

Entregue em  
Dec/97

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

DM.  
SIMO.1

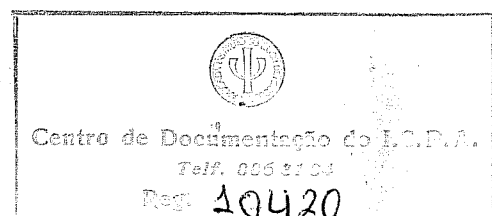
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM  
PSICOLOGIA EDUCACIONAL

“RELAÇÕES DE AMIZADE E  
PROCESSOS DE GRUPO EM ADOLESCENTES:  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DE QUATRO TURMAS  
DE ALUNOS DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE”

apresentada por  
CARLOS EUGÉNIO NEVES SIMÕES

sob a orientação de:  
Prof. Doutor António José dos Santos

Setembro de 1997



...Saúdo todos os que me lerem  
Tirando-lhes o meu chapéu largo  
Saúdo-vos e desejo-vos sol,  
E chuva, quando a chuva é precisa,  
E que as suas casas tenham  
Ao pé duma janela aberta  
Uma cadeira predilecta  
Onde se sentem, lendo os meus versos,  
E ao lerem os meus versos pensem  
Que sou qualquer coisa natural  
Por exemplo, a árvore antiga  
À sombra da qual quando crianças  
Se sentavam com um baque, cansados de brincar  
E limpavam o suor da testa quente  
Com a manga do bibe riscado...

Fernando Pessoa  
(O Guardador de Rebanhos)

## RESUMO

A observação e a investigação sistemática da adolescência na Psicologia, inicia-se objectivamente com Stanley Hall (1904). De facto, desde então o interesse científico nesta área, cresceu e alargou-se a muitas perspectivas. Actualmente, os estudos empíricos, teorias explicativas e campos de observação, constituem um terreno simultaneamente muito vasto, discrepante e por vezes contraditório.

Contudo, a par da notável variabilidade inter-cultural do comportamento adolescente e da larga disparidade que existe na conceptualização da adolescência, existe a convergência num ponto comum: É essencialmente através do contacto social com os seus iguais, que progressivamente, o adolescente desenha o esboço da sua autonomia e incrementa novos perfis de socialização.

Tendo então como pano de fundo o processo da adolescência, o trabalho que aqui desenvolvemos é essencialmente um estudo exploratório que se inspira nos contributos da psicossociologia e da etologia social. Discutimos também as perspectivas mais significativas, a partir das quais a adolescência tem sido teorizada e investigada.

A perspectiva em que nos situamos, é a de que as relações com os progenitores e as relações com os pares e amigos íntimos, têm dinâmicas específicas, não se substituindo, mas antes, contribuindo ambas para o desenvolvimento adolescente.

Entendemos nesse sentido, a integração do adolescente na cultura de pares, como o passo fundamental que mediará a sua autonomia. Por outro lado, defendemos a ideia chave de que o comportamento humano, não pode explicar-se adequadamente se isolarmos as pessoas dos contextos sociais e culturais em que se situam e a partir dos quais se desenvolvem socialmente.

As dimensões do relacionamento intra-familiar e do relacionamento entre os amigos, são avaliadas a partir das percepções do adolescente sobre as mesmas. A compreensão da amizade e da afiliação com os seus pares, é operacionalizada a partir dos contributos teóricos de autores como Asher (1987, 1990); Coie (1988); Hartup (1996); Palmonari (1990); Youniss (1985, 1994) entre outros. Daremos no entanto uma importância mais significativa, aos contributos teóricos de James Youniss, que

partindo da tese de Sullivan - Piaget (1953/1965), desenvolve um modelo muito interessante para a compreensão do espaço inter-relacional do adolescente.

Dando sequência a este modelo, discutimos os resultados observados, partindo de adolescentes classificados em diferentes estatutos sociométricos. Os dados recolhidos em adolescentes portugueses, (alunos de 14 -16 anos, que frequentam o 9º ano de escolaridade), são também contrastados com resultados verificados com adolescentes americanos da mesma idade.

Partindo dos contributos da Etologia Social e do recurso a técnicas sociométricas multivariadas de análise das redes sociais, é estudada e analisada a estrutura afiliativa dos grupos de pares em termos de cliques sociais, que traduzem o acesso diferencial dos adolescentes a diferentes contextos de adaptação individual, no interior dos mesmos grupos de pares.

Finalmente, reflectimos sobre o papel da família e da escola como redes de suporte social. Defendemos na família, estilos educativos que promovam a responsabilização e autonomia do adolescente. Na escola, defendemos essencialmente, uma cultura escolar que promova o bem estar pessoal e social do adolescente e não somente as questões relacionadas com o rendimento escolar.

Apesar de algumas limitações do estudo, que não possibilitam a generalização, visto basear-se em dados recolhidos num único momento do ano lectivo e numa única escola, bem como basear-se essencialmente nas percepções dos adolescentes, concluímos e não obstante o referido, que os resultados obtidos são suficientemente estimulantes e motivadores para a dinamização futura de outros estudos, dando continuidade ao percurso agora iniciado.

## AGRADECIMENTOS

Aos Amigos com quem partilhei a minha adolescência e que neste trabalho foram fonte de saudosas memórias e de afectos sempre presentes.

Aos meus pais, gente talhada nos campos e nas serras, cujos horizontes que partilhamos foram sempre largos e distantes...

À Sandra, pela paciência conseguida de saber esperar mais um dia...

Aos Professores Doutores António José dos Santos e Manuela Veríssimo, a quem tirei alguns dos seus preciosos momentos de família. Obrigado pelo vosso estímulo e constantes desafios.

À Direcção da Escola Padre Francisco Álvares de Torres Vedras, pelas portas sempre abertas e aos seus colaboradores alunos do 9º ano.

Aos plátanos velhos e sábios do Beirado, cujas sombras e veredas sempre me acolheram nos meus momentos de recolhimento...

A todos agradeço.

## ÍNDICE

Resumo.....	i
Agradecimentos.....	iii
Índice.....	iv
Lista de Tabelas.....	vii
Lista de Figuras.....	viii
PREÂMBULO.....	1
Era Uma Vez.....	1
A Amizade.....	4
INTRODUÇÃO.....	7
Nos Primórdios da Adolescência.....	12
A Afirmação da Adolescência.....	15
Teorias sobre a Adolescência.....	17
Perspectiva psicanalítica.....	17
Modelo da vinculação.....	20
Correntes da sociologia.....	21
Abordagem etológica.....	25
Modelo da interacção.....	26
Perspectiva sócio-cognitiva.....	27
Abordagem psicossocial.....	33
A Amizade na Adolescência.....	37
A amizade em Piaget.....	43
A fonte da cooperação.....	45
Heteronomia e autonomia.....	49

O Grupo de Pares .....	50
Perspectiva desenvolvimental.....	54
O papel do grupo .....	57
Desenvolvimento e cultura de grupo.....	62
A rejeição no grupo.....	69
Consequências da rejeição .....	74
Precusores da rejeição.....	77
O Papel da Família .....	80
O Modelo de Youniss: A Perspectiva de Sullivan-Piaget .....	86
Conceitos e princípios.....	87
A síntese duma visão.....	92
METODOLOGIA.....	100
Objectivos Gerais.....	100
Questões de investigação .....	105
Local e Estabelecimento.....	106
Amostra.....	107
Instrumentos.....	107
Questionários.....	107
Entrevistas sociométricas .....	109
Procedimentos .....	109
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	112
As Relações de Amizade.....	112
Qualidade na comunicação.....	113
Concepção das relações .....	120

Defensividade.....	126
Conflitos nas relações.....	129
Actividades dos adolescentes.....	132
Qualidade das relações .....	132
Problemas nas amizades .....	138
Estatuto sociométrico e concepção das relações .....	147
Identificação das redes afiliativas .....	158
Redes afiliativas e estatuto sociométrico .....	167
Cliques sociais e dinâmica das escolhas sociométricas.....	170
Constrangimentos ecológicos na percepção e adaptação social dos jovens .....	175
Síntese e Conclusões dos Resultados .....	177
DISCUSSÃO.....	183
BIBLIOGRAFIA.....	207
ANEXOS.....	219

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Qualidade na comunicação: % das filhas que seleccionam os pais em procedimentos na relação.....	115
Tabela 2: Qualidade na comunicação: % dos filhos que seleccionam os pais referentes a procedimentos na relação.....	116
Tabela 3: Qualidade na comunicação: % dos itens seleccionados pelos jovens em relação ao melhor amigo(a) do mesmo sexo.....	118
Tabela 4: Qualidade na comunicação: Procedimentos utilizados pelos progenitores e amigos face ao recurso da autoridade nas relações (valores %).....	120
Tabela 5: Concepção das relações: As filhas descrevem-se assim quando estão com o pai.....	122
Tabela 6: Concepção das relações: As filhas descrevem-se assim quando estão com a mãe.....	122
Tabela 7: Concepção das relações: Os filhos descrevem-se assim quando estão com o pai.....	124
Tabela 8: Concepção das relações: Os filhos descrevem-se assim quando estão com a mãe.....	124
Tabela 9: Concepção das relações: % dos itens seleccionados jovens em relação ao melhor amiga(a) do mesmo sexo.....	125
Tabela 10: Tópicos de comunicação sobre a defensividade.....	126
Tabela 11: Tópicos em que é o pai com quem os filhos (ambos os sexos) falam mais nas suas relações.....	127
Tabela 12: Tópicos em que é a mãe com quem os filhos (ambos os sexos) falam mais nas suas relações.....	128
Tabela 13: Tópicos de comunicação seleccionados pelas raparigas em relação à melhor amiga.....	128
Tabela 14: Tópicos de comunicação seleccionados pelos rapazes em relação ao melhor amigo.....	129
Tabela 15: Conflitos nas relações: Conflitos referidos pelas raparigas como ocorrendo mais com a mãe do que com o pai.....	130
Tabela 16: Conflitos referidos pelas raparigas como ocorrendo mais com o pai do que com a mãe.....	130

Tabela 17: Conflitos referidos pelos rapazes como ocorrendo mais com a mãe do que com o pai. ....	131
Tabela 18: Conflitos referidos pelos rapazes como ocorrendo mais com o pai do que com a mãe. ....	131
Tabela 19: Influência dos progenitores e dos amigos nas actividades dos adolescentes. ....	132
Tabela 20: Qualidade das relações: Valores referidos pelas raparigas face à mãe como pessoa que atende às necessidades materiais e emocionais. ....	133
Tabela 21: Valores referidos pelas raparigas face ao pai como pessoa que atende às necessidades materiais e emocionais. ....	134
Tabela 22: Valores referidos pelos rapazes face à mãe como pessoa que atende às necessidades materiais e emocionais. ....	135
Tabela 23: Valores referidos pelos rapazes face ao pai como pessoa que atende às necessidades materiais e emocionais. ....	136
Tabela 24: Valores referidos por ambos os sexos face aos amigos como pessoas que atendem às necessidades materiais e emocionais. ....	137
Tabela 25: Problemas nas amizades: Categorias de actividades apreciadas pelas raparigas com os pais (mãe e pai). ....	138
Tabela 26: Problemas nas amizades Categorias de actividades apreciadas pelos rapazes com os pais (mãe e pai). ....	139
Tabela 27: Atitudes manifestadas pelos filhos (ambos os sexos) e apontadas como prejudiciais no seu relacionamento com os pais (mãe e pai). ....	140
Tabela 28: Atitudes dos pais percebidas pelos filhos (ambos os sexos) e apontadas como prejudiciais no seu relacionamento com os pais (mãe e pai). ....	140
Tabela 29: Categorias de actividades apreciadas pelas raparigas com a melhor amiga do mesmo sexo. ....	141
Tabela 30: Categorias de actividades apreciadas pelos rapazes com o melhor amigo do mesmo sexo. ....	142
Tabela 31: Comparação entre progenitores e amigos nas atitudes defensivas praticadas pelos adolescentes. ....	143
Tabela 32: Comparação entre progenitores e amigos (ambos os sexos) nas atitudes defensivas praticadas pelos adolescentes. ....	144
Tabela 33: Quanto ao melhor amigo(a) sou: ....	152

Tabela 34: Quando estou com... sinto-me seguro .....	154
Tabela 35: Conceito do próprio nas relações por estatuto sociométrico .....	156
Tabela 36: Valores de reciprocidade simétrica por estatuto sociométrico .....	157
Tabela 37: Estruturas afiliativas e estatuto sociométrico .....	168

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Distribuição dos diversos estatutos sociométricos pelo número de sujeitos da amostra e por sexos.(%) .....	151
Figura 2 : Matriz de co-ocorrência diádica (turma A) .....	161
Figura 3 : Matriz de semelhança de perfis (turma A) .....	163
Figura 4: Dendrograma (estrutura afiliativa total) .....	165
Figura 5: Análise do qui-quadrado.....	166
Figura 6: Cliques sociais ( escolhas positivas e negativas) .....	171
Figura 7-Cliques sociais ( escolhas positivas e negativas) .....	172

## PREÂMBULO

### Era Uma Vez...

A propósito de um garoto, que na aldeia do Beirado vivia entregue a uma mãe cujas poucas virtudes andavam na boca das gentes, dizia um dia a minha avó: *"Não ter ninguém pode ser muito mau, mas pior, é decerto ter-se uma mãe que abandone e maltrate os seus filhos"*. E continuava: *"É mais fácil tratarmos as nossas feridas com remendos feitos, do que tratar o mal que sempre se esconde debaixo delas"*.

O garoto tinha 13 anos chamava-se António e era portador do Síndrome de Down. Ao olhar o António, não via muito mais do que a criança que eu ainda era. Porém, o que mais estranhava, era sobretudo não entender bem o que queria a minha avó dizer com aqueles seus pensamentos. Mas a sabedoria dos mais velhos, sobretudo a sabedoria daqueles que sempre trataram os mistérios da vida por "tu", era algo que me fascinava. Sabia que atrás daquele profundo olhar, paciente e sábio de vida, (em que as recentes rugas me faziam lembrar os caminhos e as veredas que levavam à nascente da aldeia), estava uma mulher que conhecia bem o que falava.

Algumas vezes, a minha avó trazia o garoto para a soleira da nossa casa e dava-lhe do pão que comíamos, outras vezes, e essas eram as que mais me doíam, ia junto de sua casa, procurava-o e não o via. Parecia adivinhar o pensamento daquela mãe sempre ausente...decidida, abria uma a uma todas as portas da parte debaixo da casa, e lá estava o petiz. Umaz vezes junto com as cabras, outras vezes no palheiro, ao lado, uma tigela no chão onde ficavam as "sopas de cavalo cansado" que tinham de render até a mãe chegar. Quando finalmente a mãe do António chegava, já as primeiras estrelas iluminavam a aldeia, diziam todas as bocas: "É o deus Baco que a traz".

Do pai pouco se sabia, dizia-se que após o nascimento do António, desgostoso, abandonou a aldeia. Diziam no entanto outras línguas, que o pai negou que o filho fosse seu, a mulher tinha-o trocado por outro homem e este para não estragar a sua vida com vinganças, partiu. O que se sabia, é que no Beirado vivia esta

criança entregue a si própria, à mercê dum destino implacavelmente cruel, sem amigos, sem ninguém.

Por vezes tinha dificuldades em adormecer. As casas na aldeia estavam mais ou menos próximas e dispostas para o centro, onde havia a Capela e o Santuário da Nossa Senhora dos Aflitos. A casa da encosta estava ligeiramente mais alta que as outras casas e isso fazia com que o vento trouxesse consigo as vozes e as dores daquela “família”. Algumas noites em que o vento apenas sussurrava, não havia na aldeia casa que não ouvisse estranha e dolorosa melodia vinda dos lados da encosta onde vivia o António e sua mãe: *“Filho dum corno, passo o dia a ganhar o pão e o que me espera quando chego, é ainda ter de lavar o cú a este fedorento”*.

Dia após dia, a aldeia, recolhia-se cedo ao sossego e ao descanso, preparando assim o novo dia, que sempre começava antes da aurora. Mas quase sempre aquele sossego era falso. Da casa da encosta vinham os tormentos da noite e às vezes, só quando os efeitos de Baco fraquejavam, a noite parecia acalmar. Mas também sabia, que em todas as outras casas da aldeia onde havia crianças, havia uma “boa-noite” meiga e carinhosa antes de se apagarem as candeias. De quando em quando, a minha avó dava-me por duas vezes as boas noites, sabia que era assim que ela se sossegava, como se pudesse repartir a sua bondade e o seu amor, por quem o não tinha.

Na verdade, nunca o António conhecera outros horizontes para além da soleira da sua casa, ou dos campos, onde a mãe muitas vezes o obrigava a fazer “Sol a Sol”, das pessoas, António nada conhecia. A pouco e pouco os próprios aldeões evitavam-no, já nem a salvação lhe davam. António ia pagando com a sua vida débitos que não devia. Os rapazes e as raparigas da aldeia não mostravam qualquer interesse pelo António, pelo contrário chegavam a desprezá-lo e por isso também o evitavam. Eu mesmo seguia esse exemplo, António era um rejeitado e um excluído.

Lembro-me do dia em que o padre e a professora da aldeia tentaram o impossível. Era importante que o António aprendesse a ler e a contar e disseram isso à mãe. Foi o bonito: *“Para que quer um cabeçudo com esta idade saber ler ou fazer contas? Querem é dar cabo da minha vida. Deixem-me só com esta alma do diabo”*. Foi a resposta pronta e decidida daquela mulher.

Na aldeia, havia outra família, era a família dos Caracol. Também o infortúnio lhes bateu à porta, o pai tinha ido para África, para a guerra e diz-se que uma mina fê-lo em pedaços. Deixou quatro filhos, dos quais dois tinham uma deficiência motora. A mãe, estava muito doente com tuberculose ou outra doença má que não se sabia o nome, até que morreu. Foi a mulher do moleiro que vivia do outro lado da ribeira que lhes deu a mão. Não tinha casa farta, mas dizia que o pouco bem repartido, era muito para quem não tinha. Desde sempre, os quatro irmãos chamavam mãe à Maria moleira, que os amava como se fossem seus filhos.

Joguei muitas malhadas com os quatro, algumas vezes tirámos as cabras juntos e perdíamos-nos na serra até a noite chegar, nesses dias, apenas o medo das raposas ou de um lobo mais afoito, faziam com que nos lembrássemos de regressar. Outras, íamos aos ninhos, às eirós e às trutas. Outras ainda, não resistíamos e íamos roubar da melhor fruta em qualquer horta ou pomar. Percorriamos toda a serra e todos os vales. O mundo era a nossa experiência e assim crescíamos felizes.

