influências...dos meus amigos ...é assim...que me tornei no que sou hoje [ladrão]...” (E8)</p> <p>“Porque antes de viver lá [e ter conhecido esses amigos] não era assim...não fazia essas coisas...” (E8)</p> |
|--|--|-------|------------|---|

|  |  |        |          |   |
|--|--|--------|----------|---|
|  |  |        | Amigos   | <p>“Eu se for a ver porque é que <i>’t</i>ou aqui...se formos a ver é por causa desse grupo de amigos...” (E1)</p> <p>“Foi as más companhias...” (E5)</p> <p>“Não escolhi os amigos que eu queria andar...andava com todos...” (E5)</p> <p>“Outros é porque andam com eles [grupo de pares]...” (E8)</p>  |
|  |  |        | Imitação | <p>“Muitos dos putos do bairro...falo também de mim...vêem isso [pessoas de 30 e tal anos a fazerem porcaria] e querem ser...<i>ah</i> eu hei-de ser como aquele...e depois ficam a fazer coisas...” (E1)</p>   |
|  |  |        | Desafio  | <p>“Dizer que não éramos capazes de fazer aquilo e isso...e eu como...como não queria ficar atrás...fui atrás deles...” (E8)</p>  |
|  |  | Vítima |          | <p>“Não gosto deles...da maneira de eles serem...tem a mania que são superiores a tudo...que...a mãe dá tudo que o papá dá tudo...então eu roubo para a mãe dar outra vez...e bato neles se for preciso...” (E3)</p> <p>“Eu não vou roubar uma pessoa que seja como eu...eu vou roubar esses burros que andam aí na rua...a mostrar tudo...que são os mais...os melhores...eu roubo esses e bato nesses...os betinhos...” (E3)</p> <p>“Porque roubar para eles é igual...a mãe dá tudo...<i>oh!</i> Podem roubar à vontade que até tem melhor...bato neles para sentirem no corpo...não gosto deles...posso <i>’tar</i> a ser um bocado mau mas eu não gosto deles...não gosto...metem-me nojo!” (E3)</p> |

|   |                                    |   |            |  |
|---|------------------------------------|---|------------|--|
| Objectivos dos comportamentos desviantes/<br>Delinquentes | Bens materiais<br>/<br>Necessidade | Dinheiro                                |            | <p>“Precisavam do dinheiro...” (E2)</p> <p>“[Ia roubar] <i>pa</i> ter [dinheiro]...” (E3)</p> <p>“Dinheiro e isso...roubamos...e dizemos...<i>ah</i> isso aqui já dá <i>pra</i> comprar não sei o que...a gente chega compra...depois a gente vai habituando com o dinheiro e essas coisas...” (E6)</p> <p>“Por se pensasse que precisava de aquela coisa...se aquilo que me desse dinheiro...ia querer fazê-lo!” (E8)</p> |
|   |                                    | Ambição                                 |            | <p>“Há sempre um que quer ter mais que o outro” (E1)</p> <p>“Cada vez vamos tentar roubar mais...para ver se conseguimos aquilo que a gente quer!” (E6)</p> <p>“Comecei a fazer isso por...ambição...querer ter mais coisas...por ambição...comecei a fazer isso tudo...sempre tive...” (E8)</p> <p>“Quería mais <i>né</i>...essas coisas...coisas estúpidas...” (E7)</p>  |
|   |                                    | Objectos (p.e. playstation, telemóveis) |            | <p>“Se o colega dele tiver <i>playstation</i>...se calhar ele não tem possibilidade para ter <i>playstation</i>...ele tem que fazer um acto mau que é para ter aquela coisa...” (E4)</p> <p>“<i>PSP</i>’s, portáteis, telemóveis...várias coisas...<i>playstations</i>...” (E8)</p>  |
|   |                                    | Ser alguém                              |            | <p>“Ficam a...fazer o que fazem que é para um dia...puderem ser alguém importante!” (E1)</p>   |
|   |                                    | Necessidade                             |            | <p>“Porque precisavam se calhar...” (E2)</p> <p>“Há pessoas que não têm uma família que lhe dê possibilidades para ter as coisas que se calhar um colega dele tem...” (E4)</p>   |
| Tipo de comportamento praticado                           | Comportamento Delinquente          | Acção contra propriedade                | Cafés      | “[Roubávamos] cafés...” (E2)   |
|   |                                    |   | Telemóveis | <p>“Roubávamos...várias coisas...telemóveis...” (E2)</p> <p>“Roubar telemóveis” (E7)</p>   |
|   |                                    |   | Carros     | “Roubar carros” (E6)   |
|   |                                    |   | Malas      | “ [Roubávamos] malas...” (E2)  |

|  |                                |  |                |   |
|--|--------------------------------|--|----------------|---|
|  |                                | Acção contra o outro                       | Roubos/furtos  | <p>“Íamos roubar...” (E1)</p> <p>“Já roubei...” (E1)</p> <p>“Roubos” (E2)</p> <p>“Roubar...” (E3)</p> <p>“Eu já roubei pessoas fáceis de roubar...” (E3)</p> <p>“Já fiz um furto...” (E4)</p> <p>“ Furtos pequeninos” (E6)</p> <p>“Tipo furtos e isso...” (E6)</p> <p>“Roubamos...” (E6)</p> <p>“Roubar sim...” (E7)</p> <p>“É mais roubar” (E7)</p> <p>“Fazer o que eu fazia...roubar e isso” (E7)</p> <p>“Foi assim que comecei a roubar...” (E8)</p> <p>“Comecei a roubar...” (E8)</p> <p>“[Comecei] a roubar...” (E8)</p> |
|  |                                |  | Agressões      | <p>“Agressões” (E2)</p> <p>“Eu mesmo já fiz isso tudo...agressões...” (E8)</p>  |
|  |                                |  | Esfaqueamentos | <p>“[Eu já fiz] esfaqueamentos...” (E8)</p>   |
|  |                                |  | Crimes         | <p>“Cometer crimes” (E5)</p>  |
|  | <b>Comportamento Desviante</b> | Faltar ao respeito (p.e. gozar, responder) |                | <p>“Quando eu respondia mal para a minha avó...” (E1)</p> <p>“Faltas de respeito” (E2)</p> <p>“Respondia com às pessoas...” (E4)</p> <p>“Gozar com as pessoas” (E4)</p> <p>“Por chamar nomes às pessoas...” (E4)</p> <p>“Faltar ao respeito ao adulto” (E5)</p> <p>“Não respeitava ela [mãe]” (E8)</p>  |

|  |                               |                             |  |
|--|-------------------------------|-----------------------------|--|
|  |                               | Fumar                       | <p>“Então íamos fumar...” (E1)</p> <p>“Já fumei...” (E1)</p> <p>“Fumar...” (E3)</p> <p>“Fumar também mas isso de fumar é diferente...” (E7)</p> <p>“Charros...” (E7)</p> <p>“Íamos fumar...” (E7)</p> <p>“[Comecei] fumar...” (E8)</p> |
|  |                               | Mau comportamento na escola | <p>“Quando eu me portava mal na escola ou...” (E1)</p> <p>“Portar mal [nas aulas]...” (E4)</p> <p>“Portar mal [na escola]” (E5)</p> <p>“Portar mal nas aulas” (E7)</p> <p>“E portar mal nas aulas” (E7)</p>                            |
|  |                               | Chegar tarde a casa         | <p>“Ah mãe vou sair e volto às <i>x</i>’s horas mas depois não voltava...” (E4)</p> <p>“Às vezes ainda era aquilo...de chegar tarde a casa” (E7)</p>   |
|  |                               | Não obedecer                | <p>“Não obedecia muito à minha mãe...” (E4)</p>  |
|  |                               | Acto mais violento          | <p>“Já levantei a mão para a minha mãe” (E8)</p>   |
|  | <b>Outros comportamentos</b>  | Porcaria                    | <p>“Só fazia porcaria...” (E2)</p> <p>“Comecei a fazer porcarias...” (E6)</p> <p>“Porcarias...” (E7)</p>   |
|  |                               | Asneiras                    | <p>“Antes era mais asneiras...fazia muita asneiras...” (E4)</p> <p>“Ia fazer asneiras...” (E5)</p>   |
|  |                               | Fazer mal às pessoas        | <p>“Fiz mal com as pessoas...” (E6)</p>  |
|  |                               | Conflitos                   | <p>“Começar conflitos...depois geraram-se outros...” (E4)</p>  |
|  | <b>Sozinho ou acompanhado</b> | Sozinho                     | <p>“Às vezes era sozinho...” (E1)</p> <p>“A maioria sozinho...” (E3)</p> <p>“Depois sempre sozinho” (E3)</p> <p>“Depois às vezes sozinho...” (E7)</p>  |

|  |                          |             |  |
|--|--------------------------|-------------|--|
|  |                          |             | “Uma ou duas vezes foi sozinho...” (E8)  |
|  |                          | Acompanhado | <p>“Outras vezes era acompanhado [por aqueles amigos do bairro]” (E1)</p> <p>“Acompanhado pelos meus amigos” (E2)</p> <p>“Até aos 10 anos fazia acompanhado...” (E3)</p> <p>“Acompanhado por uns colegas da escola...” (E4)</p> <p>“Acompanhado...por esses amigos que já disse...” (E5)</p> <p>“Acompanhado por alguns amigos de outras zonas...” (E6)</p> <p>“Às vezes acompanhado por aqueles negativos...” (E7)</p> <p>“Às outras foi acompanhado...” (E8)</p> |
|  | <b>Início da prática</b> | 6-7 Anos    | “6, 7 anos...” (E2)  |
|  |                          | 10-11 Anos  | “Há 4... <i>hum</i> ...lá para 2004...quando comecei a fazer essas coisas...tinha <i>praí</i> 11...para os 10” (E8)  |
|  |                          | 12-13 Anos  | <p>“Aos 12 anos...” (E1)</p> <p>“Há três anos” (E2)</p> <p>“Quando fui para a escola secundária...para aí doze anos quando fui para lá...ou treze...” (E4)</p> <p>“Aquilo que eu <i>’tou</i> a cumprir já é de 2007 ou que é...” (E5)</p> <p>“Esses comportamentos começaram em 2006...” (E6)</p> <p>“Começaram no meu primeiro quinto ano de escola...tenho 17...por isso devia ter para aí uns 12 anos à-vontade...sim...” (E7)</p>                              |