O Zé era o meu melhor amigo. Partilhávamos as nossas dúvidas, os nossos medos e tantos... tantos sonhos. Algumas vezes também medíamos forças, mas não houve nunca zaragata que alterasse a nossa profunda amizade, nem mesmo quando os prelúdios do amor despontaram e eu lhe confiei o quanto gostava da Ana, que era a sua melhor amiga. Lembro-me então da sabedoria da minha avó e da sua serena quietude. Percebo agora o sentido daqueles profundos silêncios e sobretudo a importância dos Amigos.

Passou-se muito tempo, desde que deixei a aldeia. Do António, soube que morrera faz mais de uma dúzia de anos. Ouvei dizer que morrera tão só como tinha nascido e vivido, mas disseram-me também que quem o viu no leito, tinha visto um autêntico Anjo, era como se o António fosse de novo menino e um sorriso Divino lhe pairasse na cara. Quanto à mãe continua na boca das gentes: *"Quando o António morreu nem foi à capela e ao cemitério só lá vai pelos finados"...*

Dos meus quatro amigos, soube notícias que me inundaram a alma de alegria. O Luís Caracol era agora o Presidente da Junta de Freguesia e não é que todas as pessoas o estimam! Por lá, dizem que os partidos não contam, mas sim o bem que se faz pela terra, e o Luís tem feito muito, já levou a luz eléctrica e a água canalizada a

todas as casas. Na escola, mandou com que se fizesse um lindo parque para as crianças brincarem e está para nascer um centro de convívio com café , telefone e televisão. É o “progresso” a chegar...

Os irmãos todos têm a sua profissão. A Fátima é enfermeira, o “Manel” é condutor da rodoviária e o Zé é o novo moleiro, dizem que o moinho está como novo e tem mais uso que noutros tempos. A Maria moleira, mulher rija talhada nos campos, ainda é viva, e hoje, continua a ser a mãe que deu vida aqueles petizes e a quem estes já deram dois netos. Foi ela que ensinou a arte ao Zé.

Quanto á minha avó, já partiu... Esperou pelos noventa anos e numa manhã, disse-nos muito serenamente que nos ia deixar, partindo de seguida.

### **A Amizade**

Iniciamos este trabalho contando esta história, porque pensamos que o seu conteúdo ilustra claramente o caminho que seguidamente vamos percorrer. A amizade é na vida dos actores desta história um vértice fundamental como rede de suporte social. Os efeitos da rejeição e inserção social são outro vértice fundamental. Finalmente, o papel dos adultos simboliza o terceiro vértice desta triangulação imaginária que implicitamente acabamos de desenhar.

Parece no entanto evidente que nesta história, como na vida, estes três vértices andam lado a lado. Das suas inter-dinâmicas e intra-dinâmicas, dependerá o equilíbrio pessoal e social da pessoa, aspecto este que desejamos compreender e promover. Assim, esta breve história, podia bem ser uma parte de cada um de nós. Com efeito sabemos hoje que a construção de unidade da pessoa passa por uma certa maneira de se estar no mundo, segundo uma complementaridade dialogada e estreitamente activa, em que a relação, a permuta a presença são condições indispensáveis para se sair progressivamente do indiviso, do informe e atingir o relacional, atingir o estado possível do desenvolvimento pessoal e humano.

Por outras palavras, esta história podia ter tido um fado diferente, não fosse a qualidade das interacções estabelecidas entre os seus intervenientes e estaríamos agora porventura a recordar mais uma trágica história de umas quaisquer crianças vítimas da rejeição social, que embora pudessem chegar a adultos teriam com certeza um

funcionamento profundamente ineficaz, seriam sempre uns estranhos na sua própria terra, sem raízes, sem história, sem laços e vínculos, seriam o produto da alienação pessoal.

Sem dúvida que a relação de amizade estabelecida entre estas crianças e a existência de um meio envolvente estimulante, constituiu a rede de suporte social necessária à construção de uma identidade pessoal equilibrada e saudável. As implicações educativas que podemos retirar desta história parecem ser extremamente coerentes: é um contexto relacional afectivamente gratificante e securizante que favorece o desenvolvimento social; é sobretudo o contacto com os companheiros que amplia esse mesmo desenvolvimento. A relação entre os amigos parece ser extremamente importante, o confronto entre pontos de vista diferentes faz emergir as atitudes de solidariedade, cooperação, mutualidade e reforça as atitudes de afiliação. Estas atitudes parecem constituir todo o alicerce em que a aventura do desenvolvimento da adolescência se vai basear.

Na verdade, ao olharmos uma última vez para esta história, não podemos deixar de pensar em João dos Santos quando um dia, percorrendo os caminhos de Sintra (que tão bem conhecia) escreveu:

“Cada um de nós vive a sua infância com maior ou menor emoção, com ternura ou decepção lamentativa... Cada um de nós adere de acordo com as vivências do passado a uma ideologia colectiva de interesse pela pessoa. Não se pode ser indiferente nem à própria infância, nem à infância dos outros... Cada um de nós vive com a sua própria experiência infantil. O segredo do Homem é a própria infância...(Santos, 1983).

De facto, cada um de nós tem uma experiência de vida única e diferente da dos outros, e a adolescência tal como a infância, parece ser um dos importantes alicerces da própria existência. No entanto, todos aprendemos com os outros e consigo próprio a exprimir a linguagem específica da sua pessoa e a falar a língua específica da sua cultura. Eis a razão, pela qual ninguém pode ficar indiferente ao seu percurso de desenvolvimento, aos seus marcos, aos seus sucessos e fracassos. É de tudo isto que nos erguemos e quando através de uma complementaridade activamente dialogada,

onde a relação e a permuta com o outro é autenticamente estabelecida, então, tornamo-nos autônomos, tornamo-nos essencialmente pessoas.

É na procura deste sentido, que nos propomos conhecer e compreender melhor qual o papel da amizade nas relações interpessoais dos adolescentes ao longo dos seus percursos de desenvolvimento. A adolescência é aqui entendida como um período de transição entre a infância e a idade adulta (designada pelo período entre os 12/13 anos e os 18 anos) caracterizada por grandes mudanças e exigências. Não obstante este aspecto, pensamos por outro lado, que não significa que seja necessário e universalmente considerado um período de grandes perturbações (tal como defendem Youniss, 1985; Olbrick 1984; Coleman & Hendry, 1990; Steiffge-Krenke, 1985 e Palmonari & Pombini, 1989).

Noutro sentido, entende-se que o adolescente face a essas exigências é capaz de se adaptar numa forma construtiva, desde que tenha à sua disposição suportes relacionais e sociais. Aqui, definimos também a adolescência, como um período de tarefas de desenvolvimento, com as quais o adolescente tem de lidar, assumindo um significado muito importante a família e o grupo de pares. (Coleman (1980); Havighurst (1953); Silbereisen, Eyferth & Rudinger (1986); Youniss (1983) e Palmonari (1990).) Estamos por isso convictos, que a amizade constituirá um suporte relacional determinante para o desenvolvimento do bem-estar da pessoa, e muito particularmente do adolescente.

Para além de inúmeros contributos teóricos, como os contributos clássicos de Lewin (1951), Sherif & Sherif (1953, 1964, 1965 e 1984) e mais recentemente de Silbereisen et al. (1986), Coleman (1980), Coleman & Hendry (1990), Youniss (1983, 1985) e Palmonari (1990) entre outros, iremos sobretudo retomar a Perspectiva de Sullivan-Piaget apresentada por Youniss (1983,1985) no sentido de contextualizarmos a importância da amizade ao longo dos diversos trajectos de vida, com que o adolescente se tem de confrontar. Iremos centrar-nos assim e sobretudo, nas suas redes afiliativas.

## INTRODUÇÃO

## INTRODUÇÃO

Vivemos numa época cada vez mais assolada por problemáticas sociais, onde a família, é sem dúvida a estrutura mais atingida. As necessidades laborais retiram tempo e espaço às interações dos membros de cada agregado familiar. As dinâmicas sociais alteram-se, sem que percebamos qual o seu azimute e a sua continuidade. Cedo, os filhos ficam entregues a si mesmos, vítimas de uma ordem instituída que estimula a selectividade, a competência e uma educação para o rendimento. Paralelamente a tudo isto, proliferam os problemas de desigualdade de oportunidades, exclusão social, pobreza, xenofobia, toxicod dependência, delinquência, racismo, fundamentalismo...e a escola, porventura a única instituição inequivocamente universal, vai ser o palco privilegiado onde as manifestações desta realidade vão estar presentes. A escola terá então de ter um novo papel, esforçando-se por conhecer realmente os seus destinatários, que hoje, não são mais só os alunos, mas toda a comunidade educativa.

Propomos então um olhar incisivo nas relações interpessoais do adolescente face aos seus pares e figuras parentais, que decerto, nos ajudarão não só a compreender melhor as suas dinâmicas como e sobretudo poderão ser mediadores e instrumentos eficazes de atitudes preventivas de riscos, promovendo-se assim o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis.

Sabemos hoje que a personalidade não se constrói progressivamente, senão pelo contacto social e pela confrontação com outrém (Perret-Clermont, 1988). Através das experiências quer afectivamente gratificantes, quer frustrantes, num processo simultâneo de socialização e individualização a criança e o adolescente constróem progressivamente uma imagem de si próprios e do outro. Aprendem a controlar o seu comportamento e a adoptar diferentes papéis. Adaptam-se a um grupo social e a uma comunidade mais lata nos quais vão experimentar os primeiros passos da sua autonomia e sentido de participação. Porém, sabemos também que as orientações das políticas da educação negligenciam muitas vezes a educação social que se deve dar à criança e ao adolescente, bem como a consciência do seu lugar na sociedade. Torna-se então importante que o adolescente participe democraticamente

e activamente na vida da colectividade onde se insere. Na realidade, a escola tem ao longo dos tempos, estado muito mais preocupada com a relação ensino/aprendizagem do que propriamente com o desenvolvimento psicossocial dos alunos. Durante muito tempo, privilegiou-se sobretudo o desenvolvimento do programa curricular, ficando de fora todo o campo constituído por necessidades específicas, motivações, desenvolvimento pessoal e social, competências, entre outros aspectos fundamentais.

A relação pedagógica estabelecida, é ainda com frequência directiva e centrada unilateralmente na díade “docente-discente”, não há lugar a outras interações, a comunidade está distante, a “cultura de colegas” não é estimulada e a família não participa. Esta, é a imagem da escola que às vezes promove a exclusão, sem que tal efeito, seja sentido como ameaça ao desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do adolescente. É porventura com o sentido desta preocupação, que muito recentemente o Ministério de Educação propôs um debate público nacional, sobre novas orientações curriculares para todo o ensino básico. Este debate teve o seu início no mês de Outubro de 1996 e prolonga-se pelo ano de 1997, prevendo-se que da sua avaliação, surja um documento final que determine novas perspectivas para a função da Escola.

Na realidade, prevê-se com as novas orientações curriculares, um ensino, afinal uma escola, orientada, não mais unicamente para a aquisição de aprendizagens tantas vezes vazias e desprovidas de sentido face à realidade do aluno, mas, sobretudo, a definição de um perfil de competências que deverá ser garantido a todas as crianças e adolescentes independente das suas circunstâncias específicas, orientadas pelos seguintes vectores: integração na vida activa; desenvolvimento pleno do indivíduo e inserção social adequada; exercício responsável da cidadania; desenvolvimento de capacidades de concretizar e gerir a aprendizagem contínua ao longo da vida.

É óbvio que se pretende que estes vectores de carácter generalista, estejam presentes de formas articuladas e concertadas nas aprendizagens/aquisições nucleares a desenvolver. À partida, prevê-se sobretudo orientar as aprendizagens, tendo em consideração a individualidade de cada criança em si mesma e por outro lado, favorecer a sua inserção na sociedade numa forma participativa, responsável e autónoma, em suma, fomentar uma escola que na sua essência seja mais democrática.

Pela análise do perfil de competências proposto no documento de trabalho, e o qual deverá ser garantido a todos os alunos no final do 9º ano, destacamos aquelas que de uma forma muito incisiva vão sobretudo ser desenvolvidas partindo da necessidade vital do contacto social e da confrontação com o outro: a) trabalhar em cooperação com outro; b) conviver segundo parâmetros de respeito e tolerância; c) cumprir e analisar criticamente regras necessárias ao viver social; d) tomar decisões e fundamentar as suas opções; e) apreciar esteticamente o mundo e compreender referências culturais; f) aplicar conhecimentos adquiridos em situação da vida quotidiana; g) conhecer e compreender a realidade natural e sócio-cultural.

Talvez então valha a pena, recordar aqui e como contraponto, o contributo dos estudos realizados pelo I.C.S. que traduzem dum modo muito evidente a forma como os adolescentes valorizam a interacção social com os seus iguais, como ponte e alavanca para o desenvolvimento social. Em 1993, foram publicados em Portugal, os resultados de diversos estudos que incidiam sobre a juventude portuguesa. Esses estudos levados a termo pelo Instituto de Ciências Sociais, recorreram a inquéritos extensivos como principal instrumento de recolha de informação e constituem ainda, face às questões abordadas, uma das fontes de dados mais recente e actual sobre os valores a que os jovens portugueses mais facilmente parecem aderir. Na realidade a investigação levada a cabo pelo I.C.S. nos fins da década de 80, teve como universo de estudo uma amostra constituída por 2000 jovens residentes em localidades do continente com 5 ou mais fogos e de idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos.

As áreas temáticas problematizadas foram: “A Educação e a Escola”; “Os Jovens e o Futuro”; “O Uso do Tempo Livre”; “O Espaço de Lazer”; “A Convivialidade e a Relação Com os Outros” e a “Identidade Social e Nacional dos Jovens”. Duma forma surpreendente, o convívio com os amigos é um dos traços mais salientes do quotidiano dos jovens e uma das dimensões/aspectos de vida mais valorizados por eles. É com os amigos que os jovens encetam maiores níveis de interacção, de comunicação e de partilha de opiniões. De facto, este estudo revelou, que na imagem que os jovens têm de si próprios e dos jovens em geral, o facto de se dar “importância à amizade”, é uma das características mais frequentemente referidas. Os jovens parecem assim reivindicar a amizade como um domínio que lhes é específico. Verificou-se também, neste quadro de vivência juvenil, que a

convivialidade com os amigos está presente numa grande maioria dos jovens e atravessa todo o leque de origens sociais e distribuição por sexos.

Por outro lado, a convivialidade com os amigos é uma forma de participação dos jovens na vida social de um modo informal, (ou seja de um modo que não requer a participação em organizações ou instituições formais; clubes; associações culturais) através da participação em grupo de amigos. Cerca de 80% dos jovens da amostra, declaram conviver com amigos, seja esse convívio efectuado em grupo ou através de relações de amizade inter-individuais com os seus pares.

Mas que razões apresentam estes jovens para este convívio tão intenso?

A grande maioria dos jovens (mais de 75%), apontam como razão o prazer da convivência, e o ambiente de companheirismo e solidariedade quer no grupo, quer entre pares. Provavelmente, podemos pensar que para estes jovens o convívio vale por si mesmo, pelo prazer de estar com amigos, sem outros objectivos, convive-se porque sobretudo é bom estar com os amigos. As relações com os amigos são por sua vez no campo dos valores, aquelas que os jovens consideram mais importantes de entre toda uma série de relações que mantêm ou podem manter com outras pessoas. Esta importância das relações com os amigos é predominante em todos os estratos sócio-económicos e é ao mesmo tempo independente do sexo e do próprio nível de estudos dos pares. Na realidade, é um fenómeno que parece caracterizar todos os adolescentes. O espaço privilegiado para a formação dos grupos de companheiros, parece ser a escola, no entanto isto não quer dizer que seja apenas na escola que os grupos de amigos se encontram, mas sim, que é sobretudo na escola que a sua dinâmica é privilegiada.

Será então fundamental colocar-se a seguinte questão: Porque precisam os adolescentes destes Grupos?

Provavelmente e antes de tudo pensamos que os adolescentes sentem que quer ao nível do seu grupo de pertença, quer ao nível de relação entre pares, existe sempre um “Outro semelhante” a si mesmo, decerto com os mesmos problemas e com as mesmas necessidades. Assim, é neste espaço relacional que o adolescente pode construir e partilhar as suas estratégias para a resolução dos seus problemas. O grupo oferece a possibilidade de em si mesmo se poder experimentar as estratégias que

funcionam melhor e pior e sobretudo poder-se experimentar em grupo, aquilo que mais tarde se tem de experimentar no decorrer da própria vida.

É pois no sentido da busca de respostas a esta pergunta que surge o objectivo deste trabalho, sabemos no entanto que em educação como em tantas outras coisas da vida, não existem respostas definitivas, mas sempre respostas provisórias e animadas de movimento. Aliás, a própria actividade científica, qualquer que ela seja, não tem por fim responder definitivamente a dúvidas ou a questões, porque isso não seria ciência, mas porventura seria um logro disfarçado.

Sabermos orientar a nossa pesquisa no sentido de aprofundarmos o que desconhecemos, e partilharmos esse saber, este sim, é o grande desafio. Talvez por isso ao longo deste trabalho, as questões saltem como as cerejas, encadeadas umas nas outras. Deixamos aqui algumas, que esperamos, não tenham fim...

O que é um amigo? Como nascem e como morrem? Para que servem os Grupos? Porque há jovens excluídos/rejeitados? O que é a amizade? e a cooperação? E o papel da escola, da família, do professor? E a Psicologia da Educação, o que diz?

Acreditamos pois, que estão lançados os vectores para um novo desafio, cujo imaginário que o anima é decididamente o desenvolvimento do indivíduo pela interacção social. Mas, como é que a criança e o adolescente vão jogar este “jogo”? Com que regras? Com que suportes? Durante quanto tempo?

Já Piaget (1972) nos apontava um dos possíveis caminhos dizendo “a formação e o aperfeiçoamento das estruturas cognitivas implicam toda uma série de interacções e sempre um meio ambiente favorável às atitudes de cooperação”. Sabemos que é entre os grupos de pares que emergem na adolescência que se vão estabelecer estas primeiras interacções, sabemos também, que é entre estes grupos, que se vão criar os laços das atitudes de cooperação e as primeiras sementes para a descoberta da *Amizade Juvenil*. O nosso azimute, está assim decididamente marcado e orientado para o conhecimento deste conceito de *Amizade* ao longo da história do desenvolvimento adolescente, mas para isso e à laia de um pequeno livro de histórias, vamos de seguida conhecer os protagonistas deste processo, *os adolescentes*.

## Nos Primórdios da Adolescência

Durante longos séculos pensou-se que por volta dos 6/7 anos de idade a criança estaria já devidamente preparada para ser tratada como um adulto. De facto, as crianças eram consideradas como adultos em miniatura. Exceptuando-se as crianças nascidas em famílias ricas, todas as outras trabalhavam juntamente com os pais ou outros adultos no cultivo dos campos. Cedo, aprendiam a lutar e a morrer nas guerras.

Com o aparecimento da revolução industrial, as crianças trabalhavam nas fábricas de manhã à noite, perecendo muitas vezes, devido a acidentes de trabalho ou a doenças. Se olharmos as páginas da nossa história e recuarmos alguns milénios, verificamos o vazio existente relativo à educação das crianças e dos jovens, e constatamos que neste aspecto, a educação no seu sentido pleno é algo ainda recente. Na realidade, a adolescência só começou a ser vulgarmente encarada como fase da vida quando na segunda metade do século XIX, os problemas e tensões a ela associados a tornaram objecto de consciência social. O envolvimento de jovens em grupo de amigos e os comportamentos que começaram a ser identificados como fazendo parte de uma “cultura adolescente” foram fonte de preocupações tanto como de educadores como de reformistas nos meados do século passado. Nos Estados Unidos por exemplo, algumas formas que assumia essa cultura começaram a preocupar os poderes públicos, nomeadamente quando se descobriu a perigosa conexão dessa cultura (predominantemente em comunidades de imigrantes) com o desenvolvimento de formas de marginalidade social e delinquência.

O prolongamento da escolaridade, a legislação sobre trabalho infantil que incrementava a idade a que os adolescentes podiam começar a trabalhar, o próprio surgimento da família contemporânea, com o correspondente aumento da dependência dos jovens em relação às famílias de origem, a proliferação de casas de correcção para menores e outras medidas públicas, constituíram a expressão do reconhecimento social dos “problemas” da adolescência. De facto, será interessante recordar que mesmo nos Estados Unidos, as escolas primárias públicas só começaram a aparecer depois das reformas de Horace Mann, na década de 50 do século passado. Da mesma forma, apenas nos últimos 150 anos as sociedades adultas ocidentais reconheceram a

infância e os anos juvenis, como um estágio especial de crescimento. Efectivamente, crianças e jovens sempre existiram nas nossas sociedades, contudo, tornava-se importante e necessário o seu reconhecimento pelos adultos, para que a infância e a adolescência pudesse ser compreendida, afirmada e estudada.

Apenas recentemente, nas nações e culturas industrializadas, os adultos começaram a levar em conta as necessidades e capacidades fisiológicas e psicológicas características dos adolescentes, e esta percepção, deu-lhes a oportunidade de reconhecer um estágio de desenvolvimento humano. Em suma, a noção de juventude somente adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o seu prolongamento com os consequentes “problemas sociais” daí derivados.

Não queremos com isto dizer, aliás como já vimos atrás, que os adolescentes não tenham antes existido, mas não com o estatuto nem com a autonomia ou a força de grupo social que agora têm. A título de exemplo, recordemos as sociedades em que a autoridade do “pater famílias” se exercia de maneira ilimitada, tanto na sua duração como no seu alcance, sobre os bens de todos os membros das famílias e sobre estes próprios, o *adulescens* - do verbo *adulesco* que significa crescer - aparecia confinado a um período de vida próprio dos adolescentes varões e apenas destes. Elementos simbólicos como a toga viril expressavam a capacidade de exercício por parte do *adulescens*, das primeiras responsabilidades, primeiramente militares e a seguir cívicas. O estatuto do *adulescens* reflectia, pois, um período de crescimento social do indivíduo. Por esta razão, as raparigas da Antiga Roma - que eram perpetuamente menores de idade (até escaparem ao domínio do pai, para caírem no do marido) - nunca foram chamadas de adolescentes.

Na Antiga Roma, nunca os *adulescens* se constituíram como grupo autónomo, com capacidade para influir no rumo dos acontecimentos da sociedade. Mesmo quando, já em finais do século VI, a infância começou a ser olhada como uma realidade com características específicas, os trajés dessa idade eram os que se usavam à um século atrás e apenas os “infantes” os usavam. Esta tendência arcaica continuou até finais do século XVIII - época de Luís XVI, em que os “infantes” usavam colarinhos ao estilo de Luís XIII, significando que os infantes não tinham ingressado

plenamente no tempo normalizado dos adultos (Pais, 1993). Em contrapartida, na sociedade contemporânea os jovens revelam e proclamam uma capacidade de intervenção, decisão e influência em numerosos domínios nos quais ditam modos de comportamento, difundindo, por sua vez, gostos, ideias e modos de conduta.

Por outro lado, se a sociedade “aprova” a adolescência como uma etapa singular, situada entre a infância e a idade adulta, então existe um reconhecimento explícito deste período de vida, no entanto, este reconhecimento por si só, não resolve necessariamente o problema dos adolescentes. Como já referimos, no passado, devido à inexistência de aprovação social deste período de desenvolvimento, os jovens, nos anos iniciais da adolescência, eram quase “empurrados” para a vida adulta, isto é, se não continuassem na escola tornavam-se logo adultos. Aqueles que faziam parte da minoria que continuava a estudar não eram considerados adolescentes, eram designados de “rapazes grandes”.

Quanto às raparigas, também nos finais do século XIX, quando terminavam a infância e abandonavam a escola (ou nem sequer a frequentavam como na maioria dos casos) iam de imediato trabalhar para fábricas, ou em quintas agrícolas. É neste sentido, que não podemos deixar de salientar o famoso trabalho de Norma Keill (1967) “A experiência universal da adolescência”, que de alguma forma mostra que as preocupações relativas aos jovens adolescentes, têm de facto existido ao longo dos tempos, sem no entanto nunca ter sido possível ir-se mais longe no conhecimento desse período de vida. Na verdade, encontramos em escritos de *Santo Agostinho* (século IV d.C.) alguns temas relevantes para a problemática contemporânea. A aversão de Santo Agostinho, aos 15 anos pela escola, parece bastante semelhante a algum tipo de comportamento de adolescentes dos nossos dias. Também Beatrice Webb (1874), reformista social escreveu um diário na sua adolescência, onde refere como grandes preocupações a morbidez e o suicídio entre os adolescentes.

Mas, é porventura com Rousseau (1762), que se iniciou os estudos sobre uma das mais fantásticas transições do desenvolvimento humano. Foi em “*Emile*”, a sua revolucionária obra, que Rousseau encontra o meio para comunicar aos jovens a imagem dos ideais da revolução e do naturalismo. “Emílio” escrito em forma de

novela biográfica, chegou a ser o livro de pedagogia mais lido no mundo. Seguindo o esquema da República de Platão estrutura-se em 5 livros:

*I* - (0 - 2 anos) Dirigido às mães, que devem amamentar os seus filhos. O pai deve actuar como Tutor e a mãe como ama.

*II* - (2 - 12 anos) A criança aprende o que está ao alcance dos sentidos através duma aprendizagem mais sensorial do que intelectual.

*III* - (12 - 14 anos) Ensinar-se as maneiras como a criança deve aprender.

*IV* - (15 - 20 anos) Dedicado à adolescência, a qual constitui a etapa decisiva. Este livro está dividido em três partes: 1) Até à maturidade sexual; 2) A Profissão de fé do vigário Saboyano; 3) A etapa que segue a puberdade. Este livro contém as teorias morais educativas mais importantes da obra e é por sua vez um tratado sobre a adolescência.

*V* - (20 - 24 anos) Como etapa final da educação de “Emílio”, este período é dedicado ao casamento com a “Sofia” - sabedoria da vida.

Rousseau diz-nos que o Homem nasce sempre duas vezes, uma, (a 1ª) para existir, outra, (a 2ª) para se viver. A adolescência é assim o 2º nascimento, o nascimento para a essência do sentido e da expressão da própria vida.

### **A Afirmação da Adolescência**

Em 1909, Freud viaja aos Estados Unidos da América convidado pelo presidente da Universidade de Clark, Stanley Hall. O encontro destes dois homens, é um momento único para o início da Psicologia da Adolescência. No entanto, é devido a um contexto social e económico, muito especial (os movimentos históricos no trabalho, nos Estados Unidos à viragem para o século XX) que foram criadas as condições favoráveis ao estudo da Adolescência.

Foi entre este cenário que surgiu Stanley Hall, tornando-se desde muito cedo um dos mais importantes, senão o único, investigador a interessar-se pela adolescência. Hall (1940) anunciava publicamente a sua importância, e estabeleceu a terminologia de natureza épica da Psicologia do adolescente, como um campo de estudo. Partindo da teoria evolutiva de Darwin, Hall concluiu que a adolescência era decididamente um estágio evolutivo do desenvolvimento - por isso, o único com o

direito a uma investigação específica. No entanto, para ele, a adolescência era um estádio, no qual a pessoa experienciava verdadeiramente todos os estádios anteriores de desenvolvimento pela segunda vez, mas agora a um nível mais complexo. Além disto, o autor dizia que cada um destes estádios recapitulava uma fase da história da vida humana. Assim, o desenvolvimento individual, representava uma “recapitulação” da evolução das espécies. Por exemplo, Hall considerava a fase da escolaridade básica (7 - 13 anos) como um período de barbaridade.

Na sua opinião, as crianças não eram capazes de possuir funções muito superiores, como a razão, a moral, a religião, o amor e a simpatia. A infância era constituída por uma colectânea de associações primitivas, um período de desenvolvimento relacionado com coisas passadas, com “alguns remotos, talvez pigmóides, estádios de desenvolvimento humano”. Com o início da adolescência, por volta dos 14 anos, torna-se possível uma sequência de aspectos completamente nova. Hall chamou-lhe “segundo nascimento”. Na sequência deste nascimento, o adolescente podia atravessar todos os estádios anteriores e alcançar assim novos níveis de desenvolvimento. Hall considerava a adolescência como um período bastante maleável, dizia a este propósito, que “... *nenhuma idade é tão sensível aos melhores e mais sábios esforços dos adultos, não há um único solo em que as sementes, tanto as boas como as más, atinjam raízes tão profundas, cresçam de forma tão viçosa ou produzam frutos com tanta rapidez e regularidade...*”.

Hall acreditava também que a própria salvação da raça humana, dependia da forma como as sociedades adultas respondiam às necessidades dos adolescentes. De facto, as ideias “ousadas” de Hall, levaram a que muitos dos seus pontos de vista sofressem alterações, embora ele continuasse a ser o pioneiro mais importante no campo do estudo da adolescência. Hall criou um lugar para a adolescência, considerando-a um período de desenvolvimento humano. A adolescência não é um interlúdio entre dois estádios, nem constitui, apenas um período de preparação para o estádio seguinte. O facto destes pontos de vista serem ainda hoje importantes, deve-se à determinação de Hall em querer quebrar as tradições da sua época. De todo este percurso, várias escolas surgiram e com elas, novos marcos teóricos, novas perspectivas e novas teorias. Vamos seguidamente dar um breve olhar sobre alguns

dos marcos teóricos sobre a adolescência, que em nossa opinião são os mais significativos e indispensáveis para a compreensão deste trabalho.

### **Teorias sobre a Adolescência**

**Perspectiva psicanalítica:** Para Freud (1917), a aparição da adolescência está marcada pelo protagonismo da sexualidade, chegou mesmo a definir este período como uma segunda etapa edipiana. Foi este autor quem primeiro destacou a importância primordial da separação - individuação adolescente, ao equacionar no princípio do nosso século, alguns dos fundamentos básicos da psicologia do desenvolvimento adolescente. A separação adolescente-progenitores, é vista como uma etapa dolorosa mas essencial ao desenvolvimento do Homem e da sociedade. Consequentemente, o papel da socialização na adolescência consiste em orientar e canalizar as pulsões instintivas para formas comportamentais socialmente aceitáveis. O seu objectivo fundamental, é permitir que os adolescentes se tornem adultos capazes de estabelecer relações heterossexuais estáveis. Estas relações são necessárias para levar à perpetuação da sociedade e da cultura nas gerações futuras.

A turbulência da adolescência, surge devido às necessárias transformações dos padrões psicológicos, que facilitam o estabelecimento de relações heterossexuais saudáveis e maduras na vida adulta. Este tipo de modificações tem lugar ao longo da vida, causando dificuldades críticas em cada período consecutivo do desenvolvimento. Como sabemos, a perspectiva psicanalítica descreveu o desenvolvimento como uma série de estádios psico-sexuais, e é sobretudo no período da adolescência, que Freud aponta para um estágio particularmente turbulento. Este período é turbulento porque as mudanças físicas da puberdade aumentam os seus desejos sexuais, e os adolescentes sentem necessidade de encontrar objectos adequados para investir a sua sexualidade. Antes da adolescência, sabemos que a maior parte das ligações mais significativas, são estabelecidas com os pais ou com amigos do mesmo sexo. Contudo, as relações sexuais com um membro da família ou com um amigo do mesmo sexo são socialmente condenadas.

Assim, e na perspectiva Freudiana, a turbulência dos adolescentes deriva claramente das tensões de tentar encontrar um centro de interesse satisfatório para os sentimentos heterossexuais, para o qual, os estádios anteriores do desenvolvimento

psico-sexual os prepararam. Simultaneamente, o adolescente é confrontado com a necessidade de se tornar independente dos pais, com quem vivenciou muitas das importantes experiências do desenvolvimento psico-sexual durante a infância. A necessidade de enfrentar estas transições sociais, num período em que existem impulsos internos muito fortes, resultantes das transformações que aconteceram durante a puberdade, é responsável segundo Freud, pelo aparecimento da agitação característica da adolescência. Para o rapaz, a tarefa consiste em separar os seus desejos libidinais da mãe, empregando-os na escolha de um objecto de amor externo.

A teorização do processo de separação interna da libido dos primeiros objectos de amor, é retomada pelos autores de orientação analítica em termos de perda de objecto e processo de luto, permitindo este, novas identificações e novos investimentos em objectos exteriores à família. Loewald (1962) fala-nos de trabalho de luto, enquanto processo de abandono gradual do objecto perdido mas envolvendo também processos de internalização de elementos da relação com o objecto a ser abandonado e adquirindo daí o significado de emancipação. Sugar (1968), descreve o “luto normal adolescente” em três fases:

1ª - separação - protesto (adolescência inicial)

2ª - desorganização - rebelião, vazio e depressão (adolescência média)

3ª - reorganização - acalmia. ( adolescência tardia)

O luto dos imagos parentais e a escolha do objecto heterossexual, são tarefas organizadoras do psiquismo adolescente, a segunda não podendo ocorrer eficazmente sem a realização do primeira.

Retomando a questão da autonomia adolescente, podíamos então concluir que segundo a concepção psicanalítica clássica, um motivo poderoso para o adolescente se tornar autónomo seria a ressurgência da problemática pré-edipiana e edipiana. O adolescente torna-se autónomo, porque, repudiando o laço incestuoso (edipiano) aos pais, como meio para evitar a regressão a fixações edipianas e pré-edipianas, abandona também todos os laços egóicos aos pais. Consequentemente, partindo desta conceptualização, na estreita dependência do paradigma dinâmico ou pulsional de Freud, tende-se a preconizar a existência, na fase adolescente dum “ego” fraco perante

um “sistema pulsional forte”, a existência duma certa turbulência emocional forte, necessária, desejável e sinónimo de normalidade, postulando futuramente a existência de relações conflituosas e pouco calorosas entre pais e filhos.

Noutro horizonte, não necessariamente distante, Peter Blos (1961), sugere-nos que durante a adolescência tem lugar um segundo processo de separação - individuação, e reintroduz a perspectiva de Mahler (1981) na compreensão da autonomia adolescente, pondo a tónica na importância das relações de objecto. Blos (1962), descreveu as fases da adolescência enfatizando a sua heterogeneidade em termos de posições e movimentos das pulsões e do ego, que confere mais tarde, ao segundo processo de individuação, o estatuto exclusivo de motor ou estruturador de todo o processo adolescente.

No que diz respeito às mudanças estruturais que permitem o desalojar dos objectos infantis internos, Blos (1962) introduz o conceito de perda do Eu parental, o qual funcionará até à adolescência como auxiliar do Eu infantil. Por conseguinte, no que diz respeito às mudanças estruturais, assume particular importância a tarefa da des-idealização dos pais na infância, considerada pelo autor, como a parte mais difícil da separação adolescente. Na “adolescência tardia” e na “pós-adolescência”, a emergência de finalidades integradoras associadas ao self, permite um processo adaptativo. A psicologia da adolescência, deve então ser vista como um sistema energético, que tende para alcançar cada vez mais altos níveis de diferenciação até que se estabilize a si próprio num padrão.

No entanto, Josselson (1980) aprofunda a conceptualização de Blos (1962), dando um importante contributo para a compreensão da autonomia adolescente. De facto, Josselson vem dizer-nos que o conceito de individuação é central para a compreensão do desenvolvimento do ego, permitindo ligar a adolescência a um processo contínuo de desenvolvimento e permite ainda articular entre si outros processos centrais dizendo respeito ao ego adolescente: a autonomia e a formação de identidade. Segundo Josselson (1980), esta articulação pode operar-se do seguinte modo: A autonomia é em primeira análise o outro lado da individuação, à medida que a individuação se desenvolve a autonomia cresce, os aspectos do sujeito que se

tornam individuais e autónomos devem ser incorporados na identidade. Surge então uma sequência independente, entre individuação/ autonomia e formação de identidade.

Nesta concepção, o crescimento da autonomia do ego processa-se através de acréscimos graduais de competência, mas preservando as relações parentais a cada momento. Finalmente, durante a adolescência subsiste a necessidade de ligação aos pais tal como subsiste a ambivalência sobre a autonomia; a essência destes processos, refere-se à consciência progressiva da necessidade de reorganizar o mundo interno de acordo com as mudanças no processo de desenvolvimento.