**Grelha Categorical da Pré-temática: Agentes de Socialização (B)**

| Categoria | Subcategoria     | “Subcategoria” | Unidade de Registo   |
|-----------|------------------|----------------|--|
| Família   | Relação positiva | Suporte        | <p>“Era boa...a minha avó fazia tudo o que eu queria...” (E1)</p> <p>“Foram eles [avós] que me criaram...sei que eles gostam de mim...” (E1)</p> <p>“ele [padrasto] sempre me tratou a mim como eu fosse um filho dele...” (E1)</p> <p>“deram-me [pais] tudo até hoje...” (E2)</p> <p>“São meus pais e têm de me criar!” (E2)</p> <p>“dou-me melhor com o meu pai...sinto-me mais a vontade com ele...falo mais com ele...” (E2)</p> <p>“Amigos são o meu pai” (E3)</p> <p>“[amigo é] a minha mãe...” (E3)</p> <p>“[amigo é] a minha família...” (E3)</p> <p>“O meu pai conheci, depois destes anos presos, e <i>’tou</i> bem com ele também...sempre me veio visitar e <i>’tou</i> bem com ele” (E3)</p> <p>“[pai] é o melhor amigo que eu podia ter...bem...vem-me cá visitar...nunca me deixou na mão...” (E3)</p> <p>“Ainda não tive em liberdade os dois...mas...por isso ele nunca me falhou e espero que nunca me falhe...vem-me sempre visitar...” (E3)</p> <p>“A melhor do mundo <i>mêmo</i>...a minha avó <i>mêmo</i>...sempre me apoiou em tudo...saber que eu fazia as coisas que eu fazia...sempre me apoiou...disse se era isso que eu queria...” (E3)</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>“[a minha avó] sabe compreender...isso tudo...” (E3)</p> <p>“Graças a deus na minha família nunca ninguém me tocou...que eles não são disso...nem de castigos nem nada disso...avisam...falam...quando ia à esquadra ou quando batia em alguém não sei quê...só me diziam...achavam que eu <i>tava</i> mal mas também não ficavam contra mim...falavam-me...ralhavam-me...mais nada...” (E3)</p> <p>“Hoje se eu <i>tiver</i> mal...se for preciso vêm [avós] aqui de noite...se pudesse eles...<i>pff</i>...fizeram tudo para me tirar daqui mas não dá...eram muitos processos não dava...” (E3)</p> <p>“Era <i>bué</i> importantes...eles [avós] davam-me tudo...eles diziam mesmo...pega no que tu queres que a gente dá-te...” (E3)</p> <p>“A minha avô sempre gostou mais de mim do que do meus primos” (E3)</p> <p>“A minha mãe...apoiou-me sempre desde pequenino...” (E4)</p> <p>“Sempre foi boa...[a minha mãe] sempre me apoiou sempre me deu tudo...” (E4)</p> <p>“Sempre me dei bem com todos da minha família... Não sei...porque acho que é a minha família...tenho de respeitar a minha família...eu obedeco eles...” (E4)</p> <p>“é uma coisa que há na vida...é...foi o que nos criou...a mãe...” (E4)</p> <p>“ainda por cima a irmã que é mais velha...que também nos ajudou sempre...” (E4)</p> <p>“o sobrinho nós também temos de educá-lo que é para não</p> |
|--|--|--|--|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>ir no mesmo caminho que nós fomos e isso...” (E4)</p> <p>“já sei que é a família que <i>’tá</i> primeiro... é a família que nos criou...é o que eu sinto...” (E4)</p> <p>“[a minha mãe] ajuda-me...” (E5)</p> <p>“dou-me [com o meu pai]...vem-me cá visitar...é boa...Sempre me apoiou...lá tive uns problemas com ele...mas já passou...” (E5)</p> <p>“A minha mãe sempre me apoiou...” (E5)</p> <p>“se eu não tivesse um pai...se fosse só a mãe não era um miúdo bem seguro...” (E6)</p> <p>“A minha mãe...sou mais aberto...consigo falar melhor com a minha mãe do que com o meu pai...falar e isso aí...” (E6)</p> <p>“O meu pai também fala comigo normal...consigo falar mais com a minha mãe!” (E6)</p> <p>“eu com os meus outros [dois] irmãos tipo falo mais...” (E6)</p> <p>“Sem eles [pais] também não <i>’tava</i> cá...cá no mundo...” (E6)</p> <p>“Ajudam-me [pais] a fazer coisas tipo não sei...” (E6)</p> <p>“A minha irmã mais velha...pronto eu não sei tipo comprar muito bem as roupas...e ela vai às vezes comigo ao Colombo comprar...tipo ajudam-me nessas coisas e isso...” (E6)</p> <p>“Pelo menos interessa-se comigo...anda sempre atrás de mim a ver o que eu ando a fazer e isso...” (E7)</p> <p>“[o meu pai] anda sempre atrás de mim...a dar conselhos e isso...<i>ya</i>...vou tendo...vou ter com ele...” (E7)</p> |
|--|--|--|--|

|  |  |                       |   |
|--|--|-----------------------|---|
|  |  |                       | <p>“sinto mais aquele...gosto mais tipo dele do que eu gosto do meu pai...que eu me dou melhor o meu pai verdadeiro...tipo aquele porque me criou e nunca me faltou nada...” (E7)</p> <p>“Primeiro é só porque...não me deixaram ir para um refúgio como o meu irmão foi...e acolheram-me bem...sempre...para mim...é como se fosse...como se me tivessem tido...é igual...gosto deles da maneira igual como se fossem os meus pais...São!” (E7)</p> <p>“criarem já me criaram [pais]...porque gosto deles...não sei o que é que hei-de dizer...carinho por eles e eles tem por mim...” (E7)</p> <p>“dou-me bem com eles [irmãos] todos...eles moram todos em Cabo Verde” (E8)</p> <p>“é a minha família...se é assim que são...é assim que espero continuar...” (E8)</p> |
|  |  | <p>Respeito/gosto</p> | <p>“gosto da família que tenho...” (E2)</p> <p>“gosto deles [família]” (E2)</p> <p>“Respeito a minha avó...” (E3)</p> <p>“[respeito] o meu avô...” (E3)</p> <p>“[respeito] alguém da minha família...” (E3)</p> <p>“[respeito] os meus avôs...” (E3)</p> <p>“[respeito] os meus primos...” (E3)</p> <p>“[respeito] os meus tios” (E3)</p> <p>“Gosto dela...ela é referência...ela criou os meus primos todos...a mim...sem a ajuda de ninguém...só do meu avô...ela e o meu avô...mais ninguém...” (E3)</p>   |

|  |  |                     |   |
|--|--|---------------------|---|
|  |  |                     | <p>“Muita porrada...mas gostava deles [primos]...” (E3)<br/> “Dou-me bem com eles [irmãos]...gosto deles...” (E3)<br/> “gosto da minha irmã...” (E4)<br/> “[gosto] do meu sobrinho...” (E4)<br/> “também gosta de mim e eu gosto dela [mãe]” (E4)<br/> “sempre respeitei ela [mãe]...por isso mesmo ela dá-me o troco... ‘tá a ver? Eu respeito-a...e ela também <i>coiso</i>...respeita a mim” (E4)<br/> “É boa [relação] porque é minha mãe...gosto dela...” (E5)<br/> “É boa...temos uma boa relação...eu gosto dela, ela [namorada] gosta de mim...sempre nos demos bem...” (E7)<br/> “eu respeito todos eles [família] [...] mas agora ‘tá tudo bem...” (E8)</p> |
|  |  | Orgulho/importância | <p>“tenho [orgulho]...os meus pais quando podem ajudar eles ajudam” (E1)<br/> “são [importantes]...se calhar porque é a minha família...mesmo que não fossem gostava deles à mesma” (E1)<br/> “sim [importantes]...<i>pra</i> me encaminhar na vida...” (E2)<br/> “tenho [orgulho]...porque é uma boa família...para me dar força aqui...se não eram eles não ‘tava aqui...” (E3)<br/> “Sim [orgulho na família]” (E4)<br/> “Sim [importantes para mim]” (E4)<br/> “Porque tenho [orgulho]...é a minha família” (E5)<br/> “<i>Ya</i>, tenho orgulho [na família]” (E7)</p>  |

|  |  |                       |  |
|--|--|-----------------------|--|
|  |  |                       | <p>“muito! [importante a família]” E7)</p> <p>“orgulho? Orgulho eu tenho! Porque são a minha família!” (E8)</p>  |
|  |  | Ausência de problemas | <p>“[dou-me] bem como com o meu pai...não tenho...não tenho razão de queixa...” (E2)</p> <p>“[viver com os pais] Era bom...era uma família normal...não tínhamos problemas...não tínhamos discussões...” (E2)</p> <p>“O meu avô também é excelente...ele também nunca, nunca me tocou...” (E3)</p> <p>“[a minha avó] nunca me pôs de castigo, nunca me bateu, nunca me fez nada...” (E3)</p> <p>“A minha família nunca teve problemas...não sei como é que se diz...problemas de dinheiro...todos têm um bom emprego...alguns têm outras coisas...” (E3)</p> <p>“já não tinha aqueles atritos que eu dizia que tinha com o meu pai...tudo bem...” (E7)</p> <p>“Desde que ando cá dentro...ela [mãe] diz que anda mais calma...já não há aquelas discussões...já não há polícia aí a ligar a toda a hora...de noite...de dia...quê...além disso agora anda tudo bem...e eu quero que isso continue enquanto eu tiver aqui dentro!” (E8)</p> |
|  |  | Semelhanças!          | <p>“ele [pai] sabe o que eu <i>’tou</i> a passar aqui dentro...foi o que ele passou...também é meu pai...é o meu sangue...” (E3)</p> <p>“sabe o que eu passo...é melhor para mim assim...não precisa de <i>’tar</i> a fazer perguntas <i>né?</i> Ele sabe...” (E3)</p>   |