**Modelo da vinculação:** Dada a riqueza que o método maturacional tem para a compreensão deste tipo de mecanismos, será no mínimo metodologicamente sensato e oportuno olharmos para as teorias de Bowlby (1969). Antes, importa ressaltar que embora Bowlby não tivesse trabalhado directamente com a problemática adolescente, afirmou, aliás tal como Ainsworth (1985), que as teorias da vinculação são tão pertinentes na infância como em qualquer outra época da vida. De acordo com Bowlby (1969), a partir das tendências instintivas do bebé para a vinculação à mãe (ou à figura prestadora de cuidados) que se exprimem através de comportamentos de vinculação, (abraço; sorriso; tendência para agarrar-se) desenvolve-se um sistema interactivo entre o bebé e a mãe ou a figura substituta. Neste sistema interactivo, tem grande importância o papel do *feed-back* (retro-acção) ambiental, como parte dum sistema de controlo que medeia o comportamento da vinculação. Perspectivando este aspecto para a adolescência, Bowlby vem dizer-nos que durante a adolescência, a vinculação do adolescente aos pais cresce mais fracamente. Outros adultos podem vir a assumir importância maior ou igual à dos pais, e a atracção sexual pelos pares entra em jogo... Num extremo, há os adolescentes que rompem com os pais, no outro há os que permanecem intensamente vinculados e são incapazes de dirigir o seu comportamento de vinculação para outros.

O modelo de Bowlby foi descrito por Steinberg (1983) e apresentado na forma de cinco proposições:

1º- Um indivíduo, deve poder ter um modelo funcional interno do seu meio ambiente e este modelo do mundo interno vai desenvolver-se ao longo dos tempos possuindo aspectos afectivos e cognitivos.

2º-O indivíduo em desenvolvimento precisa manter a proximidade dos seus pais.

3º-O comportamento correspondente, através do qual os pais respondem a esta necessidade, é um comportamento de cuidados.

4º-A criança em desenvolvimento, precisa também de explorar o meio ambiente, o que requer o afastamento das figuras parentais. O balanceamento entre o comportamento de aproximação e de afastamento dos parceiros muda à medida que a criança cresce.

5º- Estes quatro comportamentos do modelo (elaboração dum modelo-do-mundo-interno; um comportamento de vinculação à procura de proximidade; comportamento de dar cuidados; comportamento exploratório) articulam-se entre si num sistema de controlo dinâmico.

Consequentemente, e de acordo com este modelo, na adolescência, o repertório de comportamentos exploratórios aumenta e diversifica-se enormemente mas orientado para o sistema de interacção com as figuras parentais. Desta interacção resulta uma maior capacidade de desenvolver comportamentos de exploração, os quais por sua vez accionam um *feed-back* do sistema interactivo pais - adolescentes. Neste contexto, a vinculação é entendida como um laço afectivo, persistente, que promove os comportamentos de autonomia no adolescente e não como um laço que promove a dependência.

**Correntes da sociologia:** A abordagem sociológica considera como causas subjacentes na transição para a adolescência, factores do meio social, dirigindo a sua análise para a natureza dos papéis e o conflito de papéis (Elder, 1968), e por outro lado às pressões exercidas pelas expectativas sociais e pela influência que provém dos diversos factores de socialização. Deste modo, são apontados dois vectores essenciais. Um, coloca a importância nos factores internos ao indivíduo, outro, aponta a importância sobretudo subjacente ao meio social, mais concretamente à sociedade em que o adolescente se insere, olhando para os acontecimentos fora do indivíduo. Na opinião de Coleman (1983, 1992) a socialização e o papel, são dois conceitos que assumem uma preponderância muito particular.

Neste sentido, é entendida a socialização como um período através do qual os actores sociais interiorizam os valores, as normas e as crenças da sociedade à qual estão vinculados. Alguns desses valores e crenças, referem-se a posições ou papéis dessa sociedade, ligados sobretudo a expectativas e prescrições de comportamentos, ajustados a esses mesmos papéis, por exemplo, de filho, de aluno, de adolescente, de pais, de cidadãos, entre outros. Não podemos ignorar que na nossa sociedade, os indivíduos realizam as suas aprendizagens através de inúmeros e diferentes ajustes da socialização, como a escola; a família; o grupo de pertença; os *mass media*; clubes de bairro, e simultaneamente, se constróem expectativas associadas aos diversos papéis: (filho; filha; adolescente; pais) ainda que aquelas expectativas nem sempre sejam definitivas e nítidas.

Segundo Coleman (1992), tanto a socialização como o assumir de um papel, torna-se mais problemático na adolescência, sobretudo porque neste período o indivíduo deixou já de assumir e confrontar-se com papéis escolhidos maioritariamente pelos outros, passando agora não só a dispor de um maior leque disponível de papéis, como a ter de assumi-los. Consequentemente, o autor sugere várias hipóteses explicativas para esse facto, das quais referiremos as mais significativas.

- a) Na adolescência, o indivíduo vivência por um lado um incremento da independência em relação às figuras parentais e um maior envolvimento com os pares, por outro lado, tem uma sensibilidade diferente face à avaliação dos outros; adoptando papéis com carácter transitório e descontínuo, que dependem por sua vez do próprio contexto sócio-cultural dos indivíduos.
- b) As constantes mudanças de ambiente a que está sujeito o adolescente, têm também repercussões neste contexto. Entre outras mudanças, passar por diferentes escolas, diferentes turmas, novos centros de interesse, ocupações temporárias, deixar a sua casa, exige envolvimento numa nova série de relações que, por sua vez, levam a diferentes expectativas, implicando uma reavaliação do self e mesmo uma aceleração do processo de socialização.

A este propósito, valerá a pena invocar uma posição metodológica que julgamos que a sua defesa merece toda a nossa atenção. A adolescência deve ser olhada não apenas na sua aparente unidade, mas também na sua diversidade. Não pode existir de facto

um conceito único de adolescência que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. O filtro conceptual a utilizar, não deve pressupor uma única adolescência, mas antes considerar a pluralidade que a compõe, existindo por isso não uma, mas várias adolescências. As diferentes jovens e as diferentes maneiras de olhar esses jovens, corresponderão como é óbvio diferentes teorias.

Podemos então e seguindo as pistas deixadas por Parsons (1982); Mannheim (1980) e Coleman (1992), entre outros autores, agrupar essas várias teorias em duas principais correntes: - *a corrente geracional e a corrente classista*. *A corrente geracional*, toma como ponto de partida a noção de adolescência entendida como no sentido de fase de vida, e enfatiza, por conseguinte o aspecto unitário da adolescência. Para esta abordagem, em qualquer sociedade há várias culturas (dominantes e dominadas) que se desenvolvem num quadro de um sistema dominante de valores. A questão essencial a discutir no âmbito desta corrente, diz respeito à continuidade e descontinuidade dos valores inter-geracionais. O seu quadro teórico dominante, baseia-se nas teorias da socialização (desenvolvidas pelo funcionalismo) e na teoria das gerações.

No quadro das teorias funcionalistas da socialização, os conflitos ou descontinuidades inter-geracionais, são vistos na maior parte dos casos, como “disfunções” nos processos de socialização que respeitam à adolescência tomada no sentido de fase da vida. Quanto aos defensores da teoria das gerações, tomam uma posição similar àquela que Einstein tomava quando afirmava “Se o movimento fosse contínuo, não haveria física”. Isto é, para os defensores da teoria das gerações, se não existissem descontinuidades inter-geracionais, não haveria uma teoria das gerações, (Pais, 1993). De acordo com a corrente geracional, independentemente do quadro teórico subjacente, (teorias da socialização, ou teorias das gerações) - as descontinuidades inter-geracionais estariam sempre na base da formação da adolescência como uma geração social.

Olhando agora para a *corrente classista*, constatamos que a reprodução social é fundamentalmente vista em termos de reprodução de classes sociais. Por esta razão os trabalhos desenvolvidos na linha desta corrente são em geral, críticos em relação ao

conceito mais vulgar de adolescência - isto é, quando aparece associada a uma fase da vida, e acabam mesmo por ser críticos a qualquer conceito de juventude, já que mesmo entendido como categoria, acabaria por ser dominada por “relações de classe”. De acordo com esta corrente, a transição dos jovens para a própria vida adulta encontrar-se-ia sempre pautada por desigualdades sociais: quer a nível da divisão sexual do trabalho, quer principalmente, a nível da condição social.

Para a corrente classista, a adolescência como cultura juvenil, é sempre uma cultura de classe, isto é, é sempre entendida como produto de relações antagónicas de classe. Daí que estas culturas juvenis, ou melhor a adolescência seja por esta corrente apresentada como “cultura de resistência”, isto é, culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe. Por outras palavras, a adolescência seria sempre uma solução de classe a problemas partilhados por jovens de determinada classe social. A adolescência enquanto cultura juvenil, teria sempre um significado “político”. Os próprios rituais dessa cultura acabariam sempre por manifestar uma capacidade de “resistência” ganhando e criando espaços culturais.

Finalmente e como sugeriu Thompson (1973), os processos sociais que afectam os jovens adolescentes, não podem ser unanimemente compreendidos como simples ou exclusivos da resultante de determinações sociais e posicionamento de classe. Estes processos, têm também de ser compreendidos, por exemplo, à luz das lógicas da participação ao nível dos diferentes sistemas de interacção locais, através dos quais, também se modulam e afirmam as trajectórias sociais. Por outro lado, não podemos ignorar que as próprias trajectórias individuais são também imprevistas, como de resto acontece com a própria vida quotidiana em que o carácter súbito e imprevisto é essencial à vida (Pais, 1986).

Antes de terminarmos esta alusão às correntes sociológicas gostaríamos ainda e numa perspectiva de um enfoque final partilhar com Palmonari (1972) o seu ponto de vista. Segundo este autor, as contribuições sociológicas para o estudo e compreensão da adolescência, embora foquem fenómenos emergentes, não dão conta dos processos responsáveis pela produção desses fenómenos. Nesse sentido Jahoda & Warren (1965) criticam as interpretações desenvolvidas pelas teorias que reivindicam a sua validade geral para todos os adolescentes das sociedades industriais, apenas

baseada em dados a partir de sujeitos do sexo masculino, de raça branca e normalmente estudantes. Outros grupos sociais - jovens trabalhadores, raparigas e adolescentes, pertencentes a minorias étnicas mais desfavorecidas - são apenas considerados na medida em que remetiam para aspectos socialmente desviantes.

Palmonari (1979), vai ainda mais longe e afirma que acima de tudo negligenciou-se a articulação entre os fenómenos considerados (relativos à adolescência) e os processos de interação social, em que os processos de funcionamento psicológico dos indivíduos e grupos sejam explicitamente considerados. Devido a esta lacuna, foi dada pouca atenção à criatividade social e à participação activa dos indivíduos isolados ou em grupo.

**Abordagem etológica:** Intimamente ligada à abordagem sociológica das questões da adolescência, a etologia tem também contribuído para a clarificação de algumas dessas questões, sobretudo, partindo do renovado interesse pela teoria da evolução. Consequentemente, tem sido ao nível da investigação sobre a separação adolescente-progenitores, que a etologia tem tentado elaborar uma descrição da adolescência humana. São exemplo disso, o estudo do processo de dispersão - processo através do qual o animal sai do local onde nasceu para outro local - que tem sido objecto de pesquisas nas ciências naturais, bem como o estudo da adolescência nos chimpanzés (Kleiman e Brady, 1978; Goodall e Hamburg, 1975). Weisfeld (1979), não se debruçando em particular sobre o processo de separação, mas adoptando uma perspectiva etológica sobre a adolescência humana, afirma a existência duma analogia entre esta e a de muitas outras espécies. Partindo de uma análise evolucionista aponta como desenvolvimento básicos da adolescência: a maturação reprodutiva e a aquisição da independência face aos pais.

Posteriormente, Weisfeld e Burger (1983), apontam-nos como estratégia de investigação básica a identificação de comportamentos de base biológica ou evolutiva e a descoberta destas funções evolutivas. É nesse sentido, que propõem uma primeira abordagem etológica das funções evolutivas dos seguintes aspectos da adolescência: surto de crescimento; características sexuais secundárias; rapazes com manifestações mais elevadas de agressividade; fricção entre adolescentes e adultos; solidariedade entre grupos do mesmo sexo; interesse pelas crianças, especialmente nas raparigas.

Estes autores, apontam ainda a necessidade de estudos inter-culturais, hormonais e comparativos, afirmando que sem tais estudos, a natureza da adolescência permanecerá obscura. Por outro lado, criticam ainda as teorias da aprendizagem, as teorias cognitivas e as teorias psicanalíticas, porque segundo eles, estas teorias manifestam-se insuficientes para explicar todos os aspectos envolvidos no desenvolvimento. Sugerem então, uma abordagem teórica geral, através da identificação das características universais da adolescência e o seu enquadramento num sistema explicativo de maior amplitude.

Foi finalmente neste âmbito que Michael Bloom (1980), em “Adolescent-parental separation”, propôs um quadro de referência de base etológica, mas abrangendo outras perspectivas. Nessa obra, o autor desenvolve os seguintes vectores:

- a) A existência duma correlação estreita entre o processo de separação na adolescência e os processos de perda e luto descritos por outros autores (Freud, Bowlby, Parkes, Edelson), estabelecendo a diferença principal na opção ou desejo de separação que se verifica na adolescência.
- b) A importância do desenvolvimento cognitivo fazendo depender a identificação adequada da aptidão cognitiva.
- c) O processo de separação dos pais, enquanto perda duma parte da identificação parental e da orientação geradora.

Resumindo, sugere Bloom (1980), como pano de fundo e quadro de referência global, a teoria da vinculação de Bowlby, propondo simultaneamente uma nova avaliação do conceito de identificação e a elaboração dum “mapa etológico” que associe factos antes não associados (os processos de separação, identificação, desenvolvimento moral infantil e os objectivos de vida).

**Modelo da interacção:** Esta abordagem salienta sobretudo a autonomia do adolescente sob a perspectiva da interacção pais - adolescente, derivada das teorias sistémicas sobre a família. São sobretudo enfatizados e primordialmente, os processos interactivos ou transaccionais dentro do espaço familiar, de natureza intra e inter-generacionais, ligados ao processo de autonomização do adolescente. Partindo das

teorias sistémicas (desenvolvidas a partir dos anos 40) é possível conceptualizar a família enquanto um sistema mantido através de processos de *feed-back*. As contribuições desta abordagem, permitem uma compreensão complementar dos processos adolescentes, os quais, pelas mudanças biológicas, psicológicas e sociais que transportam, envolvem profundamente todo o sistema familiar.

O processo relacional, é assim descrito através duma sucessão de fases, a que, corresponderiam experiências intrapsíquicas específicas, ao longo das quais aumenta a integração das percepções e das atitudes relacionais internas e externas (Boszormenyi - Nagy & Franco, 1965). Foi no entanto Stierlin (1974) que no âmbito desta abordagem, nos diz que o processo de separação - individuação do adolescente, deve ser entendido numa perspectiva inter-geracional, enquanto movimento em direcção a uma relativa individuação mútua. Assim, o seu estudo exige uma abordagem dialéctica que permita pôr a descoberto as forças e padrões da relação que moldam o seu curso e reciprocamente afectam a contribuição das partes que se separam.

**Perspectiva sócio-cognitiva:** Sabemos já, e partindo da teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget (1966), que durante a adolescência os indivíduos desenvolvem uma nova forma de pensamento e raciocínio, atingindo o estádio das operações formais, caracterizado por um pensamento abstracto, complexo e flexível. Por outro lado, sabemos também, que a mudança qualitativa do pensamento operacional - concreto, para o pensamento operacional - formal, em resultado da equilibração, é gradual e o nível da maturidade atingido em todas as áreas de funcionamento, não é necessariamente idêntico.

Sabemos finalmente, que graças ao crescimento das estruturas cognitivas, em complexidade e nível de abstracção, o pensamento do adolescente vai possibilitar-lhe novas capacidades de pensar: pensar através de hipóteses; pensar diferentes possibilidades e alternativas; pensar sobre os seus próprios pensamentos; pensar o passado, o presente e antecipar o futuro e finalmente, pensar também segundo o ponto de vista do outro, ou seja, segundo as perspectivas de outros actores sociais. Estas novas capacidades de pensar, são particularmente importantes para o desenvolvimento psicossocial do adolescente. Piaget (1965), situa o problema da autonomia no contexto do desenvolvimento moral da criança. Sucintamente, o autor considera duas

fases do desenvolvimento moral: numa primeira fase a criança desenvolve um raciocínio moral heterónimo e a partir sensivelmente dos 8 anos a criança começa a desenvolver um raciocínio moral autónomo.

Inicialmente, a criança vê as normas como concretas e absolutas e capitula perante as regras dos pais e dos adultos. No entanto, na segunda fase, a criança começa a poder internalizar essas normas e a lidar com as questões morais de outra forma: controlando as suas atitudes a partir de si mesma, mais do que a partir de estímulos externos. Os valores começam a poder ser relativizados e a noção de responsabilidade pessoal acentua-se. Assim e face à importância destas questões no estudo e compreensão da complexidade da adolescência, o que importa aqui realçar, é o carácter interactivo do conceito de moralidade autónoma.

Na acepção Piagetiana, só através da relação e interacção com os pares, é que o indivíduo consegue atingir um grau superior de internalização das regras e normas sociais. Consequentemente, é partindo da capacidade cognitiva de admitir várias hipóteses, de lidar com valores antagónicos e considerar várias perspectivas e alternativas, que permitirá ao adolescente alcançar um nível superior de autonomia. A pessoa autónoma toma as suas posições na base de normas de reciprocidade, e a autonomia co-constrói-se numa base de cooperação e de interdependência, assumindo o contexto relacional uma importância significativa para o desenvolvimento cognitivo.

Esta perspectiva relacional sobre a autonomia, foi retomada recentemente por Youniss (1985) a qual será objecto de uma reflexão mais alargada noutra parte deste trabalho. Interessa no entanto referir desde já, que Youniss tem conduzido sobretudo estudos sobre as modalidades de comunicação na relação do adolescente com os amigos e com os pais, bem como sobre o seu impacto no processo de autonomização, bem como a relação entre a individuação, a identidade e a capacidade de assumir papéis.

No mesmo quadrante e tendo por suporte as ideias de Piaget, Selman (1980) desenvolveu uma teoria sobre o desenvolvimento da *tomada de perspectiva social* e um modelo sequencial de estádios sobre o desenvolvimento da compreensão interpessoal das relações sociais. Partindo da apresentação de dilemas, Selman colocou várias questões que se destinavam a avaliar as concepções interpessoais do

sujeito(neste âmbito relativas à amizade: o que é um amigo; porque é que os amigos são importantes; como se faz uma amizade; a confiança e a intimidade; a resolução de conflitos entre amigos)e sobretudo a estrutura cognitiva que lhes está subjacente em termos de diferenciação e integração de perspectivas.