|  |  |                   |  |
|--|--|-------------------|--|
|  |  |                   | <p>“O meu pai também já passou por onde eu passei...já teve em prisões e isso... <i>’tá</i> a perceber? E ele não quer isso para mim...” (E7)</p>  |
|  |  | Lúdico            | <p>“Também é boa [relação com irmã]...sempre desde pequeninos sempre brincámos...” (E4)</p> <p>“É bom...quando <i>’tou</i> lá a ver tipo jogos do Sporting...Benfica...ele [pai] leva-me sempre a ver...eu costume ir com ele...” (E6)</p> <p>“Era divertido [viver com a família]... <i>’tava</i> sempre a rir com eles...tipo contavam anedotas e isso aí...víamos filmes...saíamos...essas coisas!” (E6)</p>  |
|  |  | Sem especificação | <p>“Mas nós tínhamos uma boa relação [avô]” (E1)</p> <p>“A relação é boa...eles [irmãos] são pequeninos...” (E1)</p> <p>“É positiva [a relação] quando <i>’tou</i> com ele [pai]” (E1)</p> <p>“É boa...já fez [o padrasto] mais do que o meu pai...” (E1)</p> <p>“A minha família é boa...” (E2)</p> <p>“Dou-me bem com toda a gente [família] ” (E2)</p> <p>“dou-me bem tanto com a minha mãe” (E2)</p> <p>“Tenho uma relação boa com a minha família...” (E3)</p> <p>“Tenho um pai para ali...uma mãe para ali...mas é boa...cada um seguiu a sua vida...é normal...” (E3)</p> <p>“passado uns anos conheci a minha mãe... <i>’tou</i> bem com ela...” (E3)</p> <p>“[relação com a mãe] Era boa...” (E3)</p> <p>“também é boa a relação [com o sobrinho]” (E4)</p> <p>“Era fixe...sempre foi fixe [família] ” (E4)</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>“Boa relação...tenho os meus pais separados há um ano e meio para aí...” (E5)</p> <p>“É boa...[relação com irmãs]” (E5)</p> <p>“Tenho uma mãe boa...” (E5)</p> <p>“[tenho] os meus irmãos...” (E5)</p> <p>“tenho o meu sobrinho...vai fazer agora 2 anos...” (E5)</p> <p>“A minha família é boa...” (E6)</p> <p>“por isso é que eu tenho uma boa relação com o meu pai...” (E6)</p> <p>“Dou-me bem [com a mãe]...” (E6)</p> <p>“O meu pai sempre foi sempre assim, sempre fui muito agarrado ao meu pai e a minha mãe...nunca fui muito afastado...” (E6)</p> <p>“Dou-me mais com a minha mãe do que com o meu pai...” (E6)</p> <p>“A minha mãe fala comigo normal...” (E6)</p> <p>“Eu só meu dou bem com duas pessoas... tipo dos meus irmãos...quem me dou bem mesmo é o meu irmão mais pequenino de 7 anos... e da minha irmã de 19 anos...” (E6)</p> <p>“A minha família <i>ta</i> bom assim...” (E6)</p> <p>“a relação [com família] é boa...agora é boa...” (E7)</p> <p>“mas agora <i>ta</i> tudo bem...a relação com a família...” (E7)</p> <p>“Do meu pai também! Falo da [relação com a] minha mãe, falo do meu pai...é igual...” (E7)</p> <p>“sou mais...agarrado à minha mãe não é? Do que do meu pai...(E7)</p> |
|--|--|--|--|

|  |                         |        |  |
|--|-------------------------|--------|--|
|  |                         |        | <p>“eu também agora eu percebo que o que ele [pai] fazia era para o meu bem...mas prontos...agora <i>´tá</i> tudo bem...” (E7)</p> <p>“conheço o meu pai verdadeiro...quando <i>´tava</i> lá fora...andava sempre com ele...” (E7)</p> <p>“É boa [relação com o pai]” (E7)</p> <p>“uma relação normal [com o pai]...” (E7)</p> <p>“As pessoas com quem eu <i>´tou</i> é que são a minha família...as pessoas com quem eu <i>´tou</i>...[o meu pai, a minha mãe, a minha irmã...a minha irmã entre aspas...que é a filha deles...]” (E7)</p> <p>“essa família pegou-me” (E7)</p> <p>“mas de resto a minha família toda de sangue...[relação] normal...” (E7)</p> <p>“parece que para mim a minha família mesmo é a que me criou...<i>ya</i>...” (E7)</p> <p>“tudo razoável [família em casa]...” (E7)</p> <p>“tudo bem lá em casa...” (E7)</p> <p>“agora ainda <i>´tá</i> muito melhor [família em casa]...” (E7)</p> <p>“Tive tempos em que me davam bem com toda a gente da minha família...” (E8)</p> <p>“Nos outros tempos dava-me bem com eles [família]...” (E8)</p> <p>“Agora acho que <i>´tá</i> bom [relação com [família]...]” (E8)</p> |
|  | <b>Relação negativa</b> | Feitio | <p>“Era má...eu...eu e ela [mãe] não nos dávamos bem...faz parte do feitio também...deve ser isso...via ela lá com os meus irmãos...e eu sentia-me mal...” (E1)</p>  |

|  |  |                                    |  |
|--|--|------------------------------------|--|
|  |  |                                    | <p>“O meu avô não [...] de quando tinha de me bater batia [...] o meu avô é mais aquele teimoso...mau feitio...” (E1)</p> <p>“Não sei...pela maneira de ele [pai] ser...pronto...arrogante às vezes e isso...” (E7)</p>  |
|  |  | <p>Sem relação</p>                 | <p>“Os meus irmãos...também nunca tive muito tempo com eles...” (E3)</p> <p>“A minha mãe [verdadeira] já não a vejo há muito tempo...não tenho relação com ela...” (E7)</p> <p>“foi adoptado quando era mais novo [irmão]...por causa...já não o vejo há muitos anos...às vezes é aquele...não tenho relação com ele...” (E7)</p> <p>“Não tenho assim tanta ligação [com família]” (E7)</p> <p>“O meu pai vivi com ele em Cabo Verde mas depois entretanto eu vim para Portugal...ele foi para Itália...desde lá nunca mais o vi...tinha para aí 9 anos” (E8)</p> <p>“Não <i>tava</i> quase nunca em casa...quase não convivia com ela [...] via ela [mãe] só no sábado...e domingo...” (E8)</p> <p>“[quase nunca estava com] o meu irmão mais pequeno” (E8)</p> |
|  |  | <p>Abandono/falta de interesse</p> | <p>“eu <i>tu</i> aqui ele [pai] não me telefona, não diz nada...não sou eu que lhe vou telefonar de certeza...Ele diz que a vida dele não é <i>tar</i> aqui...não é vir-me cá ver nem a telefonar para aqui...” (E1)</p> <p>“não foi ela [mãe] que me criou, não me deu nada para</p>  |

|  |  |             |  |
|--|--|-------------|--|
|  |  |             | <p>me criar...não tenho de a respeitar” (E3)</p> <p>“não foi ela que criou...se fosse outra mãe <i>tava</i> ao pé de mim...mas não...mandaram embora ela foi...depois vem-me roubar à minha família...causar grandes estragos...por isso...eu não gosto dela...gosto mais ou menos...é minha mãe não é...mas eu não gosto assim como gosto da minha outra família...” (E3)</p> <p>“porque o meu pai também teve muito ocupado...e entre aspas nunca me tipo...não é ligar muito...há outra palavra não é...não me dava muita atenção...” (E7)</p> <p>“o meu pai só quando é...já era maiorzinho é que me quis vir por mão...<i>ta</i> a ver?” (E7)</p> <p>“Não vivia com o meu pai...” (E8)</p> <p>“Acho que cresci quase sempre sozinho...a minha mãe ia trabalhar...ficava em casa sozinho...em Portugal cheguei era a mesma coisa não curtia nada...sempre em casa...sozinho...praticamente sozinho” (E8)</p> <p>“foi assim que eu cresci...sempre sozinho...” (E8)</p> |
|  |  | Comunicação | <p>“ela [irmã] nunca foi muito aberta para mim...” (E6)</p> <p>“mas só que o meu pai fala comigo com aquela voz diferente...outra grossura...eu não consigo muito falar com o meu pai...” (E6)</p> <p>“comecei a mudar...a afastar-me da minha família...passei a ter discussões com a minha mãe...” (E8)</p> <p>“[comecei a ter discussões] com as minhas tias...” (E8)</p> <p>“dizia mais qualquer coisa...discutia com ela [mãe]!” (E8)</p>   |
|  |  | Ódio/raiva  | <p>“ela [mãe] gostava de mim mas eu não gosto dela...” (E3)</p>  |

|  |  |                   |   |
|--|--|-------------------|---|
|  |  |                   | <p>“ela gosta de mim...deixa-a gostar...” (E3)</p> <p>“ela [mãe] sempre foi a tribunal, disse para ficar comigo mas eu não quis...eu não me dou bem com ela...é uma pessoa daquelas que pensa que pode comprar as pessoas com o dinheiro...pode ter dinheiro, pode ser rica, pode ser o que ela...<i>ptff</i>...o que ela tem...oh! Não preciso de nada dela...” (E3)</p> <p>“Eu não gosto dela [mãe]...não é por causa do dinheiro dela...nunca precisei do dinheiro de ninguém não era agora que ia precisar! Não gosto dela...mais nada...” (E3)</p> <p>“fiquei sempre com mais tipo raiva...não é raiva...não é bem ...a palavra...da minha mãe mesmo...que ela é que tipo na altura...”(E7)</p> <p>“ganhei raiva à minha mãe porque...porque foi por causa dela que o meu irmão desapareceu...nunca mais o vi...a minha raiva foi por causa disso...” (E7)</p> <p>“a minha mãe é que nem a quero nem ver à frente...” (E7)</p> |
|  |  | Sem especificação | <p>“Nunca me dei bem com a família em casa...” (E1)</p> <p>“Lá que em casa um gajo não é nada...” (E1)</p> <p>“Não me dou [com o pai]...” (E5)</p> <p>“a outra minha irmã de 10 anos não me...dou muito bem...” (E6)</p> <p>“Eu e o meu pai às vezes chateávamo-nos...<i>oh</i>...por coisas...” (E7)</p> <p>“eu nunca tive uma boa ligação com o meu pai...esse aqui...nunca tive uma boa ligação com ele...” (E7)</p> <p>“essa pessoa que eu chamo pai...não é meu pai</p>  |

|                          |                         |  |  |
|--------------------------|-------------------------|--|--|
|                          |                         |  | <p>mesmo...criou tipo tenho esses atritos com ele...” (E7)</p> <p>“o meu pai tipo <i>coiso</i> passar-se comigo...” (E7)</p> <p>“sempre me criaram como um filho ou um sobrinho...ou um neto...é diferente...às vezes quando vou à casa da minha avó da parte do meu pai mesmo...é diferente...para mim tipo é diferente tipo...” (E7)</p> <p>“Tipo o meu pai é aquele às vezes se chateava...´tá a perceber?” (E7)”</p> <p>“já a minha mãe não...<i>pff</i>...já não conseguia ter mão em mim...antes era mais complicada [relação]” (E7)</p> <p>“Era má [relação com família]!” (E8)</p> |
| <b>Desejo de mudança</b> | Falta de reconhecimento |  | <p>“que eles me percebessem mais...que também se metessem no lugar dos outros...” (E1)</p> <p>“Percebessem a situação dos outros...como eu também...como se eles também pensassem...porque se a minha mãe também visse...se ela se metesse no meu lugar às vezes...eles iam mudar de atitude de certeza!” (E1)</p>   |
|                          | Abandonar residência    |  | <p>“gostava que um dia saísse do bairro onde eu estiver...que eu estou...que é para ir viver para outro sitio que é para não voltar para a mesma vida...” (E4)</p>   |