Sabemos que esta abordagem distingue entre estrutura e conteúdo, valorizando a análise relativa às questões da estrutura. Consequentemente as questões relevantes em termos da avaliação do sujeito são as que exploram as razões do seu pensamento: questões de *como e porquê*. Na concepção de Selman, a relação é uma forma particular de interacção entre duas pessoas, pressupondo a capacidade cognitiva da fazer raciocínios sobre o self e sobre a outra pessoa envolvida na relação. O modelo da compreensão interpessoal elaborado por Selman é baseado em cinco níveis de progressiva complexidade, tendo por base a capacidade de tomada de perspectivas.

Apresentamos seguidamente a sequência de níveis de desenvolvimento de *Tomada de Perspectiva Social* organizada segundo duas dimensões: *Concepção de pessoas; Concepção de relações*:

Nível 0: TPS indiferenciada e egocêntrica (3 a 6 anos), (ausência de distinção entre perspectivas).

*Concepção de pessoas:* A criança não distingue entre características físicas e psicológicas das pessoas . Embora possa reconhecer pensamentos e sentimentos, a confusão entre a dimensão física e psicológica lava-a a confundir acções e sentimentos ou comportamento intencional e não intencional

*Concepção de relações:* A criança diferencia-se a si própria e aos outros como entidade física mas não psicológica. Por isso, as perspectivas subjectivas são indiferenciadas e não reconhece que uma outra pessoa possa interpretar uma dada situação de modo diferente do seu. As concepções de relações estão profundamente influenciadas pela sua incapacidade de diferenciar perspectivas bem como pela redução das diferenças de pontos de vista a diferenças perceptivas.

Nível 1: TPS diferenciada e subjectiva (5 a 9 anos), (Tomada de perspectiva própria - 1ª pessoa)

*Concepção de pessoas:* Neste nível existe já a capacidade de diferenciação de características físicas e psicológicas das pessoas. Significa isto que doravante a criança é já capaz de distinguir comportamento intencional e não intencional. Um dos aspectos mais significativos deste período, resulta no facto da criança poder compreender que cada pessoa tem uma vida subjectiva e psicológica não observável. Porém, o pensamento, as emoções, as opiniões, são vistos de forma isolada, isto é, não inter-relacionáveis.

*Concepção de relações:* As perspectivas subjectivas, própria e dos outros, são facilmente diferenciadas e vistas como potencialmente diferentes. Porém o estado subjectivo do outro é visto como sendo legível a partir da observação meramente física. A relação entre perspectivas é feita apenas em sentido único, de forma unilateral. A reversibilidade não está presente.

Nível 2: TPS auto reflexiva e recíproca (7 a 12 anos), (Tomada da perspectiva do outro)

*Concepção de pessoas:* Este nível é caracterizado pela capacidade que a criança tem para assumir a perspectiva do outro com quem interage, e também pela capacidade em ser capaz de analisar o impacto desse ponto de vista nos pensamentos, emoções e acções próprias.

As pessoas passam a ser entendidas como tendo duas dimensões: a aparência visível e uma realidade interior mais escondida.

*Concepção de relações:* As diferenças entre as perspectivas de várias pessoas são vistas de forma relativa porque o sujeito reconhece a singularidade do conjunto de valores e objectivos de cada pessoa. O sujeito é capaz de ver a realidade pelo ponto de vista do outro e compreende que o outro pode fazer o mesmo: “eu sei que o meu amigo sabe que eu sei que ele sabe...”

Neste nível existe reciprocidade nos dois sentidos, mas o sujeito não articula ainda as duas perspectivas em causa (sua e do outro), elas são vistas separadamente e não em relação

Nível 3: TPS da 3ª pessoa e mútua (10 a 15 anos), ( Coordenação da perspectiva própria, da do outro e da situação de tomada da perspectiva do “outro generalizado”- 3ª pessoa).

*Concepção de pessoas:* As pessoas são vistas como sistemas de atitudes e valores relativamente consistentes e não como uma série de estados, alteráveis ao acaso. O aspecto mais importante reside no facto do adolescente ser capaz de se descentrar, não apenas da sua perspectiva, mas também de si próprio como um sistema pessoal e assumir a perspectiva de uma terceira pessoa.

*Concepção de relações:* A perspectiva da terceira pessoa é mais do que tomar a perspectiva do outro: inclui a coordenação da perspectiva própria e do outro com o sistema ou situação em que a interacção ocorre. Os adolescentes neste nível vêem a necessidade de coordenar perspectivas recíprocas e acreditam que a satisfação pessoal, a compreensão ou a resolução de problemas têm de ser mútuas e coordenadas para serem verdadeiras e eficazes. As relações são vistas como sistemas onde se partilha pensamentos e experiências mútuos.

Nível 4: TPS profunda e sócio-simbólica(após os 12 anos), (Integração profunda das várias perspectivas possíveis: próprias, do outro e do “outro generalizado”)

*Concepção de pessoas:* As acções, pensamentos, emoções, motivações, são compreendidos como determinados psicologicamente mas não necessariamente de forma consistente. O adolescente neste nível, percebe que as pessoas por vezes fazem coisas que elas próprias não compreendem.

É característica deste nível, a noção de personalidade como um sistema de crenças, valores e atitudes com uma história desenvolvimental única.

*Concepção de relações:* A mutualidade das perspectivas existe, não apenas a nível das expectativas e percepções explícitas, mas a níveis progressivamente mais profundos, existe a capacidade para a empatia com o outro. O adolescente é capaz de assumir não uma mas várias perspectivas possíveis do “outro generalizado” numa dada situação social.

Para a compreensão das mudanças sócio - cognitivas envolvidas na autonomização do adolescente, são os dois últimos níveis que interessam

particularmente. Ao nível “social”, o autor faz corresponder um nível de “amizade interdependente autónoma” que pressupõe já um nível de mutualidade na relação e um nível sócio - simbólico, ou seja a capacidade de perceber uma ordem social de nível superior.

O adolescente, vai adquirir pela primeira vez na sua vida, a competência para reconhecer objectivamente o carácter interactivo das suas relações (nível de mutualidade), percebe a perspectiva do outro e reconhece o efeito do comportamento mútuo. O adolescente pode assim conceber as necessidades mútuas de autonomia nos parceiros e chegar ao nível da interdependência autónoma (o reconhecimento da necessidade da ligação do laço emocional de suporte, mas também o reconhecimento da necessidade da liberdade do outro para se envolver em múltiplas relações).

Objectivamente, Selman (1980), desenvolve na adolescência, um estágio de compreensão baseado na tolerância e no respeito. Este estágio, é possível a partir de novas capacidades cognitivas que tornam o adolescente capaz de conceber o carácter mutual da relação originando a seguir, um estágio de compreensão mais complexo da relação (o reconhecimento das relações familiares enquanto sistema susceptível de adaptação às mudanças individuais de cada membro). Finalmente, Selman conceptualiza a autonomia adolescente, numa perspectiva de articulação e de transformação das relações familiares, argumentando na base das competências do “pensar em perspectiva”, que emergem na adolescência. Num nível mais elevado de concepção da relação pais - filhos, a compreensão subjacente é claramente sistémica e a autonomia é concebida num contexto de negociação entre pais e filhos.

O conceito de identidade de Erikson (1968), vai ser o ponto de partida para Loevinger (1976). Este autor diz-nos que a estrutura cognitiva, conseguida sobre os pensamentos acerca do self , é um aspecto fundamental para a realização da identidade, e sugere uma sequência de estádios no desenvolvimento do ego. Esta sequência, ilustra na sua concepção, o processo de emergência da identidade à medida que o raciocínio social se torna mais abstracto e flexível, por outro lado, a cada um dos estádios propostos, corresponde um estilo interpessoal. Os estádios propostos pelo autor para explicarem o desenvolvimento do ego e as relações interpessoais, são os seguintes: 1º Pré-social; 2º- Simbiótico; 3º- Conformista; 4º- Consciência-

conformismo; 5º- Consciência; 6º-Individualismo; 7º- Autonomia e Integrado. Portanto, a evolução far-se-á de acordo com uma cada vez maior diferenciação do self face às normas sociais, progredindo na capacidade de uma cada vez maior consciência de si e dos outros, passando do estágio individualista ao estágio integrado. As relações interpessoais permanecem intensas, envolvem a consciencialização da inevitabilidade da interdependência mútua e da necessidade de autonomia.

Para de um modo ainda que sucinto finalizarmos a abordagem sócio-cognitiva, passemos à análise do modelo Kohlbergiano. Kohlberg (1971) retoma a conceptualização Piagetiana e estuda o desenvolvimento moral ao longo do período adolescente, estabelecendo um modelo hierárquico constituído por três níveis de desenvolvimento moral. Interessará então referir, que os adolescentes encontram-se predominantemente nos níveis por si designados de convencional e pós-convencional, por outro lado, o modelo remete também para um processo gradual de diferenciação do self, diferenciação conseguida na permanente interacção com os pares, os pais e outros adultos significativos. Kohlberg (1971), acentua o nível pós-convencional como o momento mais importante do desenvolvimento. Neste nível, o autor mostra-nos dois estádios distintos, no primeiro o indivíduo já é capaz de reconhecer a natureza arbitrária dos valores, no segundo estágio, o indivíduo age de acordo com a sua consciência, segundo os princípios adoptados, independentemente da sua integração dos valores socialmente aprovados.

**Abordagem psicossocial:** O enfoque psicossocial da adolescência, foi já em tempo apresentado por autores como Davis (1944), no seu trabalho “Socialization and Adolescent Personality” e por Havighurst (1959), em “Developmental Tasks and Education”. Para Davis (1944), influenciado pelas correntes antropológicas da época, a socialização seria um aspecto fortuito da enculturação, mediante a qual o indivíduo aprende e adopta as normas, crenças, valores e cultura formal, para incorporá-los posteriormente na sua personalidade. A socialização/enculturação é diferente de uma cultura para outra, pelo que a organização da adolescência depende da forma como cada cultura, (particularismo histórico) está organizada. Nesse processo de enculturação, o indivíduo experimenta uma coacção cultural, a que o autor designa de

“ansiedade socializada”, que existe em todas as culturas e tem como objectivo a integração social do adolescente.

Para Havighurst (1959) são as motivações sociais que conduzem o desenvolvimento adolescente, já que todas as tarefas de desenvolvimento se encontram a meio caminho entre a necessidade individual e a exigência social. Ambos os autores, mantêm todavia um certo determinismo biológico quando afirmam que as tarefas educativas estão na base de etapas biológicas, pelo que a própria educação deve adaptar-se a elas. Noutras palavras, a própria educação terá de ter em consideração a resultante da maturidade física e das exigências sociais.

Outra referência clássica fundamental, quando se aborda o tema da adolescência, é sem dúvida o contributo de Erikson. Assim, de acordo com a teoria psicossocial do desenvolvimento de Erikson (1950, 1968), a personalidade desenvolver-se-ia segundo uma sequência de estádios, cada um deles, caracterizando-se por uma crise ou um conflito dominante. Da resolução deste conflito, resultaria a possibilidade de avançar com maior ou menor maturidade, para as tarefas desenvolvimentais do estádio seguinte.

Na perspectiva de Erikson (1968), o conflito dominante na adolescência, seria entre a formação de identidade vs. difusão de identidade. As consequências das crises prévias são integradas num todo coerente, num sentimento de se ser distinto e diferenciado dos pais. Segundo o pensamento do autor, esta forma de identidade, vai forçar o adolescente a rejeitar e a revoltar-se contra os pais. A função desta rejeição, é libertar o adolescente das identificações infantis aos pais e do controlo e da autoridade parentais, tendo aqui lugar importante os contextos psicossociais envolventes, tais como pares; escola; clubes que frequentem e outras instituições. Quer isto significar, que, a formação da identidade só é possível com dinâmicas concomitantes de separação psicológica interna e de distância física face aos pais, traduzidos em comportamentos de autonomia ou de experimentação. É através destes comportamentos de autonomia, que o adolescente ensaia novos papéis e adquire novas capacidades: o adolescente deve ser capaz de se comprometer com uma ocupação, uma ideologia e desenvolver a capacidade de intimidade.

Dando continuidade às investigações de Erikson (1968), Marcia (1968), propõe uma tipologia dos estatutos de identidade. Afirma então, que sob o ponto de vista desenvolvimental, é necessário que o adolescente experiencie um período de crise, (caracterizado por um questionamento, por uma tomada de decisão activa, uma experimentação em vários contextos sociais e situacionais), antes dos compromissos de que fala Erikson (1968), sob pena do adolescente não se libertar das identificações e expectativas parentais. Estamos assim, frente a uma cenário de integração das identificações infantis maternas e paternas, mas integradas agora numa nova configuração de objectos internos e externos, onde os pares, são figuras proeminentes.

Não obstante, todos os investigadores que trabalham nesta área, afirmam que a origem das mudanças nos adolescentes, são fundamentalmente imputáveis a determinações externas, quer dizer, a interações sociais e à necessidade de se adaptar a novos papéis. Neste sentido, o próprio adolescente tem de desempenhar por vezes papéis contraditórios (por exemplo, jovem rebelde com os seus companheiros, e jovem submisso com os seus pais) o que se repercute notavelmente na vivência da sua identidade. A socialização adolescente (relações inter-individuais; normas; valores; actividades sociais) realiza-se em determinados espaços/contextos - (família; escola; vizinhança, grupo de pares) e através de “meios” (comunicação, relação) pelos quais o desenvolvimento da socialização adolescente progride.

Dando seguimento a esta questão, não podemos deixar de clarificar que este trabalho inspira-se claramente numa perspectiva psicossociológica da adolescência. De facto, mais que estudarmos os conflitos intra-psíquicos em si mesmos, pretendemos sobretudo conhecer as suas modalidades ao longo de todo o processo sócio-cultural em que o indivíduo age interactivamente. Com este fim não podemos deixar de apontar os importantíssimos contributos de Muzafer Sherif (1967); Lewin (1951), entre outros nomes. Foi no entanto com Lewin (1951) e com a sua teoria de campo, que se deu um enorme contributo quer a nível metodológico quer a nível conceptual, à abordagem psicossociológica do desenvolvimento do adolescente.

A este propósito, Lewin (1951) diz-nos que não está muito interessado em discutir os determinismos biológicos, sociológicos ou psicológicos, nem tão pouco discutir com base nas estatísticas, até que ponto é este problema marcadamente de

natureza biológica ou psicológica (Palmonari, Carugati & Sarchielli, (1979,1988). Para o autor, é mais útil analisar uma situação concreta, que se verifica num contexto bem concreto e tentar individualizar quais as condições que intensificam ou tornam mais ténues alguns fenómenos definidos típicos da condição de adolescente. A teoria de campo pretende explicar e descrever a dinâmica comportamental do adolescente inserida nos diversos contextos quotidianos, entre os quais o grupo.

Para Palmonari (1988) o período da adolescência, além de ser visto como um período de transição, pode ser focalizado, quanto à sua natureza, segundo alguns pressupostos, vejamos alguns:

- A adolescência deve ser considerada e entendida como uma mudança em termos de pertença aos grupos - passagem de um grupo precedente (crianças) para um grupo posterior (adultos) com todas as implicações comportamentais e emocionais que daí advêm.
- A passagem referida no ponto anterior, implica que o sujeito se encontre numa posição desconhecida e não estruturada sob o ponto de vista cognitivo.
- As perturbações originadas a partir da maturação sexual e das mudanças corporais, provocam no sujeito uma sensação de estranheza e de desconhecido. De acordo com Lewin tratar-se-ia de uma parte do espaço de vida próxima e importante, que o sujeito não conhece, originando um decréscimo de segurança e de certeza acerca da estabilidade a nível social.
- Existe neste período, uma ampliação dos interesses sociais; espaciais; temporais que de acordo com Palmonari (1979) ampliam por sua vez, as suas expectativas, os seus modos, as suas esperanças, os seus sonhos, que caracterizam o período da adolescência.

Consequentemente, o adolescente alarga deste modo o seu conhecimento e as suas relações fazendo projectos sobre o futuro e percepcionando alguns acontecimentos e pontos de vista incompatíveis com os outros. No entanto, as posições aparentemente contraditórias do adolescente, prendem-se com a descoberta de metas ideais e outras simultaneamente reais, o que origina situações de conflito e contradição.

A este propósito, Sherif (1982) lembra-nos que as interacções sociais durante a adolescência, mudam com frequência. Por outro lado, a formação de grupos “naturais” entre os adolescentes e a sua influência na vida de cada membro, tem uma base sócio-psicológica, já que este fenómeno está intimamente ligado à modificação do auto-sistema (*self-system*) durante a adolescência (Sherif 1984 e Palmonari 1988). Na verdade, tudo parece indicar que as relações que tinham sido estabelecidas anteriormente pelo indivíduo, serão elaboradas pela ambiguidade, incertezas e descontinuidade do período da adolescência; as transformações a nível do *self-system* motivam o indivíduo a procurar activamente novas regras, novas certezas e sobretudo novas relações estáveis com outros amigos.

É nesta perspectiva que para diversos autores, como Youniss (1983), Palmonari (1989) entre outros, os grupos de amigos que se formam na escola ou na comunidade (na rua onde vivem; bairro; etc.) têm um papel fundamental no desenvolvimento do adolescente. Esta dimensão grupal tão valorizada pelos adolescentes, constitui sem dúvida alguma a estrutura vital para o seu próprio desenvolvimento e necessidade de bem-estar. É nela (dimensão grupal), que o adolescente vai encontrar um outro eu em tudo semelhante a si, (isto é, alguém que sendo simultaneamente deferente de si, confronta-se no entanto com as mesmas problemáticas). A forma como o adolescente vai abraçar esta nova dimensão relacional emergente do grupo, é vincadamente marcada pelo desenvolvimento da Amizade, Youniss (1990) & Palmonari (1990). A amizade, parece então tornar-se fundamental no decurso do processo de desenvolvimento do adolescente, eis o que a seguir vamos tentar mostrar.

### **A Amizade na Adolescência**

Dissemos atrás, que para o adolescente, a amizade constitui um dos factores essenciais que caracterizam a sua vinculação ao grupo de amigos. Tentaremos agora mostrar que a assunção da própria adolescência será tanto mais forte quanto a valorização da amizade juvenil entre esses amigos. Primeiro, a amizade é para o adolescente a grande razão e o grande suporte subjacente às suas interacções quer com os seus pares, quer de âmbito mais alargado, ao nível do seu grupo de pertença (Hartup, 1996). Segundo, é no desenvolvimento de relações marcadas claramente

pelo sentido da amizade que o adolescente experimenta os primeiros passos da sua autonomia, face ao seu estatuto de igual e sobretudo face às atitudes de reciprocidade e cooperação que a amizade contempla (Cairns, 1994). Finalmente as relações de amizade entre os adolescentes, fornecem valiosos recursos sociais uns aos outros, cuja função essencial pode, lembrando Sullivan (1953), ser um factor reorganizador da vida social desajustada, que por várias razões tenha sido assim vivenciada pelo adolescente a partir das suas primeiras relações da infância. Para além da sua integração num determinado grupo de pares, o adolescente estabelece ainda outro tipo de relações “horizontais”, mais ou menos superficiais ou momentâneas com colegas e conhecidos ou mais profundas e comprometidas com os amigos, ou antes com os “*melhores amigos ou amigos íntimos*”.

Durante a adolescência e no âmbito das relações que o adolescente vai estabelecendo com os pares, começa a destacar-se uma relação com um companheiro particular, significativamente valorizada e diferenciada por ambos. Esta relação de Amizade não é uma ligação afectiva unilateral ou uma relação hierárquica onde se pode pressupor a subalternidade de um dos amigos. Reafirmando a perspectiva de Garbarino (1985), diremos que *a amizade é uma estrada de dois sentidos*. Exige escolha mútua e reciprocidade de afecto e de comportamento, significando que implica um elevado nível de interacção entre indivíduos. Sullivan (1953), foi um dos primeiros autores a chamar à atenção para o significado psicológico desta relação genuína entre pares. Pela primeira vez na sua história o adolescente experimenta aquilo que Sullivan designa de “Intimidade interpessoal”, como sinónimo de sensibilidade pelo “outro” e consciência do “nós”.

Para Youniss e Smollar (1985), a amizade assume uma importância crucial para o desenvolvimento psicológico do adolescente, assumindo simultaneamente um novo significado interpessoal. Ao adolescente coloca-se então um novo desafio, traduzido na necessidade de desenvolver procedimentos gerais ou regras de entendimento mútuo quando interagem através de trocas recíprocas e de cooperação. A amizade na adolescência torna-se uma relação mais exigente, na medida em que põe em jogo um conjunto de competências emocionais, cognitivas e comportamentais complexas. Por outro lado, a relação de amizade é simultaneamente um estímulo desafiante para o crescimento pessoal e interpessoal dos actores envolvidos.

Não restam dúvidas que a amizade é uma componente essencial da nossa vida, mas quando falamos de amizade, estamos a falar de quê? Viajemos um pouco no tempo, e provavelmente encontraremos esta componente essencial da nossa vida, partilhada também no mundo antigo. De facto, cinco séculos antes de Cristo, e numa tradição cultural totalmente diferente como a chinesa, Confúcio enumerava cinco tipos fundamentais de relações interpessoais: A relação entre imperador e súbdito; a que existe entre pai e filho; a relação entre homem e mulher e a do irmão mais velho para com o irmão mais novo. Segundo a época, todos estes quatro tipos de relações são estabelecidas hierarquicamente entre superior e inferior. Porém, Confúcio falava-nos ainda numa quinta relação, que não é hierárquica, mas que se estabelece entre iguais: a amizade. É óbvio que a amizade se apresenta de maneiras diferentes nas várias épocas e nas várias sociedades. Numa sociedade guerreira, será essencialmente uma irmandade de armas. Foi esta a imagem da amizade que nos transmitiram as formas da antiguidade: Pátrodo e Aquiles, Euríalo e Niso, Eneia e Palante.

Mas progredindo no tempo em direcção à época moderna, encontramos amizades em que são mais importantes a cultura e a política. Dante, Guido Cavalcanti e Lapo Gianni eram três poetas de Florença dos anos 1200 que nos falaram disso. Mais recentemente encontramos a amizade entre K. Marx e F. Engels e a que existiu entre Max Horkheimer e Theodore Adorno. A primeira influenciou toda a política contemporânea, a segunda o pensamento sociológico. De facto, a palavra amizade parece não ter um único significado, já com *Aristóteles* há 2000 anos se procurou distinguir diversos tipos de amizade, para se chegar à noção de “verdadeira amizade”. Para Aristóteles a distinção mais importante é a que existe entre a amizade com base no interesse e a que se apoia na virtude, esta, a única que merece o nome de verdadeira amizade. Mesmo na Grécia antiga, o elo que unia frequentemente “dois “bons” sócios” de negócios não era a amizade, mas o interesse em fazerem prosperar a sua empresa.

Vejamos seguidamente e de acordo com Alberoni (1995) quais os significados mais comuns que estão associados a esta palavra.

*Primeiro significado: os conhecidos.* Frequentemente as pessoas que na maior parte das vezes designamos nossos amigos, são na realidade apenas conhecidos.

Por vezes, sabemos o que pensam, os problemas que têm, temos com elas boas relações, mas não temos uma confiança profunda, não partilhamos com elas os nossos sentimentos e anseios mais íntimos.

*Segundo significado: solidariedade colectiva.* Este tipo de solidariedade nada tem de amizade pessoal, amigos são todos os que estão do nosso lado, como por exemplo numa guerra, de um lado os amigos doutro os inimigos. Aquele que partilha o meu ideal é meu amigo, mas na realidade nada sei dele. É neste registo que se inserem as formas de solidariedade organizadas em movimentos formais, como os clubes, os partidos e as confissões religiosas. Os cristãos chamam-se entre si irmãos ou amigos, os socialistas chamam-se camaradas, outros são os companheiros. Estamos assim em presença de ligações colectivas, não relações rigorosamente pessoais.

*Terceiro significado: relações de posição.* Esta classe é orientada para as relações de tipo pessoal, mas baseadas na posição social. Este tipo de ligação tem bem pouco de afectivo e dura enquanto existe um interesse a salvaguardar. Encontramos este tipo, sobretudo em relações profissionais, em colegas de trabalho.

*Quarto significado: simpatia e trato amigável.* Esta é a categoria, onde incluímos aqueles com quem compartilhamos os nossos problemas, as nossas alegrias, através do princípio do funcionamento constante pelo respeito ao outro, pela cooperação, e reciprocidade.

Mas e para aquela criança, que iniciou agora a escolaridade, o que é um amigo?

Provavelmente, amigo é aquele que brinca consigo e que lhe empresta o seu brinquedo, daquele com quem não brinca e não lhe presta o seu brinquedo, provavelmente dirá, que não gosta desse menino, conseqüentemente não é seu amigo, (porque não lhe emprestou o seu brinquedo). No campo educativo e sobretudo em Psicologia da Educação, sabemos há muito tempo, da importância potencial das amizades na vida das crianças. Em particular as crianças podem proporcionar aos seus amigos certos recursos que não são tão proporcionados pelos adultos. Podemos salientar três maneiras pelas quais as crianças podem desenvolver esses recursos:

1º A possibilidade de fornecerem oportunidades de aprendizagem social.

2º O facilitar das comparações sociais.

3º Apoiar e desenvolver um sentido de pertença ao grupo.

As relações com outras crianças marcadas pela partilha da amizade, podem proporcionar contribuições únicas para a aprendizagem de muitas outras aptidões sociais, incluindo técnicas de levar outras à interacção, de agir com segurança e fornecer a resolução de conflitos. Sullivan a este propósito e no decorrer de uma série de conferências na década de 40 chegou mesmo a dizer que as crianças que não vivam este clima de amizade, irão ser elementos quase intoleráveis à medida que vão crescendo, independentemente dos grupos por onde passem. O termo amizade , significa assim, possuir relações pessoais próximas nas quais existe uma apreciação e valorização mútuas.

Na adolescência, o comportamento dos amigos entre si é nitidamente diferente das atitudes que tomam perante aqueles que não são seus amigos. Segundo Montemayor & Komen (1985) durante a adolescência, a alteração da qualidade do relacionamento com os amigos é especialmente pronunciada no caso das raparigas. Os rapazes encontram-se mais em actividades comuns do que em compromissos interpessoais. As raparigas parecem limitar mais do que os rapazes o tamanho do grupo, no entanto são mais propensas a incluir novos amigos no seu circuito de amizades. À primeira vista podíamos então ser levados a pensar que as raparigas estabelecem mais facilmente novas amizades do que os rapazes, no entanto as investigações feitas nesta área, não têm chegado a conclusões consistentes que apontem numa ou noutra direcção.

Podíamos à partida pensar que os amigos são pessoas que têm características muito idênticas por isso teriam afinidades e por essa razão, seriam amigos. Mas de facto, a maior parte dos estudos mostra que as amizades nos adolescentes não são, necessariamente baseadas nas suas semelhanças. Mais saliente, é ainda o facto de os amigos na adolescência nem sempre serem igualmente activos em termos sociais, existe porém um aspecto, que nos parece muito importante e que é igualmente referido por Youniss (1980), Biermen (1984) e Hartup (1983). De facto, os interesses comuns nos adolescentes, parecem constituir um factor importante no estabelecimento

de amizades - quer a nível da escolha dos amigos, quer a nível das influências recíprocas que podem ter lugar, mas, isto não significa que estes amigos sejam pessoas em tudo semelhantes.

Para Youniss (1983), o facto de partilhar é a base para a interdependência emocional que os adolescentes habitualmente esperam dos amigos. Significa isto, que a personalidade dos amigos e as formas pelas quais respondem uns aos outros, tornam-se nos temas centrais da amizade. O ênfase é colocado na lealdade, na fidelidade e no respeito pela confiança mútua (Youniss; 1980) e a intimidade é parte integrante e fundamental da amizade. Sullivan (1985) alertou-nos para este aspecto de uma forma muito interessante, diz-nos que provavelmente, a oportunidade para estabelecer relações íntimas é certamente a razão pela qual as amizades têm tanta importância e ocupam tanto tempo na vida dos adolescentes; mas vai mais longe defendendo a convicção de que a amizade na adolescência, satisfaz uma necessidade psicológica básica, comum a toda a espécie humana: a necessidade de vencer a solidão.

Parece então, ou tudo indica, que na adolescência, os indivíduos desenvolvem-se psicologicamente, partilhando pensamentos e sentimentos com as pessoas com quem têm algo em comum e esse desenvolvimento prepara-os para posteriores relações de partilha ao longo da vida. Talvez por isto, valha a pena lembrarmos o conceito de amigo dado por um adolescente: “um amigo é alguém que... quando realmente precisamos dele, está presente, alguém que está perto, que é digno de confiança e com quem não temos de nos preocupar relativamente ao facto de andar por aí a contar a nossa vida e os nossos segredos a toda a gente”.

Entre si, os amigos funcionam como fontes de conhecimento acerca de padrões comportamentais, atitudes e valores, através de uma influência informal. No entanto, existe também um processo de influência normativa, que surge quando os amigos exercem entre si pressões sociais no sentido de se comportarem de acordo com padrões socialmente reconhecidos no meio a que pertencem. Os amigos proporcionam entre si oportunidades de comparação dos seus comportamentos e das suas capacidades. Esta característica designada de *comparação social* assume um papel importantíssimo sob o ponto de vista psicossocial. É através da comparação

social que os amigos tomam consciência do *eu*, dos outros e dos diferentes sistemas sociais e é na capacidade de se ter amigos, que se desenvolve a capacidade para estabelecer relações interpessoais, o desenvolvimento do controlo social e a aquisição de valores sociais.

Reside aqui, uma das grandes funções dos amigos. Esta função é valorizada pelo facto das relações estabelecidas entre os amigos, serem *horizontais*, isto é, normalmente as diferenças de poder entre os amigos são relativamente pequenas, quando comparadas com os adultos. Parece indiscutível que estas relações horizontais entre os amigos, tornam os adolescentes capazes de resolver em conjunto grande parte dos seus problemas. Aqui, reside também um estímulo fundamental para o desenvolvimento da autonomia do adolescente.

**A amizade em Piaget:** A visão de Piaget (1896/1980), foi sem dúvida alguma um contributo precioso para um novo olhar sobre o desenvolvimento cognitivo e social na adolescência. Para Piaget a construção do complexo “edifício” do desenvolvimento só se concretiza pela interação social. A adolescência será então um período crítico e fundamental para a resolução de tarefas desenvolvimentais de que destacamos a autonomia e a intimidade. O desenvolvimento moral e interpessoal está profundamente associado à resolução destas e doutras tarefas do desenvolvimento pessoal, influenciando ainda o sucesso ou o insucesso escolar e a vida em geral. Torna-se então essencial que todos os agentes educativos compreendam o desenvolvimento interpessoal e moral dos adolescentes e adquiram atitudes e competências para uma intervenção que se pretende mais do que positiva, promotora de autonomia.

Neste sentido, uma mudança fundamental nas investigações sobre o desenvolvimento do pensamento infantil foi introduzido pelos trabalhos de Jean Piaget (1896-1980). A primeira obra sobre o raciocínio moral das crianças devemos a este autor. O seu livro “*O juízo moral na criança*”, publicado em 1932, contém sugestões e ideias realmente valiosas sobre este tema e reflexões sobre a educação moral que hoje em dia continuam ainda a ser actuais. Prova disso é que todos os autores que posteriormente se interessaram pelo desenvolvimento do juízo moral, continuam a utilizar a sua obra como ponto de partida para as suas investigações.

---

Piaget (1932) dedicou-se ao estudo da gênese da moralidade, dialogando com outros autores da época e em particular, com a obra do sociólogo francês, Emile Durkheim, do qual tinha aparecido recentemente o seu curso sobre *A educação moral* (1925), publicado postumamente. Este autor era partidário da promoção da *autonomia* moral nas crianças, mas pensava que esta, só singrava, mediante o exemplo dos adultos e a autoridade que exercem sobre as crianças. Sem dúvida que partindo desta perspectiva, era complicado explicar por um lado a subordinação aos adultos, e por outro, a noção de independência moral. Consciente das questões em aberto deixadas pela posição de Durkheim (1925), Piaget (1932) propôs-se estudar o aparecimento das normas morais no seio das relações entre crianças, e não somente da criança com o adulto. Para isso tentou descobrir um âmbito no qual as crianças estabelecem as suas próprias regulações e encontrou-as nos *jogos de regras*, muito vulgares entre os seis e os doze anos de idade.

Com este tema Piaget (1932) iniciou o seu livro apresentando no primeiro capítulo, um conjunto de estudos sobre as ideias que as crianças têm a cerca das regras dos jogos, suas funções, a necessidade de as cumprir, a possibilidade de as modificar. Assim como a sua conduta enquanto praticam o jogo. Nele, as crianças criam as suas próprias normas, transmitindo-as de uns para os outros sem a intervenção dos adultos, e criam também as suas próprias formas de controlar para que não sejam violadas. Trata-se na realidade de verdadeiras instituições sociais infantis onde os pequenos são iniciados pouco a pouco por outras crianças mais velhas, e onde o respeito pelas regras é a sua prática correcta (Piaget, 1932).

Em suma no jogo das regras, assim como em outros contextos de interacção entre crianças, surge um sistema propriamente infantil de regulação das condutas. Contudo dentro deste sistema são prioritários certos valores, como a igualdade, e a solidariedade entre iguais. Eis aqui, a grande diferença, face aos inúmeros momentos em que a maioria das normas sociais e morais provêm dos adultos, e em geral, onde criança tem poucas ocasiões para participar na sua elaboração. Nisto reside o interesse de estudar este tipo de interacção infantil do qual surge todo um sistema próprio de regras que constituem os alicerces futuros que regularão a dinâmica própria da adolescência.

Portanto, é ao nível dos grupos de amigos, e sobretudo com os amigos mais próximos que o adolescente enceta os maiores níveis de interacção, de comunicação e de partilha de opiniões. É partindo deste espaço relacional, que as normas, os valores e a própria noção de justiça vão definitivamente tomar forma. Vejamos então alguns dos marcos que indiscutivelmente, parecem estar presentes no quotidiano das diversas relações adolescentes e que orientam a prática dessas mesmas relações.

**A fonte da cooperação:** Piaget (1932), sem dúvida não se limita a explicar o progresso do juízo moral pelo avanço intelectual da criança. Insiste noutra variável importante, de natureza social: o papel da interacção com outras crianças. Os iguais, logo numa relação simétrica, proporcionam oportunidades únicas de experimentar a reciprocidade, um dos elementos básicos da justiça. Esta é a diferença fundamental entre as relações que a criança estabelece com outras crianças, e aquelas que estabelece com os adultos. Estas últimas estão baseadas geralmente na autoridade e na coerção, pois é evidente que o adulto (pai ou professor) pode dar ordens à criança e pode sancionar ou premiar a sua conduta. A criança, por sua vez, reconhece a autoridade do adulto, procura a sua aprovação, e evita o castigo.

Segundo Piaget (1932), as normas que «emanam» do adulto convertem-se em algo relativamente sagrado para a criança pequena, no sentido de que não devem ser alteradas: o bom é obedecer, e o mau é desobedecer. Dito de outro modo, qualquer acto de obediência às regras ou ao adulto é bom, qualquer coisa não conforme às regras é mau. Será dizer que as regras não são algo que a própria criança tenha elaborado, senão que são exteriores a ela, impostas de fora. Este tipo de moralidade infantil, baseada num respeito unilateral da criança ao adulto e na aceitação das suas normas, foi denominada por Piaget como moral *heterónoma*, porque depende da autoridade do adulto, da pressão que este exerce sobre a consciência da criança. A posição heterónoma conduz a uma orientação sistemática, que Piaget denomina de *realismo moral*, segundo a qual as obrigações e os valores estão determinados pela norma, independentemente do contexto e das intenções.

A moral heterónoma opõe-se a uma moralidade baseada no respeito mútuo entre os indivíduos e a reciprocidade: a moral *autónoma*. Esta última supõe uma interiorização das normas, juntamente com uma crescente capacidade para reflectir

sobre elas e as discutir, podendo nem sempre haver acordo com essas normas, em nome dos princípios gerais como a justiça. Para chegar a essa independência relativa do juízo moral é necessário que a criança seja capaz de considerar simultaneamente as diferentes perspectivas de uma situação e em especial os seus aspectos *subjectivos*. Mas esta capacidade cognitiva não é suficiente por si mesma e pode não dar lugar à autonomia, se a criança não tiver certas experiências sociais que vão ser cruciais para o seu desenvolvimento. Piaget (1932), a propósito da passagem de uma moral heterónoma, a uma autónoma, refere que este processo é precisamente o sinal das relações entre iguais, donde as crianças têm verdadeiras oportunidades para «praticar» a reciprocidade e a cooperação, e para «sentir» a justiça ou injustiça de determinadas acções ou decisões.