|                       |                       |                      |   |
|-----------------------|-----------------------|----------------------|---|
|                       |                       | Aproximação fraterna | <p>“só queria e mais...poder ter tido o meu irmão...ao pé de mim...e conhecer-lhe...conheço, conheço ele <i>né</i> mas já há muitos anos que eu não o vejo...era só isso não era mais nada...a vida é assim...gostava de o conhecer e de o ter ao meu lado...como é normal...ter ele ao meu lado como cada um quer...como qualquer irmão quer...não tenho...é triste saber que tenho um irmão e não puder ver nem conhecer...mas é assim...” (E7)</p>   |
|                       | <b>Arrependimento</b> | -                    | <p>“[família] para me aconselhar...mesmo que eu não ouvisse...aconselhavam-me...diziam-me que era para eu não fazer isso” (E3)</p> <p>“[a minha avó] dava-me concelhos...não queria [saber]...” (E4)</p> <p>“a minha mãe falava <i>ah</i> não faças isso...o meu pai também mas eu não ouvia porque era mais por cabeça...deixar aquilo para trás” (E5)</p> <p>“avisa-me [mãe] eu não queria crer...não ligava...” (E5)</p> <p>“deram vários conselhos...[família] mesmo que houve tempos que me andava a lixar para o que eles diziam...” (E8)</p> |
| <b>Grupo de pares</b> | <b>Caracterização</b> | Bairro               | <p>“Eram do meu bairro...” (E1)</p> <p>“são do meu bairro também” (E2)</p> <p>“são colegas do bairro” (E3)</p> <p>“São amigos meus lá do bairro...” (E4)</p> <p>“[amigos] do meu bairro” (E5)</p> <p>“são do meu bairro...” (E6)</p> <p>“[colegas] do bairro também <i>ya</i>...” (E7)</p>  |

|  |                         |                       |  |
|--|-------------------------|-----------------------|--|
|  |                         |                       | “amigos do meu bairro” (E8)  |
|  |                         | Colegas da escola     | “colegas da escola...” (E2)<br>“[colegas] da escola” (E3)<br>“são colegas da escola...” (E7)   |
|  |                         | Sem especificação     | “era um grupo que eu tinha lá fora...era o meu grupo de amigos...” (E1)<br>“os amigos que eu tinha lá fora eram todos assim como eu...ladrão” (E3)   |
|  |                         | Infância              | “são amigos de infância...já lhes conheço há muito tempo...” (E6)  |
|  | <b>Relação positiva</b> | Proximidade emocional | <p>“Mais aquela cena de um gajo se sentir importante [no grupo de pares]...” (E1)</p> <p>“Na rua...num grupo ser o líder ou...ser respeitado...isso já deixa um gajo orgulhoso” (E1)</p> <p>“Tenho amigos...são com quem eu falo com quem eu...” (E2)</p> <p>“Os amigos são aqueles com que eu falo mais...” (E2)</p> <p>“Gosto dos meus amigos...gosto de <i>tar</i> com eles...gosto deles...” (E2)</p> <p>“Amigos que me dão bons conselhos e isso...” (E5)</p> <p>“Há amigos que me deram conselhos antes de eu vir para aqui...” (E5)</p> <p>“Lá fora tenho os meus amigos...gosto muito deles...” (E6)</p> <p>“Tenho essa relação com as pessoas com quem me dou bem...o que eu acho para mim tipo são tipo uns irmãos [grupo de pares]...” (E6)</p> |

|  |  |                           |   |
|--|--|---------------------------|---|
|  |  |                           | <p>“Tudo o que eu sei, eles [grupo de pares] tipo da família deles, eles contam...da minha família também tipo conto tipo somos tipo como eu lhe disse tipo irmãos...” (E6)</p> <p>“Sem os meus amigos não sou ninguém tipo na vida...eles ajudam-me...” (E6)</p> <p>“Tenho confiança neles e eles tem confiança em mim...tipo...sei que...nunca me vão deixar para trás...sei que vão <i>tar</i> sempre ao meu lado...” (E6)</p> <p>“Já os conheço há muito tempo...amigos mesmo...é...pessoa...<i>né</i> qualquer um...é pessoas que já conheço há muito tempo...nunca me falharam...” (E7)</p> <p>“Sempre me ajudaram [grupo de pares] em tudo o que eu precisei...” (E7)</p>                          |
|  |  | <p>Proximidade lúdica</p> | <p>“brincadeiras...íamos brincar...íamos fazer coisas...sei lá...” (E1)</p> <p>“íamos para outros bairros...” (E1)</p> <p>“brincadeiras...assim...[com grupo de pares]” (E2)</p> <p>“eu gosto de parar com eles...” (E2)</p> <p>“Nunca tive uma discussão com eles...é bom...<i>íamos</i> sempre nos a rir...uns com os outros...fazemos graças uns para os outros...não ficamos sempre amuados...” (E4)</p> <p>“uma relação que se tem com um grupo de amigos...brinco com eles...” (E5)</p> <p>“saio com eles [grupo de amigos]...” (E5)</p> <p>“há amigos que posso ir sair com eles...e agora há amigos que eu vou sair “ (E5)</p> <p>“posso ir com eles dar uma volta...para a praia...para todo</p> |

|  |  |                         |  |
|--|--|-------------------------|--|
|  |  |                         | <p>o lado...que é amigos que eu sei que nunca se meteram em problemas...que nunca tiveram problemas com a justiça...esses amigos assim são agora aqueles com quem me dou” (E5)</p> <p>“A nossa relação é boa...temos discussões normais...como amigos...aquelas discussões a jogar à bola e assim...normal...” (E6)</p>  |
|  |  | Proximidade residencial | <p>“Acho [que nos damos bem] por sermos do...mesmo bairro...” (E8)</p> <p>“é isso...uma pessoa chega lá...quando fui viver lá...conheci eles e comecei-me a dar bem com eles...desde aí dou-me bem com eles todos...” (E8)</p>   |
|  |  | Orgulho/importância     | <p>“<i>Ya</i> [tenho orgulho/importantes], nunca me falharam [grupo de pares]...por enquanto” (E3)</p> <p>“sim [orgulho/importantes grupo de pares]” (E4)</p> <p>“tenho [orgulho/importância no grupo de pares]” (E6)</p> <p>“orgulho [no grupo de pares] tenho!” (E8)</p>   |
|  |  | Sem especificação       | <p>“Dou-me bem...nunca tive problemas...” (E2)</p> <p>“Se calhar porque engraçaram comigo...ou eu engracei com eles [amigos]” (E2)</p> <p>“É uma relação...boa...com eles [amigos]...” (E4)</p> <p>“Hoje em dia há aqueles amigos verdadeiros...” (E5)</p> <p>“Positiva [relação com pares]” (E7)</p> <p>“É normal [relação com pares]...” (E7)</p> <p>“Uns são sinceros e verdadeiros” (E7)</p> <p>“É positiva com os de lá de fora, comos meus amigos...” (E7)</p> |

|  |                                |                           |   |
|--|--------------------------------|---------------------------|---|
|  |                                |                           | <p>“Tinha uma boa relação [com grupo de pares]...ya...” (E7)</p> <p>“Esses amigos tenho poucos mesmo...dos positivos...” (E7)</p> <p>“Também tenho amigos bons que não fazem nada...não trabalham não fazem nada na vida...nada...só isso...” (E8)</p> <p>“É tudo bem...dou-me bem com todos eles [grupo de pares]...nunca tive confusão com nenhum deles...dou-me bem com todos” (E8)</p> <p>“Aqueles que são meus amigos, <i>íá</i> tudo bem com eles...” (E8)</p>  |
|  | <p><b>Relação negativa</b></p> | <p>Falsidade/confusão</p> | <p>“Tão uns dizem que são amigos e não são...” (E3)</p> <p>“Aqueles [grupo de amigos falsos] só que...só quando precisam...” (E7)</p> <p>“Outros pelas costas são falsos...falar mal nas costas e isso” (E7)</p> <p>“Tinha outros amigos que é esses que eu digo quê...são falsos e isso...não é positivo...ya...e andava mais com esses na altura” (E7)</p> <p>“É-me indiferente porque não fui eu primeiro que os lixei...ou fui falso com eles...eles é que fizeram isso comigo” (E7)</p> <p>“Aqueles que não são, não me dou bem com eles...são esses com quem eu tenho confusão!” (E8)</p> |

|  |                                     |                    |  |
|--|-------------------------------------|--------------------|--|
|  |                                     | Falharam-me        | <p>“<i>Oh... antes tinha amigos...mas quando chegou a hora [do julgamento], não tinha amigos...</i>” (E3)</p> <p>“<i>Não tinha amigos...falaram tudo...e amigo não fala!</i>” (E3)</p> <p>“<i>Fizeram coisas que eu não gostei...e prontos...deixou-se de ter a amizade que tínhamos</i>” (E7)</p> <p>“<i>Falharam...pensava que eram uma coisa e não era...viram-se apertados e lixaram-me para não serem lixados...</i>” (E7)</p> <p>“<i>Por exemplo no tribunal...é uma delas...é isso...nessas situações a gente consegue conhecer um pouco eles...foi o que eu vi...o que eu percebi...se calhar agora vêm-me e sabem que me lixaram e lá isso coiso...desviam o olhar...</i>” (E7)</p> |
|  |                                     | Sem especificação  | <p>“<i>Não [tenho orgulho no meu grupo de amigos]</i>” (E2)</p> <p>“<i>Eu não tenho amigos...</i>” (E3)</p> <p>“<i>Tenho conhecidos...</i>” (E3)</p> <p>“<i>Eu não tenho amigos!</i>” (E3)</p> <p>“<i>Também não preciso deles para nada!</i>” (E7)</p>  |
|  | <b>Afinal não eram meus amigos!</b> | Mudança na relação | <p>“<i>agora se vejo eles lá fora...mudou tudo...eu não tenho amigos</i>” (E3)</p> <p>“<i>[antes] é como se os amigos tivessem em primeiro...agora já não</i>” (E4)</p> <p>“<i>[antes] pensava que eram todos iguais...e assim...hoje em dia amigo, amigo é a minha barriga...é que é minha amiga...</i>” (E5)</p> <p>“<i>já não é como era antes...agora cumprimento-os <i>ah ta</i></i></p>  |

|  |  |                   |  |
|--|--|-------------------|--|
|  |  |                   | <p>tudo bem <i>bababa</i> e vou para casa...Com todos estes problemas vim parar a um centro educativo...” (E5)<br/> “agora chego lá fora posso ver um amigo que me dava antes dou um passou bem e afasto-me que é para não cair...para não ir outra vez...são meus amigos na mesma...digo bom tarde, bom dia, boa noite e sigo o meu caminho...” (E5)<br/> “Vejo aqueles amigos com quem me dava antes...bom dia, boa tarde e boa noite e sigo o meu caminho” (E5)<br/> “Os negativos já não são meus amigos...conhecidos...conheço de vista já para mim...era...eram meus amigos...” (E7)</p>   |
|  |  | Corte no convívio | <p>“agora [há dois anos] já não falo com nenhum deles” (E1)<br/> “Deixei de os ver...e fui fazendo outros amigos...sinto-me bem com isso...deixei mesmo de os ver...se os vir cumprimento-os mas já não...eu estava sempre com um grupo que só fazia porcarias...e agora como já não faço porcarias já não paro muito com eles” (E2)<br/> “Se eu os apanho lá fora não vão ficar bonitos...ainda hoje ou amanhã nem quero vê-los...faz-me sentir que eu sou um <i>ganda</i> burro...porque fui roubar com eles...faz-me sentir mal...” (E3)<br/> “já não paro muito com eles...já não...” (E5)<br/> “antes ia sair com todos [agora já não]...” (E5)</p> |
|  |  | Sem especificação | <p>“acho que amigos hoje em dia já não existem” (E1)<br/> “agora não sinto nada disso...agora sinto que isso não passou de uma palhaçada...” (E1)</p>  |

|               |   |                      |  |
|---------------|---|----------------------|--|
|               | <b>Arrependimento</b>                     |                      | <p>“eles diziam-me <i>ah</i> não vás nesse caminho..e eu ia nesse caminho...” (E6)</p> <p>“se eu fosse pela cabeça deles eu <i>tava</i> bem lá fora...não <i>tava</i> cá dentro...” (E6)</p> <p>“os meus amigos...se eu ouvisse os meus amigos não <i>tava</i> cá dentro...agora não ouvi” (E6)</p> <p>“os positivos, avisam-me e isso tudo...que eu <i>tava</i> por maus caminhos com esses amigos...<i>pff</i>...pronto foi tarde...” (E7)</p>   |
| <b>Escola</b> | <b>Caracterização da realidade vivida</b> | Falta de assiduidade | <p>“eu lá fora nunca ia a escola...” (E1)</p> <p>“eu <i>tava</i> inscrito na escola...a minha mãe mandava-me ir para a escola...eu chegava a escola...escondia a mala e saltava pelo muro...e ia fazer outras coisas...” (E1)</p> <p>“Não [ia às aulas]...só passei...” (E3)</p> <p>“Passaram-me para não deixar de ir à escola...” (E3)</p> <p>“Nunca pisei uma sala...do quinto ano só fui à apresentação mais nada...e porque fui obrigado...mais nada...” (E3)</p> <p>“só ia à escola fazer porcaria...só fazia física mais nada...depois ia a casa almoçar e tinha de voltar à tarde...mas também não ia às aulas...” (E3)</p> <p>“10 anos quando sai da escola” (E3)</p> <p>“não ter seguido a escola...” (E7)</p> <p>“eu não ir à escola” (E7)</p> <p>“Depois aparecia lá na escola às onze e tal...ia comer, jogava à bola...depois saía” (E7)</p> <p>“A minha mãe já <i>tava</i> só a gastar dinheiro...não valia a</p> |

|  |  |                                   |  |
|--|--|-----------------------------------|--|
|  |  |                                   | <p>pena...e houve uma altura que eu deixei mesmo a escola...” (E7)</p> <p>“Em casa tipo não ia à escola” (E7)</p> <p>“Fiz a primária até ao quarto depois já não fui mais...” (E8)</p> <p>“Até na primária faltava!” (E8)</p> <p>“por causa de alguns amigos que também faltavam [à escola] e eu faltava com eles...” (E8)</p>   |
|  |  | Sem interesse/gosto em comparecer | <p>“não gostava da escola...não gostava...achava uma seca...é uma seca não é? Não ia...” (E7)</p> <p>“<i>fff</i>...era uma seca ir às aulas...<i>tar</i> dentro da aula...a seca...tipo...pensava assim não é...” (E7)</p> <p>“não me interessava pela escola...” (E7)</p> <p>“Também não gostava da escola...nunca gostei...não sei...quase ninguém da minha família gosta da escola...eu também nunca apanhei o gosto pela escola...nunca quis ir...” (E8)</p> |
|  |  | Sem vontade de comparecer         | <p>“não tinha vontade de ir à escola...” (E8)</p>  |
|  | <b>Relação com Professores / colegas</b> | Positiva                          | <p>“dou-me bem com toda a gente...com os colegas...” (E2)</p> <p>“[dou-me bem] com os professores também” (E2)</p> <p>“Era boa [relação com professores]...” (E7)</p>  |
|  |  | Intermédia                        | <p>“Alguns mais ou menos... aqueles mais ou menos...que não...que não ligavam ao que eu fazia ou não fazia...deixavam-me à vontade...” (E8)</p>  |

|  |  |          |   |
|--|--|----------|---|
|  |  | Negativa | <p>“batia em toda a gente...os miúdos da escola...” (E3)</p> <p>“nunca me dei bem com professor...” (E3)</p> <p>“...davam-me nojo [professores]...não prestam...para mim não prestam...eram chatos nas aulas...” (E3)</p> <p>“Outros era má...Eu já...agredi professores...porque têm a mania...pensam que mandam...deram-me raiva...” (E8)</p> |
|--|--|----------|---|

**Grelha Categorical da Pré-temática: Esperança no futuro – a mudança! (C)**

| <b>Categoria</b>   | <b>Subcategoria</b>                                | <b>“Subcategoria”</b> | <b>Unidade de Registo</b>  |
|--|--|-----------------------|--|
| <b>O lado mais positivo da experiência de internamento</b> | <b>Factores escolares/profissionais</b>            | -                     | <p>“Enquanto que aqui nos somos obrigados a ter a escola...” (E1)</p> <p>“[A escola é importante] para mim e acho que para toda a gente...” (E1)</p> <p>“<i>Tou</i> a ir ao curso...” (E2)</p> <p>“A escola!” (E3)</p> <p>“A escola, os cursos...” (E3)</p> <p>“A escola e os cursos...” (E3)</p> <p>“Vantagem da escola...aproveitar...” (E4)</p> <p>“Se eles nos obrigam a ir a escola...aproveito e vou à escola...” (E4)</p> <p>“Porque acho que é uma coisa que...vamos precisar no futuro...que é os estudos...é porque um dia se quisermos trabalhar vamos precisar dos estudos...só isso...” (E4)</p> <p>“Saio daqui com o 9º ano e vou ter capacidades de um dia para trabalhar em qualquer sítio...” (E4)</p> <p>“Ando a tirar o curso de marcenaria...” (E5)</p> <p>“Estudar...foi bom” (E5)</p> <p>“Vantagem...é...[ir à escola] aqui sou obrigado e isso...” (E7)</p> <p>“Temos escola...” (E7)</p> <p>“Estudamos...tiramos um curso...” (E8)</p> |
|  | <b>Olhar para lá dos muros do Centro Educativo</b> | Estudar no exterior   | <p>“É fixe ir estudar lá fora... é diferente...não é sempre a mesma rotina...vemos muitas caras...” (E2)</p>   |

|  |                                     |                            |  |
|--|-------------------------------------|----------------------------|--|
|  |                                     | Ir a casa                  | <p>“Vou a casa todos os meses...” (E5)</p> <p>“Quando vou a casa aos fins-de-semana...tudo bem...” (E7)</p>  |
|  |                                     | Lazer com o grupo de pares | <p>“Há aqueles amigos que quando eu vou ao fim-de-semana que me convidam para ir ao cinema ou assim...” (E5)</p>   |
|  |                                     | Conviver com a família     | <p>“O meu pai <i>’tou</i> diariamente com ele...vou...quando vou a casa...” (E7)</p>   |
|  | <b>Efeito Lúdico/Incentivos</b>     |                            | <p>“No verão é aquela... <i>’tamos</i> aqui...mas temos ainda a piscina e tudo...” (E7)</p> <p>“Não passamos fome, higiene tudo...dão-nos dinheiro do bolso da unidade e aqui da formação” (E7)</p> <p>“a gente tem tudo [no Centro Educativo]” (E7)”</p>  |
|  | <b>Relações interpessoais ricas</b> | Colegas educandos          | <p>“Já tenho alguns amigos aqui dentro...” (E2)</p> <p>“são aqueles [educandos] com quem eu falo mais, com quem eu me dou melhor...que...desabafo com eles mais...nunca tive problemas” (E2)</p> <p>“[o meu grupo de amigos aqui do centro] São alguns bons...” (E3)</p> <p>“uns [educandos] dou-me bem” (E3)</p> <p>“Tenho um ou dois amigos daqui...eu já conhecia eles...são do meu bairro...conhecia amigos deles...conhecidos deles...conhecidos meus...pessoas em quem eu confio...” (E3)</p> <p>“São...é mais próximos [com educandos] do que os outros...” (E3)</p> <p>“São mais velhos [educandos]...sim são mais</p> |
|  |                                     |                            |  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>velhos...como eu da minha idade...pensamos antes de fazer as coisas...não fazemos à toa não <i>´tamos</i> em brincadeiras com ninguém...mais crescidos...” (E3)</p> <p>“um dia ele [educando] ajuda-me e um dia eu ajudo-o” (E3)</p> <p>“dou-me com aqueles dois [educandos] porque sei que aqueles dois não arranjam <i>confus</i>...como eu não arranjo com eles, eles não arranjam comigo...” (E3)</p> <p>“eu vejo que aqueles [educandos] têm mais cabeça...já <i>´tao</i> em cursos, já <i>´tao</i> com propostas de trabalho...marinha essas coisas...” (E3)</p> <p>“São bons amigos...daqui...damo-nos bem...somos todos em conjunto...” (E4)</p> <p>“gostei de conhecer eles [educandos]...porque são novas pessoas que ando a conhecer...e também porque assim aprendo mais coisas com eles também...coisa boas...algumas más também...” (E4)</p> <p>“os mais antigos [educandos] e ajudaram-me a integrar aqui no colégio...” (E4)</p> <p>“[boa relação] com alguns colegas...com todos...” (E5)</p> <p>“Conheci aqui dentro mesmo [educandos]...não conhecia nenhum de lá de fora...fomos fazendo amizade...há uns gosto mais” (E7)</p> <p>“nunca tive chatices aqui dentro com eles [educandos]...por isso é que é positiva...” (E7)</p> <p>“Há aqueles que se dá bem aqui no centro...colegas...” (E8)</p> |
|--|--|--|--|