Por exemplo, o simples facto das crianças de cinco seis anos, disputarem um brinquedo, conduzirá a experiências muito diferentes, se um adulto intervier, ou se o resolverem entre elas. No primeiro caso, podem sentir que se chegou a uma solução que não lhes agrada (por exemplo:, se o adulto decide dar o objecto a um deles), mas é evidente que a solução é o resultado da imposição de uma figura de autoridade. Não tiveram, por assim dizer, nenhuma experiência para resolver o conflito surgido entre dois «iguais», quer dizer, entre indivíduos com direitos iguais. No segundo caso, se a situação se resolve entre iguais, qualquer que seja a solução a que cheguem, provocará sentimentos intensos acerca, do bom ou mau que foi.

Se uma das crianças bateu na outra e lhe tirou o objecto, a «vítima» sentirá um profundo desgosto e provavelmente, manifestar-se-á queixando-se e chorando. Esta reacção será, por sua vez, um estímulo importante para a outra criança, pois ela está a manifestar-lhe o seu estado de ânimo. Numa situação destas, não é improvável que o agressor termine por procurar outra solução para evitar o desgosto do companheiro, ou o risco de perder a sua amizade. Igualmente intensos podem ser os sentimentos que provocam uma solução que agrada a ambos, sobretudo quando previamente tenham surgido conflitos. O interessante é que, ao interagir com outras pessoas, e especialmente com os iguais, a criança não se confronta com perspectivas diferentes das suas, o que lhe provoca certos *conflitos*: a resistência que os outros opõem aos seus desejos e pontos de vista, produzem na criança um conflito que só se pode

resolver tendo em conta essas outras perspectivas e superando, por isso, os rasgos egocêntricos da sua conduta e do seu pensamento.

É graças a este tipo de experiências que se produz um desenvolvimento propriamente humano, pois que as outras pessoas são uma fonte permanente de conflitos e de relativização de pontos de vista: são os outros que exigem que comuniquemos as nossas ideias, desejos, etc., e por isso, os que tentam estruturar e organizar essas ideias em linguagem e pensamento. O indivíduo por si só, disse Piaget (1932), “é, e permanece egocêntrico (...) e não pode ser consciente do seu próprio pensamento, pois a consciência de si mesmo implica uma confrontação contínua do eu e do outro”. A grande originalidade do trabalho de Piaget radica no facto de, nas suas entrevistas a crianças, investigar a fundo as razões e justificações que dão aos problemas morais, em vez de se concentrar só nas suas *valorizações* morais. De facto dois indivíduos podem valorizar da mesma maneira um sucesso, e sem dúvida justificá-lo de maneiras diferentes, e vice versa, pode-se manter valores diferentes raciocinando do mesmo modo. Por exemplo, podemos repudiar a mentira argumentando duas razões muito distintas: 1) a mentira é má porque rompe um acordo implícito entre as pessoas, (a confiança); 2) “é feio mentir porque ficas mal visto se te descobrem”

Mesmo assim, no terreno da conduta moral podemos encontrar duas pessoas que tomam decisões opostas perante um conflito ou assunto humano (perante uma gravidez não desejada, a decisão de abortar ou não) e, sem dúvida, analisando as suas justificações particulares podemos descobrir que estas são no fundo similares. Para alguém que decide abortar como para alguém que recusa esta opção a razão última podia ser de medo ao castigo (social ou humano por um lado, e o divino por outro) e não necessariamente um princípio mais abstracto e universal acerca da vida. Portanto só investigando os juízos que levam as pessoas aos sucessos sociais e humanos e sobre os seus próprios valores é possível entender cabalmente os motivos da sua conduta e a estrutura do seu raciocínio.

Antes de descrevermos os resultados de Piaget (1965) que nos ajudaram a entender as transformações interessantes que se observaram no juízo moral das crianças, convém que precisemos exactamente o que é que estudou este autor. Pois

bem, como ele próprio declara, o seu trabalho ocupa-se fundamentalmente do pensamento o juízo moral *teórico* das crianças, e não dos seus juízos *práticos*, nem da sua conduta moral em situações concretas. O primeiro refere-se aos juízos que emitimos sobre um problema moral alheio a nós mesmos, no sentido que não estamos envolvidos pessoalmente. O pensamento prático é ao contrário, um pensamento activo «no contexto», trata-se pois de juízos que fazemos perante uma situação concreta que nos diz respeito e perante a qual temos que tomar certas decisões para poder actuar. Tais decisões e acções efectivas podem ser ou não coerentes com o nosso juízo, o que dependerá de factores diversos. Assim, Piaget estudou o juízo teórico das crianças perante problemas de tipo moral que ocorrem com protagonistas «desconhecidos» com o propósito de conhecer as razões pelas quais pensam que um acto é bom ou mau.

Supomos que a cada um de nós não se escapa o facto de estarmos face a cenários diferentes, pois não é o mesmo julgar algo que nos ocorre e julgar algo que ocorre a indivíduos hipotéticos em situações hipotéticas. Tão pouco a Piaget (1965), lhe escaparam estas diferenças e foi muito claro ao escrever: "o juízo moral teórico - da criança e do adulto - pode estar muito longe do seu juízo prático e da sua própria conduta moral". Seria muito prático averiguar que grau de relação existe entre todos estes aspectos se pudéssemos estudar directamente e sem equívocos as «práticas» morais dos indivíduos com as suas ideias e juízos morais.

Sem dúvida, que na realidade, é muito difícil «congelar» as acções das pessoas para averiguar inequivocamente os seus motivos imediatos e profundos, assim como o *status* dessa acção no seu sistema de crenças e valores. Sabemos por exemplo que em certas ocasiões existem grandes diferenças, não só entre o que as pessoas pensam que se deve fazer e o que acontece, mas também entre o que *crê que faz* e o que *de facto faz*. Por outras palavras, em muitos casos as pessoas nem sequer estão conscientes do desajuste e da incoerência entre ambos. Mas apesar de tudo isto, Piaget (1965) partia do pressuposto que existe *algum tipo de relação* entre os diferentes níveis de juízo e a conduta moral, baseou-se então, sobretudo no juízo teórico, a investigação posterior veio demonstrar que embora sendo muito complexas estas relações existem.

**Heteronomia e autonomia:** Piaget (1965) pensava, que as normas, que adequamos à nossa conduta podem provir do exterior - ou seja serem impostas por outros, no caso das crianças pelos adultos - e podem ser interiorizadas, re-elaborando e reflectindo sobre elas. Neste último caso é impossível que as normas se mantenham intactas, sem sofrer nenhuma mudança. Quando os indivíduos fazem as suas normas sociais e morais, quer dizer, quando a sua assunção não se deve à «ameaça» de alguma autoridade que as dite, é quando dizemos que tais normas são interiorizadas. Neste caso, o respeito pelas normas não implica nenhuma «coacção» visto que se baseia nas relações de cooperação entre os indivíduos, enquanto que quando as normas são externas o respeito baseia-se numa «pressão inevitável, do superior sobre o inferior», ou seja, numa forma de relação social que se caracteriza pela pressão.

Piaget (1965) mantém que, estes tipos de moral, a heterónima e a autónoma, sucedem-se ao desenvolvimento e não descarta que ambas possam coexistir num adulto. Por outro lado, estabelece um interessante paralelismo entre o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento histórico das sociedades. A moral que a sociedade prescreve aos indivíduos não é homogénea, porque a própria sociedade não o é, mas de todas as relações sociais possíveis podemos distinguir dois extremos: as relações de pressão, que impõem ao indivíduo um sistema de regras obrigatório; e as de cooperação «cuja essência é fazer nascer, no interior da mente, a consciência de normas ideais que controlam todas as regras» (Piaget, 1971). A pressão ou coerção caracteriza não só as relações adulto-criança, mas também a maioria dos estados de sucesso das sociedades que, baseadas na coerção, impõem ao indivíduo um sistema de regras obrigatórias. Como acontece com a moral heterónoma das crianças pequenas, as sociedades tradicionais baseiam-se em relações de autoridade, no conformismo e no respeito unilateral dos indivíduos às normas:

À moral da heteronomia e do respeito unilateral corresponde mais ou menos a moral das prescrições e das proibições rituais (tabus), próprias das sociedades chamadas «primitivas», nas quais o respeito aos costumes, encarnados pelos anciãos prevalece sobre toda a manifestação da personalidade (autonomia). A moral da cooperação, pelo contrário, é um produto relativamente recente na diferenciação social e do individualismo, que é o resultado do tipo «civilizado» de solidariedade.

Nas nossas sociedades, por conseguinte, o conteúdo da moral é, em suma a cooperação (Piaget, 1971).

Quanto mais evoluída se encontra uma sociedade, mais os indivíduos podem mudar de situação segundo as suas atitudes e mais se favorece a cooperação intelectual e moral (Piaget, 1932). Mas também a nossa sociedade fomenta a submissão à legalidade e ao conformismo com as normas, como escreve Constance Kamii (1987): Muitos de nós somos heterónomos e seguimos leis que achamos injustas. Também muitos de nós seguimos os nossos superiores, ainda que saibamos que estão moralmente enganados. Também seguimos outros, somente porque todos os demais se ajustam a determinadas expectativas. Vivemos num mundo heterónimo, cheio de obediência cega e conformidade (Kamii, 1987).

Piaget (1965) sem dúvida, adopta uma posição mais optimista que Kamii (1987), quando insiste em que com a evolução das sociedades, e com o desenvolvimento da criança existe uma aproximação progressiva a outras formas de relação entre os indivíduos, a cooperação. E só as experiências de cooperação entre indivíduos, diz Piaget, podem fazer nascer neles a consciência de certos princípios, como o respeito mútuo e a igualdade, que estão acima das normas particulares de cada grupo social. Estes princípios estariam na base de uma moral autónoma, que não depende da sanção nem do que prescreve a autoridade.

Em resumo, a evolução conduz a uma vitória gradual das normas de reciprocidade sobre o conformismo social, tanto num nível ontogénico (desenvolvimento do indivíduo) como no desenvolvimento histórico das sociedades. Não é estranho, pois, que Piaget mantivesse estas ideias tão firmes sobre a necessidade de uma escola democrática, baseada na cooperação e interacção entre iguais, fonte da autonomia moral e intelectual onde o grupo de pares vai verdadeiramente emergir.

### **O Grupo de Pares**

O termo grupo encontra-se intimamente ligado ao termo adolescência, de facto, é difícil entender o fenómeno adolescente na sua plena amplitude, sem compreendermos uma das suas manifestações mais fundamentais e genuínas: a vivência em grupo. Não é difícil recordarmos imagens de jovens passeando pelas

ruas, convivendo nas discotecas, conversando nos pátios das escolas, combinando idas à praia ou simplesmente sentados lado a lado numa mesa de café de qualquer aldeia ou cidade. Estas imagens, são as inequívocas formas das dinâmicas relacionais durante a adolescência.

É também claro que nem sempre são estas as manifestações que encontramos. Muitas vezes e sobretudo nas situações em que o adolescente não é capaz de enfrentar com a segurança necessária o seu percurso nas suas tarefas de desenvolvimento, o grupo constituído, assume outro significado. Nesta situação, o adolescente investe no grupo como compensação daquilo que não encontra na família, na escola, e no próprio sentido da sua vida, Kirchler & Palmonari (1992).

Kirchler, Palmonari & Pombeni (1991), mostraram-nos claramente as causas possíveis e respectivas consequências quando o grupo de pares se assume como uma “contracultura” oposta aos valores instituídos. Para estes investigadores o insucesso do desenvolvimento de estruturas equilibradas e autónomas, que se associa muitas vezes a problemas de delinquência juvenil, toxicod dependência, marginalidade entre outros, é originado sobretudo pela inexistência de relações estáveis e seguras com outros adolescentes. Parece também que este facto está relacionado com situações de isolamento social, experiências de solidão, falta de valores e sentido de vida e ainda frequentemente, com problemas de natureza sócio-institucional (problemas na escola, em casa).

A expressão “*cultura de pares*” implica muito mais do que somente o tempo que os amigos passam juntos. De facto, implica sobretudo que os adolescentes lidem e negoceiem a sua pertença na comunidade mais ampla através da sua integração num grupo definido. Na adolescência, ser membro duma comunidade, implica antes de tudo tornar-se membro da “*comunidade de pares*”. Quer isto dizer, que é nesta comunidade de pares que o adolescente aprende a cooperar e a competir no trabalho e no jogo, com aqueles que têm objectivos, motivações e desejos semelhantes aos seus.

Segundo Hartup (1996) a comunidade de pares tem um papel determinante no próprio funcionamento e organização da sociedade. Sabemos hoje que não obstante as diversas diferenças que encontramos de cultura para cultura, nenhuma no entanto, educa os seus adolescentes só através da interacção com os adultos. Consequentemente, o desenvolvimento psicossocial deverá ser perspectivado como o resultado da interacção do adolescente com as diferentes redes sociais em que está inserido, sejam elas a escola, a família, clubes de bairro, actividades formais de tempos-livres, entre muitas outras. É por isto evidente, que a importância do fenómeno grupal no decurso do processo de desenvolvimento evolutivo, (considerando-se tratar-se de um período de importantes alterações) responde à procura que o adolescente faz de uma nova identidade. Esta procura de uma nova identidade, vai ter um papel muito importante nos chamados grupos de pertença e nomeadamente no grupo da família.

O vínculo ao grupo vai proporcionar ao adolescente tudo aquilo que deseja encontrar como consequência das profundas transformações psicofísicas vivenciadas. O adolescente vai poder sentir no grupo, uma desejada segurança; o reconhecimento social num marco afectivo, um meio de acção e uma nova dimensão do seu mundo real, fora do domínio dos adultos. Este espaço vivencial em que se encontra o grupo, servirá de cenário para o desenvolvimento das novas atribuições e dos novos papéis que o adolescente vai desempenhar. Não devemos no entanto esquecer que a vida do ser humano é constantemente marcada por um sentido de inserção, de pertença a um grupo social e a uma cultura determinada.

De facto, desde o momento do nascimento, o indivíduo inicia um processo, pelo qual começa a incorporar e a organizar os elementos necessários para poder construir a matriz simbólica do que será a futura estrutura de grupo. É desta forma, que a primeira configuração de grupo surge na relação com a mãe, através do mecanismo da complementaridade corporal, para posteriormente ser ampliado ao espaço grupal com a inclusão, dum novo elemento referencial, o corpo imagem do pai (triangulação edipiana). Deste modo a constelação familiar, constitui-se na organização grupal primária de pertença e de referência a partir da qual o indivíduo poderá por em prática a sua capacidade socializadora.

Segundo a análise de diversos autores (Hartup, 1980; Perret-Clermont, 1981, 1984; Youniss, 1985; Palmonari, 1990; Sanchez de Horcajo, 1991; e Diaz, 1992) podemos afirmar que no grupo de pares se realiza uma insubstituível e diversificada aprendizagem social. Podemos resumir a sua função socializadora nos três seguintes pontos:

- 1- Ajuda a transformar a estrutura emocional proporcionando um espaço de mais liberdade, favorecendo a autonomia do pensamento mediante a discussão e a crítica.
- 2- Converte as regras e princípios heterónomos em convicções próprias, interiorizando o conhecimento, normas, valores e papéis, por meio de uma adaptação ao espaço relacional. O grupo de pares proporciona ao adolescente uma nova ponte de aprovação e aceitação não veiculada pelo mundo dos adultos

mas construída por si mesmo partindo de todas as experiências relacionais que vivencia.

3- Amplia os modelos de identificação que oferecem os *mass-media*. De facto o grupo presta uma função selectiva e orientadora em relação à “exposição” do adolescente aos efeitos destes meios de comunicação. Estes são valorados segundo a sua contribuição à vida social do grupo. A adesão a certos hábitos; programas; ou personagens, depende em grande medida das correntes de opinião de grupo.

Esta experiência fornecida a partir do relacionamento entre pares vai influenciar a auto-estima, o que contribui directa ou indirectamente para o desenvolvimento do auto-conceito (Mussen, Conger & Kagan, 1969). Os mecanismos e estratégias de socialização empregues pelo grupo de pares serão fornecidos e utilizados no grupo familiar através de interacções frequentes, o adolescente vai identificando-se com os outros “significantes” ao longo dos quais a sua implicação afectiva pode variar (Doise, 1990)

**Perspectiva desenvolvimental:** Como já referimos, o grupo de pares constitui um contexto de aprendizagem elementar e de apoio para os desafios do crescimento psicológico em que o adolescente se encontra. Mas, como é que o grupo se forma e se estrutura ao longo do desenvolvimento da adolescência? Sabemos já que o grupo de pares não se forma instantaneamente, mas antes, ao longo de um tempo muito próprio, pleno de descobertas, observações, interacções e avaliações. Comparativamente com a infância, o processo de formação do grupo de pares na adolescência, é muito distinto. Os grupos de pares na adolescência são melhor definidos e mais estruturados do que as composições algo difusas da infância. Enquanto na infância as crianças se organizam em grupo com a finalidade do jogo e da brincadeira, na adolescência os grupos são formados em bases mais estáveis e persistentes.

Com a entrada no 3º Ciclo do Ensino Básico, o adolescente vai definitivamente entrar para um meio mais heterogéneo do que foi o 2º e sobretudo o 1º ciclos de ensino. Esta nova integração com um conjunto de regras próprias, vai implicar uma reavaliação das suas capacidades, atributos e papéis, traduzindo-se numa reestruturação

das funções sociais do adolescente, face ao grupo em que está inserido. Nesta nova fase da vida do adolescente, vão-se jogar “cartas” muito importantes, para uns, sentir-se-ão agora mais valorizados, para outros, perceber-se-ão como mais incapazes para se integrarem nestes novos desafios e contextos relacionais. Para explicarmos as dinâmicas intergrupais, é então necessário compreendermos as noções de categorização social, identidade social e comparação social.