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  | <p>Adultos (Monitores, Funcionários, Professores, Seguranças)</p> | <p>“Há alguns aqui...funcionários que a gente brinca...falamos...há funcionárias que falam connosco...quando a gente precisa, dão-nos um abraço só para se sentir bem...” (E1)</p> <p>“[Funcionários dão] mais o apoio...o afecto...” (E1)</p> <p>“[Dou-me melhor com] são dois monitores...” (E2)</p> <p>“A relação é boa [com os dois monitores] ...dou-me bem...é como se fosse família...porque são muito fixes...e eu gosto deles...” (E2)</p> <p>“Gostam de mim [dois monitores] e eu gosto deles...são as pessoas com quem eu...desabafo quando <i>’tu</i> mal e assim...dão-me conselhos...e sei que gostam de mim...vejo isso...” (E2)</p> <p>“Só aqui dentro [me dei bem com professores]” (E3)</p> <p>“As professoras pelo menos eu acho que são fixes...” (E4)</p> <p>“ todas as pessoas aqui...monitores...seguranças...há uns que me dou melhor...” (E4)</p> <p>“E há outros [funcionários] que sim...que deixam-nos brincar...” (E4)</p> <p>“se <i>’tamos</i>...tristes...tudo bem ajudam-nos [funcionários]...perguntam se <i>’tamos</i> bem...” (E4)</p> <p>“É boa [relação]...com alguns funcionários...” (E5)</p> <p>“gosto...mas tenho uma boa relação com os monitores...com os técnicos...com os professores tudo bem...com os doutores tudo bem...tudo me corre bem...” (E7)</p> <p>“tratam-me bem e tudo [monitores]...não há nada de</p> |
|--|--|---|---|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>mais...ajudam-me...” (E7)</p> <p>“eu antes de <i>tar</i> aqui pensava que isto era muito diferente...pensava que era muito pior..ouvia...lá fora e às vezes na televisão...reportagens de colégios e isso...era tudo mentira que os monitores eram maus...e tratavam as pessoas mal...e <i>nanana</i>...tudo só para meter medo...pelo menos aqui...” (E7)</p> <p>“Há monitores que dá-se bem cá dentro...” (E8)</p> <p>“Deixam-nos [monitores] um bocado à-vontade...” (E8)</p> <p>“falam [monitores] connosco...e nos tentamos não fazer mais aquilo...” (E8)</p> |
|--|--|--|--|

|  |  |                   |  |
|--|--|-------------------|--|
|  |  | Sem especificação | <p>“Há aqui pessoas que sim...que gosto delas...” (E1)</p> <p>“As pessoas são boas aqui...são simpáticas...dou-me bem com toda a gente...” (E2)</p> <p>“dou-me bem com todos...” (E4)</p> <p>“daqui a relação é boa...não tenho...nunca tive problemas com ninguém...uma chatice ou outra mas...” (E5)</p> <p>“não me dou mal com ninguém desde que <i>’tou</i> aqui no centro...nunca me dei...há uma chatice ou outra mas passa...não sou mau...não tenho brincadeiras que não possa ter...” (E5)</p> <p>“Aqui no centro...eu...são muito próximas...tipo...são...tipo <i>’tão-me</i> a ajudar <i>pa</i> quando eu sair daqui tipo para ser alguém na vida lá fora...por isso é que eu <i>’tou</i> cá dentro...” (E6)</p> <p>“Boa [relação]...com toda a gente...” (E6)</p> <p>“Há aqueles que apoiam...ajudam...que coiso...temos respeito por eles...” (E8)</p> <p>“desde que entrei que foi assim que me trataram...foi assim que eu tratei eles todos...” (E8)</p> <p>“cá dentro...não há problemas...estamos todos bem...” (E8)</p> |
|--|--|-------------------|--|

|  |                         |                      |   |
|--|-------------------------|----------------------|---|
|  | <b>Efeito contentor</b> | Supervisão do adulto | <p>“Agora é diferente porque tenho também toda a hora um a adulto sempre me a avisar se eu devo fazer aquilo ou não...” (E4)</p> <p>“quando nós queremos <i>’tar</i> sozinhos se calhar não nos deixam <i>’tar</i> quando nos <i>’tamos</i> recreio...não nos deixam ir lá mais para o fundo...para <i>’tar</i> sozinho...sem ninguém ao pé” (E4)</p> <p>“cada vez <i>’tão</i> a apertar mais... que é para ver se a gente muda de vida...a nossa vida não pode ser sempre a mesma...” (E6)</p> <p>“acho que é por isso que nos meteram cá dentro! Cá dentro não...eu...não se rouba não se faz nada...não temos problemas com a justiça...” (E8)</p> |
|  |                         | Mais regras          | <p>“Cá dentro...é diferente...a gente têm que se habituar às regras daqui...” (E1)</p> <p>“Tenho mais regras...” (E4)</p> <p>“aprendi novas regras...” (E4)</p>   |
|  | <b>Tempo reflexão</b>   | Pensar/reflectir     | <p>“que é para <i>’tarmos</i> a reflectir...se calhar é isso...” (E4)</p> <p>“desde que <i>’tou</i> aqui dentro comecei a pensar melhor...” (E5)</p> <p>“agora eu <i>’tou</i> cá dentro eu tipo penso melhor...penso na minha vida como <i>’tá</i> agora cá dentro...” (E6)</p> <p>“<i>’pra</i> reflectir...pensar na minha vida...” (E6)</p> <p>“Agora <i>’tou</i> cá dentro <i>’tou</i> a pensar é mais na minha vida...” (E6)</p>  |

|                              |                        |  |   |
|------------------------------|------------------------|--|---|
|                              |                        |  | <p>“quem <i>´tá</i> cá dentro <i>´tá</i> a pensar...” (E6)</p> <p>“uma pessoa <i>´tá</i> aqui e consegue pensar” (E7)</p>   |
| <b>Aspirações de mudança</b> | Mudar de vida          |  | <p>“Mudar de vida...” (E2)</p> <p>“Quero endireitar a minha vida...” (E2)</p> <p>“quero mudar de vida...” (E2)</p> <p>“Vou tentar...sinceramente...tentar [mudar de vida]...” (E7)</p> <p>“sair dessa vida...e acho que consigo isso!” (E8)</p>   |
|                              | Mudar de comportamento |  | <p>“Tenho de parar de roubar tenho que fazer...” (E6)</p> <p>“Mudar o meu comportamento...” (E8)</p>  |
|                              | Simplesmente mudar     |  | <p>“Tentar mudar...é o tentar mudar...enquanto <i>´tou</i> aqui dentro...” (E8)</p> <p>“Tenho de conseguir mudar...” (E8)</p> <p>“Mudar...o que vou fazer é mudar...” (E8)</p>  |
|                              | Ser alguém diferente   |  | <p>“Quero tentar ser alguém não é? (risos) Não vou continuar naquilo para sempre...” (E1)</p> <p>“Porque eu já não quero mais essa vida!” (E5)</p> <p>“Não quero ser ladrão...” (E8)</p> <p>“Mas é o que eu não quero ser [delinquente]” (E8)</p> |

|  |                                  |   |  |
|--|----------------------------------|---|--|
|  | <p><b>A efectiva mudança</b></p> | <p>Mudança pessoal (maturidade, maneira de ser, pessoa, etc.)</p> | <p>“Uma pessoa cresce de cabeça... cresce cá dentro...” (E1)<br/> “As pessoas crescem de cabeça...” (E1)<br/> “Mudou a minha pessoa...” (E2)<br/> “[Mudou] a minha maneira de ser...” (E2)<br/> “<i>Tou</i> mais maduro...tenho mais cabeça... <i>’tou</i> diferente...” (E2)<br/> “Mudei! Mudei a minha maneira de ser...” (E3)<br/> “Então cresci...” (E5)<br/> “Cresci...” (E5)<br/> “É a vida...o que eu fiz não <i>’tá</i> bem...o que eu fiz as outras pessoas...porque não gostava que me fizessem a mim...só isso chega...agora é que penso assim...na altura não pensava assim... <i>’tava</i> com a cabeça no ar e isso...” (E7)</p> |
|--|----------------------------------|---|--|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  | <p>Mudança comportamento/attitudes/pensamentos</p> | <p>“Sei que não vou voltar a fazer...” (E1)<br/> “Uma pessoa também começa a ver as coisas por outro lado...portar bem e tal... [trabalhar] ” (E1)<br/> “[mudou] a minha atitude...” (E2)<br/> “Já não faço porcarias...” (E2)<br/> “<i>Tou-me</i> a portar bem...” (E2)<br/> “<i>’tou-me</i> a portar bem...não têm nada a dizer de mim...” (E2)<br/> “desde que <i>’tou</i> aqui aprendi muita coisa...e agora penso de outra maneira... <i>’tou</i> diferente... <i>’tou</i> a pensar de outra maneira...” (E2)<br/> “isso [o que andava a fazer] para mim não é nada...” (E3)<br/> “<i>’tou-me</i> a portar bem aqui para ver se consigo sair mais cedo” (E5)<br/> “Levava notas negativas...participações...e agora não...meto-me no meu canto...penso na minha família...” (E5)<br/> “já penso diferente...” (E6)<br/> “Desde que vim para aqui...aliás...mas já há uns tempos atrás antes de vir...porque estes processos aqui já são de quando eu era mais novo...já <i>’tava-me</i> a portar bem [...]” (E7)<br/> “não voltar...a fazer o que eu fazia às pessoas...acho que fiz com que as pessoas sofressem sem necessidade nenhuma...” (E7)<br/> “não vale a pena o que andávamos a fazer” (E7)</p> |
|--|--|--|---|

|  |                       |                           |   |
|--|-----------------------|---------------------------|---|
|  |                       | Mudança de vida           | <p>“Mudou a minha vida...” (E2)</p> <p>“<i>’tou</i> a endireitar [a vida] devagarinho...” (E2)</p> <p>“Mas eu não andava a fazer coisas certas!” (E2)</p> <p>“Isso não era vida para mim...” (E7)</p>   |
|  |                       | Mudança física            | <p>“Mudei de fora...mudei algumas partes” (E3)</p>  |
|  |                       | Mudança sem especificação | <p>“Desde que <i>’tou</i> aqui mudei...” (E2)</p> <p>“Mudou muita coisa na minha vida...” (E2)</p> <p>“Agora <i>’tou</i> na minha...” (E3)</p> <p>“e mudar...” (E3)</p>   |
|  | <b>Visão otimista</b> | O crime não compensa!     | <p>“Porque se eu tivesse lá fora não <i>’tava</i> a pensar nisto de certeza...continuava a fazer o que fazia sempre!” (E1)</p> <p>“Não gosto da vida que estava a levar...era uma vida de crime...só fazia disparates...não gostava de ir parar a uma cadeia ou assim...” (E2)</p> <p>“Roubar já não dá...” (E2)</p> <p>“Não vale a pena, o crime não compensa! Senão as pessoas vão presas...ninguém gosta de <i>’tar</i> preso e acho que mais vale arranjar um trabalho...e é melhor...uma pessoa <i>’tá</i> sempre segura...nunca anda com problemas...preocupações...” (E2)</p> <p>“Porque eu sabia que se ficasse lá fora a esta hora <i>’tava</i> na prisão! A esta hora <i>’tava</i> na prisão...porque eu só sabia fazer uma coisa...roubar e mais nada!” (E3)</p> <p>“Vi o que é que isto custa...uma prisão é pior, já não quero passar mais por isso...” (E5)</p> |

|  |  |                     |  |
|--|--|---------------------|--|
|  |  |                     | <p>“<i>ah</i> agora vou roubar isso...a polícia vai a minha trás e dá-me um tiro...prefiro <i>tar</i> cá dentro...assim à espera...quando chegar o meu tempo de sair...saio” (E6)</p> <p>“se eu continuasse lá fora a estas horas podia <i>tar</i> morto em vez de <i>tar</i> cá dentro...” (E6)</p> <p>“prefiro <i>tar</i> cá dentro tipo que <i>tar</i> lá fora...<i>pra</i> fazer porcaria?” (E6)</p> <p>“Mudou porque eu entrei para aqui...se não entrasse, continuava tudo na mesma...” (E8)</p>   |
|  |  | <p>“abre-olhos”</p> | <p>“Eles querem que a gente mude para quando sairmos lá <i>pa</i> fora não roubarmos...” (E3)</p> <p>“Para mim foi bom <i>tar</i> aqui...Foi um abre olhos...é bom para mim...” (E5)</p> <p>“eu acho que esta passagem cá dentro ta a ser boa <i>pra</i> mim...” (E6)</p> <p>“precisaram-me [pessoas do Centro Educativo] abrir os olhos...” (E7)</p> <p>“Aqui dentro consegui abrir os olhos...tipo entre aspas não é? Consegui abrir os olhos...Isto não é para ninguém ...” (E7)</p> <p>“Aqui dentro isto é só uma passagem...<i>né?</i>” (E7)</p> <p>“É uma passagem só...” (E7)</p> <p>“foi uma medida pequena...foi só para abrir os olhos praticamente...” (E7)</p> |
|  |  | <p>Família</p>      | <p>“Pensava...só queria era rua...não dava valor...e agora [desde que estou aqui] dou valor [família]” (E5)</p>  |

|   |                                 |                   |   |
|---|---------------------------------|-------------------|---|
| O lado mais negativo da experiência de internamento | Privação liberdade/duração pena | Privação/fechado  | <p>“Porque <i>’tou</i> fechado...” (E2)</p> <p>“Não gosto de <i>’tar</i> fechado...” (E2)</p> <p>“<i>’tou</i> privado de muita coisa...” (E2)</p> <p>“Aqui vemos sempre as mesmas caras” (E2)</p> <p>“Então aqui dentro não me posso dar com mais ninguém...” (E3)</p> <p>“<i>’tou</i> privado daqueles que cresceram...das crianças e isso que cresceram comigo...” (E3)</p> <p>“eu nem posso ver eles [amigos] lá fora!” (E3)</p> <p>“Porque <i>’tou</i> fechado...nunca tive fechado...” (E3)</p> <p>“Olha-se à volta e o que é que se vê? Só se vê grades...só se vê grades...isso aqui...<i>pau</i>...eu não gosto...acordo de manhã e vejo logo...grades e essas coisas...só me metem mais em baixo...” (E3)</p> <p>“gostava que a gente fosse mais livre <i>’tá</i> a ver?” (E3)</p> <p>“acho que gostaria mais de <i>’tar</i> ao pé da minha mãe e da minha família” (E4)</p> <p>“As pessoas lá fora que eu gosto...a minha família, a minha namorada...os meus amigos mesmo amigos mesmo...as pessoas que precisam mesmo que gosto mesmo...sinto a falta...pois...” (E7)</p> |
|   |                                 | Duração da pena   | <p>“Gostaria que mandassem embora as pessoas que <i>’tão</i> aqui há mais tempo...que mandassem embora aqueles que já estão cá há mais tempo...como eu” (E1)</p> <p>“Fechado 3 anos e meio...” (E3)</p>   |
|   | Relações interpessoais          | Colegas/educandos | “Outros [educandos] maus...” (E3)   |

|  |                      |  |   |
|--|----------------------|--|---|
|  | <p><b>pobres</b></p> |  | <p>“Outros [educandos] não [me dou bem]” (E3)<br/> “não me vou <i>tar</i> a dar com crianças...esses rapazes só querem é brincar e isso...eu não...é a cabeça...não interessa se é mais novo ou mais velho...é a cabeça que têm...de crianças...só querem brincar...não sabem fazer as coisas...só querem arranjar confusões” (E3)<br/> “aqui dentro <i>amos</i> aqui dentro...lá fora cada um [educando] segue o seu caminho...” (E3)<br/> “eles [educandos] fazem a vida deles e eu faço a minha...lá fora ele segue o caminho dele e eu sigo o meu...eu não vou <i>tar</i> com pessoas que tive aqui dentro...com conversas que tivemos aqui dentro...e lá fora <i>amos</i> os dois...lá fora a fazer isto ou aquilo...<i>oh!</i> Eles seguem o caminho deles...vão para o bairro deles e eu vou para o meu...” (E3)<br/> “Por isso que eu não tenho confiança com ninguém...os outros [educandos] você dá um dedo...querem o braço...como você dá um <i>caluço</i>...já querem dar um pontapé ou assim...e aí eu tenho que bater neles...é por isso que eu não digo a eles...eles ficam no canto deles e eu fico no meu...falam para mim...olá, bom dia...mais nada...vem-me contar historias deles, eu não quero ouvir...contam e eu vou-me embora...que eu não quero confianças com eles...” (E3)<br/> “Aqueles [educandos] dali só me tramam a vida...” (E3)<br/> “há outros [educandos] que me dou pior...é mais ou</p> |
|--|----------------------|--|---|

|  |  |         |   |
|--|--|---------|---|
|  |  |         | <p>menos...tipo não tenho muita confiança 'tá a ver?' (E4)</p> <p>“né que me dou muito bem com alguns [educandos] mas...se calhar não me deram aquela confiança que é para brincar e essas coisas...” (E4)</p> <p>“outros [educandos] que gosto menos...” (E7)</p> <p>“Também vou deixar de ver eles [educandos]...foi só conhecidos para mim...” (E7)</p> <p>“há aqueles [educandos] que não...que provocam...<i>coiso</i>...provocam...começam a exhibir-se...aqueles que eu não gosto cá dentro...” (E8)</p> <p>“uns têm a mania [educandos]...” (E8)</p> <p>“pensam [educandos] que dão porrada naquele e vêm querer dar neste...mas claro que ninguém pode dar <i>porrada</i> em todos...por isso já <i>tive</i> varias vezes castigado à <i>pala</i> deles...” (E8)</p> |
|  |  | Adultos | <p>“Há aqui outras pessoas [funcionários] que parece que tem gosto em nos prejudicar aqui dentro...” (E1)</p> <p>“Mas agora também há outros [funcionários]...e outras...que parece que têm gosto...em nos tramar...” (E1)</p> <p>“A gente pede uma coisa não nos dão [monitores]...não nos dão...não nos ajudam...a mim não me ajudam! Às vezes...disseram...quando eu sair daqui mais cedo...mas não...não fazem nada por ninguém...parece que gostam de ver as pessoas fechadas...” (E3)</p>   |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | <p>“Eu vejo que não querem ajudar [monitores]...porque todos os que andam aqui com medida, têm oportunidade de sair daqui na quarta fase...mais cedo...um ano ou aqueles que tem meses...meses não dá...mas aqueles que já tem dois anos já podiam ajudar para sair mais cedo...mas não...não querem...é cumprir até ao fim...não dá não dá...” (E3)</p> <p>“Algumas pessoas...alguns monitores... <i>tão</i> aqui...nem todos são bons...são maus...não prestam...são como as cobras...picam...depois querem picar outra vez...vê-se...gostam de <i>lixar</i> as pessoas que <i>tão</i> aqui dentro...gostam de fazer as pessoas sofrer...para mim penso assim...vê-se...uma pessoa pede uma coisa que é legítimo...que posso ter...e eles não dão...fica para amanhã...isso aqui rói...rói por dentro...porque a gente sabe que podemos ter essas coisas...e não nos querem dar...fica <i>pa</i> amanhã...fica <i>pa</i> amanhã...<i>pa</i> amanhã...qualquer dia...olhe...um passa-se e olhe...bate neles...” (E3)</p> <p>“Não dá! Abusam [monitores]! Gostam de abusar...eu não gosto disso! Seja comigo, seja com outro! Mesmo que eu não seja amigo dele...não gosto dele mas também não vou deixar que nenhum monitor abuse dele!” (E3)</p> <p>“eu <i>tive</i> noutros colégios...vim para aqui primeiro porque bati num monitor...sai daqui porque bati num monitor...fui para o Mondego na Guarda...também saí</p> |
|--|--|--|---|

|                |                              |                   |   |
|----------------|------------------------------|-------------------|---|
|                |                              |                   | de lá porque bati num monitor...agora vim para aqui...é sempre assim!” (E3)<br>“há outros [monitores] que não nem tanto [se dão melhor]” (E8)<br>“enquanto os outros [monitores] já nos dão nota negativa” (E8)   |
|                |                              | Sem especificação | “Alguns...alguns...há umas confusões e isso...coisas negativas mas nada de mais... <i>hum</i> ...coisas insignificantes às vezes...” (E7)   |
| <b>Deveres</b> |                              | Cumprir medida    | “Tenho de cumprir a minha medida...” (E2)<br>“[cumprir] desde o primeiro dia e há-de ser até ao último...” (E3)”<br>“sei que tenho de cumprir uma medida...tenho que habituar-me aqui...” (E4)<br>“Tem que ser [estar cá dentro]...” (E5)<br>“Tenho que aceitar [estar cá dentro]” (E5) |
|                |                              | Pagar pelos erros | “Antes não pensava e agora <i>’tou</i> a pagar por aquilo que fiz” (E5)<br>“Enquanto eu <i>’tou</i> cá dentro a pagar...” (E6)<br>“tenho de pagar aquilo que fiz...” (E6)<br>“e agora tenho de pagar [aquilo que fiz]...” (E6)  |
|                |                              | Obrigado a mudar  | “a gente aqui dentro mesmo que não queira somos obrigados a mudar...senão somos em castigos...” (E3)  |
|                | <b>Não ter bens pessoais</b> |                   | “Porque não tenho as minhas coisas...” (E2)<br>“Gostava que pudesse ter mais regalias...tipo ter a nossa roupa...uma televisão no quarto...essas coisas   |

|               |  |                      |  |
|---------------|--|----------------------|--|
|               |  |                      | assim...Sinto-me melhor com a minha roupa pessoal...uma televisão no quarto posso ver televisão...posso ver o que eu quiser...” (E5)   |
| <b>Regras</b> |  | Sem especificação    | <p>“Essas regras que eles metem só nos fazem pensar todos os dias, todos os minutos que <i>’tamos</i> fechados...” (E3)</p> <p>“Gostava que as regras não fossem tão rigorosas...fossem mais leves... <i>’tá</i> a ver? Porque acho que são mais rigorosas...não podemos <i>’tar</i> tão a vontade” (E4)</p> <p>“Aqui também tem regras demais...” (E8)</p>  |
|               |  | Regra: Andar em fila | <p>“Não andássemos todo em fila...isso é a coisa que mais detesto...é as regras que põem!” (E8)</p> <p>“Temos de andar todos em fila...regras! Não gosto disso...gosto de andar à vontade!” (E8)</p> <p>“andar em fila...nunca andei em fila...mesmo que andasse com muito ou pouco...agora entro cá para dentro e tenho de começar a andar em fila...” (E8)</p>   |
|               |  | Horários             | <p>“[mudava] as regras...algumas regras...horários e isso assim...mas nada de grave...” (E2)</p> <p>“<i>’tão</i> se calhar para ter mais...mais tempo...para não ir tão cedo para o quarto...para <i>’tar</i> ai fora...” (E2)</p> <p>“As regras...hora de deitar...” (E3)</p> <p>“Somos obrigados a levantar cedo para ir para a escola...” (E3)</p> <p>“As visitas de uma hora...isso é o quê? Uma hora por semana...para ver a família...” (E3)</p> |

|  |   |                        |   |
|--|---|------------------------|---|
|  |   | Mais tempo!            | “Para termos mais...tempos livres!” (E2)<br>“Termos intervalos...” (E3)   |
|  |   | Supervisão             | “temos muitas regras também em cima... <i>tão nos</i> sempre...a <i>coiso</i> ...a avisar...a avisar...até às vezes por mínimas coisas avisam...por isso é que as vezes ficamos um pouco chateados...” (E4)<br>“outros [monitores] tão sempre em cima de nós...qualquer coisa que fizemos já nos vão dar nota negativa...” (E8) |
|  |   | Alimentação            | “Não termos de comer o que não queremos...” (E3)<br>“Essas regras deviam mudar todas! Eu mudava...tantas coisas...as regras de dessas cenas do almoço, do centro todo...” (E3)  |
|  | <b>Avaliação negativa sem especificação</b> | Não gostar             | “ <i>tar</i> aqui ninguém gosta...” (E7)<br>“Porque não gosto de <i>tar</i> no centro educativo...” (E8)  |
|  |   | Conformismo            | “ <i>oh</i> ...vai passando...” (E2)<br>“podiam mudar algumas coisas mas não...é assim...” (E2)   |
|  |   | Preferir estar lá fora | “Não é por nada...preferia estar lá fora...” (E8)<br>“eu gostava de estar mais lá fora do que aqui dentro...” (E8)  |
|  |   | Não aceitar            | “ao princípio não aceitava isso bem...no primeiro mês...no segundo mês...” (E7)   |
|  |   | Não ter razão          | “e engraçado é que aqui a gente não tem razão nenhuma...” (E1)  |
|  |   | Cansaço                | “uma pessoa cansasse de <i>tar</i> aqui...” (E1)  |

|                            |                             |                                 |   |
|----------------------------|-----------------------------|---------------------------------|---|
|                            | <b>Uma visão resistente</b> | Pessoal                         | <p>“Sei que não vou mudar...” (E3)</p> <p>“Ainda <i>’tou</i> com um pensamento diferente...” (E3)</p> <p>“Mas a maioria quando sai só sabe fazer uma coisa...[roubar]” (E3)</p> <p>“vamos sair lá fora e vamos mudar...mas não...mas isso é alguns... vão muitos lá para fora que pensam <i>ah</i> vou lá para fora vou mudar... chega lá fora e não consegue mudar...fica sempre a mesma pessoa...” (E6)</p> |
|                            |                             | Bairro                          | <p>“No bairro onde eu vivo não há...não há...quando sair daqui...posso ir trabalhar às vezes mas...[estando no bairro] eu não vou mudar!” (E3)</p> <p>“Porque sei que se vou voltar para lá [bairro] acho que vou voltar para a mesma vida...” (E4)</p>   |
|                            |                             | Grupo de pares                  | <p>“Porque vão continuar a <i>’tar</i> lá os mesmos amigos que tive com eles a fazer asneiras...” (E4)</p>  |
| <b>À procura do futuro</b> | <b>Projecto individual</b>  | Bens materiais (casa, dinheiro) | <p>“[sei que quando sair daqui vou ter] a minha casa...ter as minhas coisas...sem ter de dar justificações a ninguém...” (E1)</p> <p>“ter um sitio para onde ir... sem ser a casa dos meus pais...” (E1)</p> <p>“Ganhar muito dinheiro...” (E3)</p> <p>“uma boa casa...prontos...depois logo se vê...” (E7)</p>   |

|  |  |                       |   |
|--|--|-----------------------|---|
|  |  | <p>Sair do centro</p> | <p>“é eu sair daqui...sei lá...” (E1)<br/> “Porque neste momento só me preocupo é com a minha saída...” (E1)<br/> “Esforçar ao máximo...e sair daqui...” (E1)<br/> “Sair daqui o mais rapidamente possível” (E2)<br/> “quero-me ir embora...” (E3)<br/> “quero sair...” (E5)</p>  |
|  |  | <p>Bom futuro</p>     | <p>“fazer a minha vida...” (E1)<br/> “só quero é <i>tar</i> bem na minha [vida]...” (E3)<br/> “<i>Tar</i> bem na vida...” (E3)<br/> “seguir a minha vida em frente...passado é passado...” (E5)<br/> “Seguir em frente...” (E5)<br/> “Portar-me bem...” (E5)<br/> “seguir a minha vida em frente...” (E5)<br/> “quero ser uma pessoa normal e prontos...” (E7)<br/> “querer ter um bom futuro sem fazer mal a ninguém sem prejudicar ninguém...” (E7)<br/> “seguir a minha vida” (E7)<br/> “ter uma vida normal...só...” (E7)<br/> “não quero ser mais nem menos do que ninguém...quero ser normal...” (E7)<br/> “ser alguém na vida...prontos...” (E7)<br/> “ter força para isso [para fazer as minhas coisas]...não desistir logo muito cedo...<i>ya</i>...” (E7)</p> |

|  |         |            |  |
|--|---------|------------|--|
|  |         |            | <p>“só espero ter uma boa vida!” (E8)</p> <p>“Só quero ter uma boa vida...” (E8)</p> <p>“e estar...bem...mais nada...” (E8)</p>  |
|  |         | Intimidade | <p>“ter uma mulher” (E7)</p>   |
|  | Família |            | <p>“dar uma boa alegria à minha avó antes de ela morrer...” (E3)</p> <p>“tirá-la [avó] daquele bairro...” (E3)</p> <p>“é tirar a minha avó e o meu avô dali e metê-los na terra deles...que é o que eles sempre quiseram...” (E3)</p> <p>“eu quero tirá-los [avós] dali e metê-los na terra deles!” (E3)</p> <p>“ajudar um dia a minha mãe...num trabalho qualquer <i>pa</i> ajudar a pagar a casa e essas coisas...poder-lhe dar um pouco de dinheiro que é para ela ver também que eu <i>’tou-lhe</i> a ajudar...” (E4)</p> <p>“esse objectivo de ajudar a minha mãe é porque é um objectivo que quase todos os filhos tem...sim...pelo menos eu tenho...porque é mostrar também que nós também gostamos da mãe...não é só um dia como a mãe nos recebeu ajudou deu dinheiro essas coisas para nós não fazermos asneiras...nós também temos de retribuir no mesmo troco!” (E4)</p> <p>“pelo menos alguma coisa para ajudar a minha mãe...” (E4)</p> <p>“ir para ao pé da minha mãe, <i>pró pé</i> dos meus irmãos, <i>pró pé</i> do meu sobrinho e do meu cunhado...” (E5)</p> <p>“sempre quis... <i>’tar...’tar</i> sempre ao pé da minha</p> |

|  |  |                 |   |
|--|--|-----------------|---|
|  |  |                 | <p>mãe...ao pé da minha família...” (E5)</p> <p>“quando sair vou ter com ela [irmã]...passar a passagem de ano e aí vou ter com ela...” (E7)</p> <p>“só quero ter a minha família...” (E8)</p>  |
|  | <b>Grupo de pares</b>                    | Ir ter com eles | <p>“eu sei que um dia vou sair e vou ter com eles [grupo de pares] outra vez...” (E6)</p>   |
|  | <b>Projectos escolares/profissionais</b> | Trabalho        | <p>“Sei que quando sair daqui vou trabalhar...ter o meu trabalho...sei lá...” (E1)</p> <p>“Chegar lá fora e arranjar um trabalho...” (E2)</p> <p>“Quando sair vou trabalhar para não voltar à mesma vida...” (E2)</p> <p>“[Trabalhar] numa coisa qualquer... carpintaria...pedreiro...” (E2)</p> <p>“Sei que quando sair daqui vou arranjar um emprego” (E2)</p> <p>“Se vier dinheiro de um sítio...ou de outro...a trabalhar!” (E3)</p> <p>“Tenho capacidades para trabalhar na obra...na construção civil quero eu dizer...e...tenho capacidade para fazer outras coisas...” (E4)</p> <p>“Posso trabalhar numa loja ou assim...lojas de roupa...<i>Macdonalds</i>...essas coisas assim pequeninas...” (E4)</p> <p>“gostava de ser um jogador de futebol...” (E4)</p> <p>“Eu pelo menos tive de jogar a bola porque gosto...desde pequenino gostei de jogar a bola...de ver jogos...” (E4)</p> |

|  |         |          |  |
|--|---------|----------|--|
|  |         |          | <p>“Quero seguir daqueles [amigos] que trabalham...” (E5)</p> <p>“Ser mecânico de automóveis” (E6)</p> <p>“Sempre gostei de arranjar...sei arranjar e isso...sei arranjar algumas coisas por isso é que eu gostava de ser mecânico...” (E6)</p> <p>“Eu sei que quando sair lá fora posso lutar muito mais pelo meu sonho <i>pra</i> ver se consigo alguma coisa pra ser mecânico...” (E6)</p> <p>“Depois do curso arranjo um trabalho de mecânico e começo a trabalhar!” (E6)</p> <p>“Ter um bom trabalho que dê para me sustentar...” (E7)</p> <p>“Trabalhar ou uma coisa assim” (E7)</p> |
|  |         | Escola   | <p>“Quero estudar...” (E5)</p> <p>“Estudar...” (E5)</p> <p>“[Sempre quis] estudar” (E5)</p> <p>“Tenho de estudar...” (E6)</p> <p>“Tenho que arranjar um curso...tirar o curso...” (E6)</p> <p>“Tirar a escolaridade...” (E7)</p> <p>“Tirar um <i>cursozinho</i> ou assim...” (E7)</p> <p>“Ver se consigo tirar a escola...” (E7)</p>   |
|  | Receios | Pessoais | <p>“É pensar o que vai ser de mim quando eu sair daqui...” (E1)</p> <p>“Porque eu vou lá fora...eu vou lá fora...mas sei quando eu sair não <i>’tou</i> a ser controlado por ninguém...não sei o que é que me vai acontecer...só</p>   |

|  |  |           |  |
|--|--|-----------|--|
|  |  |           | <p>deus sabe...” (E3)</p> <p>“Eu sei que eu tenho de lutar pelo meu sonho...senão...senão posso perder tudo <i>pra</i> mim...” (E6)</p>  |
|  |  | Terceiros | <p>“Eu tenho é medo de levar eles para uma vida que eles não querem! Porque eu posso fazer amizade com eles e chegar lá fora e meter eles nalgum sítio...de levar eles a fazer alguma coisa não sei...por isso é que eu não falo com eles...” (E3)</p> |