Na teoria clássica da identidade social (Tajfel, 1978, 1981; Tajfel & Turner, 1979), a definição de identidade decorre do próprio conceito de grupo, isto é: os grupos são determinados pela articulação de critérios externos (um consenso social relativo à existência de um dado grupo) e por critérios internos de três ordens (cognitivo; avaliativo e emocional). Segundo Tajfel (1982), estas condições são fundamentais para a existência psicológica do grupo, porém, o consenso social externo é indispensável para o surgimento de comportamentos intergrupais. Para além de percebermos os outros como membros de um determinado grupo e não de outro, categorizamo-nos também a nós próprios como membros de um grupo. Assim, pertencer a um grupo significa a exclusão de pertencer a um outro. A identidade social é então um processo mediador dos efeitos da categorização social exactamente porque perspectiva uma representação do sujeito nos grupos ou categorias sociais. Contudo a identidade social constrói-se ainda através dos processos de comparação social entre grupos de pertença e os *exo-grupos* (*outgroups*).

A articulação entre a categorização social e a identidade social permite compreender o processo de diferenciação positiva do grupo a que os sujeitos supostamente pertencem. Este aspecto resulta da procura de auto-estima positiva (Amâncio, 1988). Contudo e ainda segundo Tajfel (1978), a consciência de pertencer a um grupo está sempre relacionada com a consciência da existência de outros grupos que são utilizados para a comparação social. É deste modo que segundo Tajfel (1978), se a percepção do estatuto social dos grupos e das condições sociais que os envolve não resultar em comparações que permitam ao sujeito uma identidade social positiva, tal facto poderá motivar a mobilidade social.

Noutro quadrante e segundo os estudos já considerados clássicos de Coleman (1961) e Dunphy (1963), (mas que ainda são referências importantes e actuais), na

formação do grupo durante adolescência, salienta-se a elaboração duma estrutura hierárquica e de padrões de conduta normativos que governam as acções dos membros do grupo. Quer isto dizer, que o grupo estrutura-se rapidamente, estabelecendo-se uma hierarquia de poder e uma diferenciação entre os seus membros. Para além das normas que emanam do meio sócio-cultural envolvente, este, cria também as suas próprias normas. Estes padrões normativos de conduta, variam de grupo para grupo e dentro do mesmo grupo variam ao longo do tempo.

Dunphy (1963), mostrou-nos um itinerário relativo à evolução da estrutura e funções do grupo ao longo da adolescência, destacando dois aspectos que nos parecem de extrema importância: *As fronteiras do grupo e os papéis do grupo*. *As fronteiras do grupo* revelaram-nos dois tipos de grupos, que se distinguiam fundamentalmente pelo número de elementos e pelas funções desempenhadas. Os “grupinhos” eram compostos normalmente por 2 a 9 elementos, mais íntimos e coesos e também mais exclusivos, com uma hierarquia bem definida. O “grande grupo” era essencialmente constituído pela associação de 2 ou 3 pequenos “grupinhos”, chegando a integrar algumas dezenas de elementos. Dunphy (1963) observou ainda, que a pertença a um grupinho parecia ser um pré-requisito para a integração no grande grupo. Quanto aos *papéis* que desempenham, os grupos mais pequenos onde se inserem os pares, centram-se na troca de opiniões e de ideias, valorizando sobretudo as actividades de cooperação, mutualidade e reciprocidade, proporcionando experiências de intimidade e proximidade.

O grande grupo, dá mais importância à participação e organização de actividades sociais; estas actividades acontecem sobretudo durante os fins de semana ou alguns períodos de férias escolares (festas; idas ao cinema; espectáculos) a liderança em cada um destes grupos parece ser assegurada por membros com perfis específicos. No pequeno grupo, o líder é simultaneamente o facilitador dos contactos e encontros com exo-grupos e o conselheiro para os assuntos internos ao grupo. No grande grupo, o líder expressa sobretudo a popularidade que lhe é reconhecida, através de tarefas de manutenção de uma atmosfera emocional positiva, marcadamente afiliativa.

Dunphy (1963) no estudo que referimos anteriormente, detectou certas tendências gerais do desenvolvimento da estrutura do grupo ao longo da adolescência. Consequentemente, definiu numa perspectiva sequencial e integrativa cinco momentos distintos. No 1º estágio, característico do início da adolescência, os grupos dos dois sexos funcionam separadamente, não existindo contactos significativos entre os seus membros. No 2º estágio, têm início as primeiras interações entre os grupos respectivos de cada sexo, mas apenas ao nível geral enquanto grupo. É então no 3º estágio que os elementos mais populares e com maior estatuto começam a estabelecer contactos com o outro sexo, esta acção vai conduzir à formação de grupos heterossexuais.

Durante o 4º estágio, estabelecem-se definitivamente pequenos grupos heterossexuais que se associam a grupos mais alargados, no entanto no decorrer do 5º estágio estes grupos desintegram-se para darem lugar a grupos de díades ou “casais”, os quais tendem para uma crescente consolidação e estabilização ao nível das suas experiências heterossexuais, implicando uma menor necessidade de interacção ao nível do grande grupo. Podemos dizer em síntese, que a evolução da constituição do grupo mostra bem como os grupinhos unissexuais entram em contacto uns com os outros através da sua inserção no grande grupo, permitindo assim aos seus membros praticar novos papéis num espaço relacional mais amplo mas de cariz afiliativo (Campos, 1990).

Podemos então considerar que o grupo mais pequeno facilitará a passagem do grupo familiar para o grupo de pares, enquanto o grande grupo constituirá uma oportunidade para o envolvimento numa relação heterossexual. Mas de facto, qual o papel que podemos atribuir ao grupo de pares?

**O papel do grupo:** Como já referimos ao longo deste trabalho, o termo grupo encontra-se inegavelmente associado ao termo adolescência. É o vínculo ao grupo que vai proporcionar ao adolescente respostas às suas “novas” necessidades, com principal destaque para o seu reconhecimento social, o desenvolvimento de estímulos afectivos e um meio de acção fora do domínio das influências directas dos adultos. Este espaço vivencial, em que se converte o grupo, servirá de cenário psicossocial para a inserção do adolescente numa nova dimensão sócio-cultural

(Youniss, 1985). Já Sherif (1936), a propósito do seu conceito de “quadro de referência”, dizia-nos que os indivíduos têm uma tendência generalizadora para a organização das suas experiências estabelecendo relações em cada momento, entre estímulos internos e estímulos externos, criando unidades funcionais que fornecem limites e significado àquilo que é experimentado.

Sherif (1936), iniciava assim a demonstração de como a grupo pode servir para organizar vários aspectos da vida do indivíduo. Segundo vários autores, este argumento, constituiu um dos mais fortes argumentos empíricos a favor da necessidade de um nível de explicação psicossocial do comportamento humano. Reforçando este aspecto, Hartup (1985), diz-nos que os resultados mais significativos do contexto socializador do grupo, referem-se ao grau de identificação com o seu grupo de iguais, independentemente de que este grupo seja formal ou informal. Youniss (1985), acrescenta, que quanto mais elevada é a identificação com os seus amigos íntimos, maior é a possibilidade do adolescente estabelecer comportamentos de mutualidade e intimidade. Se a sua identificação é baixa, tenderá a ter mais problemas pessoais e relacionais, e sobretudo menos defesas para se confrontar com a adversidade.

Segundo Cairns (1989), o grupo adquire um forte contexto socializador, porque é um meio óptimo para desenvolver: A própria identidade; interesses; habilidades e personalidade; Construir a sua própria reputação social; Desenvolver o equilíbrio entre individualidade e conformidade; Dar e receber apoio emocional e instrumental; Construir e manter a amizade; participar e recrear-se. Ainda segundo este autor, o adolescente está melhor equipado para resolver as suas problemáticas quando recebe apoio emocional e instrumental no contexto das suas relações. A variável chave que parece ser determinante na vida em grupo, é segundo Cairns (1989), a similitude dos valores de vida dos componentes diádicos dos grupos. É aqui que parecem jogar-se os factores fundamentais das relações interpessoais entre os amigos.

As relações de amizade devem na nossa perspectiva, ser entendidas como um processo de atracção interpessoal através do qual os indivíduos se sentem motivados a associar-se com outros, nos quais desenvolvem maior aceitação, apoio emocional,

capacidades, interesses e valores. Segundo Cairns (1989), a relação de amizade entre adolescentes adquire um sentido mais profundo quando nela emerge a descoberta de um(a) amigo(a) íntimo(a). A importância da intimidade nas amizades durante a adolescência, (quer com o mesmo sexo quer com o sexo oposto), constitui um facto de inegável importância para o desenvolvimento global do adolescente. Este aspecto de intimidade na relação entre os melhores amigos, pressupõe essencialmente o conhecimento de características internas relativas aos atributos da personalidade do amigo que são inferidas gradualmente, à medida que o adolescente começa a atribuir um significado ao mundo psicológico do outro e reconhece a subjectividade das suas experiências.

Segundo Hartup (1983), as semelhanças entre os amigos, têm sido frequentemente consideradas como subjacentes à amizade e à atracção recíproca. É um facto conhecido, que os adolescentes se sentem atraídos por outro que percebem como semelhante a si próprios. Atitudes e valores concordantes, semelhanças em termos de personalidade e comportamentos, têm sido equacionados com a amizade a vários níveis: ao nível dos processos de selecção, ao nível da manutenção da amizade através da validação contínua da identidade de cada um, e ainda ao nível dos processos de influência, na medida em que a reciprocidade entre dois indivíduos pode gerar identificações mútuas e um acordo de atitudes e de comportamentos. A identificação com um ser semelhante, que conhece os mesmos problemas, as mesmas dúvidas, as mesmas ansiedades, as mesmas revoltas e os mesmos entusiasmos e a possibilidade de se reencontrar nesse ser e de partilhar com ele sentimentos tão pesados que se tornam insuportáveis para uma pessoa só, são de uma importância capital e vão desempenhar um papel considerável na evolução das relações de amizade. A amizade é um primeiro recurso contra esta confusão e esta solidão: a vida em grupo é outro recurso o qual vem utilmente favorecer a experiência dos primeiros sinais de autonomia social e emocional do adolescente.

Consequentemente, o grupo vai permitir ao adolescente, afirmar-se com toda a segurança. No meio de seres que pensam e sentem como ele, o adolescente sabe que pode exprimir-se livremente, sem medo de não ser compreendido ou de enfrentar a censura habitual nos adultos. Aqui é tomado a sério, encontra um ideal e valores à medida das suas aspirações. Por mais diferentes ou opostas que possam ser as

finalidades prosseguidas, há valores comuns a todos os grupos, inclusive ao grupo delinvente: coragem, lealdade para com os companheiros, fidelidade à palavra dada. Breve, para o melhor e para o pior, o grupo incita o adolescente a superar-se continuamente. Entre si os adolescentes sentem-se fortes e independentes, não há nada que não possam fazer em grupo, enquanto que isolados, se sentem impotentes perante o mundo adulto. Deste modo o grupo pode ser simultaneamente uma solução momentânea para os conflitos do adolescente e uma notável preparação para a condição de futuro adulto, na medida em que o não desvie para actividades anti-sociais, ou não impeça a sua afirmação social e pessoal.

É no contacto com os seus semelhantes, dentro do grupo, que o adolescente adquire o sentido da reciprocidade, da solidariedade, da lealdade, das noções morais e sociais, que regem a existência do próprio grupo. O grupo assume uma função muito significativa no desenvolvimento do adolescente. Na adolescência são conhecidas e assimiladas as regras da vida colectiva, onde o espírito de camaradagem é o vector catalisador destas novas relações. O grupo parece ter uma função essencialmente afectiva, ele desempenha o papel de sustentáculo do *Self*, ao fornecer ao adolescente um ideal provisório, ao permitir-lhe retomar a confiança em si próprio e ao proporcionar-lhe um contexto local de desenvolvimento, formado por outros adolescentes que têm as mesmas dificuldades, experimentam as mesmas dúvidas, as mesmas ansiedades, e interrogam-se sobre problemas semelhantes acerca do futuro e do mundo.

Parece-nos no entanto, e partindo de diversos estudos de Youniss (1985) sobre as concepções da amizade, que a semelhança de comportamentos e atitudes como factor importante para a definição de amizade entre duas pessoas, é sobretudo mais importante na infância do que na adolescência. Na adolescência, os amigos valorizam essencialmente a capacidade de experienciarem a intimidade, mutualidade e proximidade psicológica, sem que para isso, pareça ser essencial, que o outro seja semelhante a si. Foram no entanto os enfoques proporcionados pelos estudos etológicos, que tentaram descrever a existência de redes afiliativas em termos de cliques sociais, bem como crianças periféricas e crianças completamente isoladas das cliques sociais, a partir da discriminação diádica diferencial do comportamento afiliativo (Santos, 1993; Strayer & Santos, 1996).

A questão essencial, parece residir no deslocamento da totalidade do grupo enquanto estrutura social, para as suas distintas componentes, onde as cliques sociais assumem um papel preponderante. Significa isto, que as técnicas sociométricas multivariadas de análise das redes sociais, (com base no procedimento de nomeação), propocionaram o instrumento adequado de análise da estrutura afiliativa dos grupos de pares. Outro contributo muito significativo, foi ter-se verificado que a distinção entre diferentes tipos de sub-estruturas afiliativas, significa no plano do desenvolvimento, o acesso diferencial dos sujeitos a contextos diferenciados de adaptação individual no interior dos mesmos grupos de pares.

O grupo de pares passa a implicar uma dimensão bio-psico-social do desenvolvimento. A compreensão da própria adaptação individual, tem de reconhecer que o desenvolvimento biológico, psicológico e social do indivíduo, é viabilizado ao longo do processo de socialização pelas influências contextuais locais. Consequentemente, a rede afiliativa do grupo, obtida a partir das preferências múltiplas dos sujeitos, sugere a existência de subgrupos (cliques sociais), em que a preferência recíproca é marcadamente elevada no interior da clique e manifestamente baixa em relação a outros sujeitos mais periféricos. A análise qualitativa e quantitativa da integração e da influência individual nas estruturas afiliativas, permite a distinção de sujeitos periféricos (em relação ao núcleo de coesão recíproca da clique social) e de sujeitos isolados dessas cliques, devido à indiscriminação diádica na direcção do seu comportamento afiliativo. Estes contributos, permitem perceber e controlar eventuais variáveis que possam limitar o acesso à necessidade psicológica de afiliação e contribuir eficazmente como um filtro de inibição de factores de risco social.

Uma síntese do trajecto desta problemática, pode ser melhor compreendida, se considerarmos que na perspectiva clássica da socialização, as influências parentais constituíam o factor principal do desenvolvimento social. Entre a posição clássica e o surgimento das questões centradas no grupo de pares, Hartup (1969), demonstrou com propriedade, a importância dos pares no desenvolvimento das competências sociais. Youniss (1980), criticou incisivamente o papel primordial das influências parentais, salientando as relações de amizade entre adolescentes, como o factor mais importante no desenvolvimento social. Para este autor, este aspecto era nuclear, dado que as relações de amizade com os amigos se baseiam em princípios de igualdade e

reciprocidade, enquanto nas relações com parentais, os filhos vivenciam um tipo de socialização que se caracteriza pela autoridade unilateral, assimetria e dependência. Hallinan (1981), não negando a importância e influência dos grupos de pares, acentua contudo a importância radicada nas cliques sociais, como um dos agentes de socialização de maior influência que ocorrem entre a cultura de pares.

Finalmente, parece então evidente o papel que estas cliques sociais, têm para a compreensão das dinâmicas afectivas e estruturas afiliativas dos contextos relacionais em que se inserem os adolescentes, aspecto este com que tentaremos contribuir no presente estudo, para a compreensão das redes afiliativas através da análise das cliques sociais identificadas. Pensamos no entanto, que embora o papel das experiências de cooperação e interacção entre indivíduos, constituam uma tarefa presente ao longo de toda a história do desenvolvimento humano, é no entanto na adolescência que se afirmam como mais determinantes. Consequentemente, é neste período de vida que vão surgir perante o adolescente, várias tarefas de desenvolvimento com as quais ele tem de se confrontar, aspecto esse, que vamos observar de seguida.

**Desenvolvimento e cultura de grupo:** Pensamos que pacificamente, podemos entender o ciclo de vida do indivíduo na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento em três grandes etapas: *a infância; a adolescência e a idade adulta;* esta tríade, permite-nos entender e analisar a especificidade de cada fase da vida, a nível das tarefas inerentes a cada etapa do desenvolvimento do ciclo de vida do indivíduo. Partindo do conhecimento que já temos da adolescência e dos aspectos com ela relacionados e já considerados neste trabalho, lançamos a pergunta:

*Que importância tem o conceito de tarefa de desenvolvimento na dinâmica entre os amigos ?*

Ora, no âmbito dos objectivos deste trabalho, importa de facto salientar o conceito de tarefas de desenvolvimento e mais concretamente as que fazem parte da adolescência, bem como o papel do grupo na sua resolução. Este conceito é importante, porque por um lado enfatiza a necessidade de adaptação por parte do sujeito e por outro, a necessidade de lidar com sucesso face às possíveis mudanças. Como já vimos a adolescência pode então ser definida como um período de tarefas de desenvolvimento com as quais os adolescentes têm de lidar. No entanto só a

resolução eficaz dessas tarefas de desenvolvimento conduz à maturidade e à construção de uma identidade como indivíduo adulto (Havighurst, 1951; Coleman, 1980; Silbereisen, Eyperth & Rudinger, 1986; Palmonari, 1990).

Contudo foi com Havighurst (1951), que pela primeira vez se abordou a noção de tarefas de desenvolvimento. Este conceito é assim entendido como uma tarefa que se apresenta num determinado período da vida do indivíduo, cujo sucesso na resolução dessa tarefa, leva a que o indivíduo se sinta em harmonia e satisfeito, o que conduz à sua adaptação. A resolução de uma tarefa, prepara o indivíduo para outra tarefa seguinte, possibilitando o sucesso nas tarefas sucessivas. No entanto, e se pelo contrário, o indivíduo não conseguir ultrapassar uma determinada tarefa de desenvolvimento, esta situação implicará um aumento da ansiedade e inadaptação para enfrentar as tarefas que se apresentem posteriormente. Daqui inferimos que um dos aspectos importantes e subjacente a este conceito é exactamente o sentido da sua sequencialidade, quer isto dizer que cada tarefa representa o pressuposto para a seguinte. Para Havighurst (1953), a vida do indivíduo é constituída por uma sucessão de tarefas que devem ser resolvidas no momento oportuno. A impossibilidade da resolução de uma tarefa, pode implicar o sentido da evolução da personalidade e comprometer o seu desenvolvimento.

Algumas dessas tarefas têm uma base biológica e conseqüentemente um tempo bem definido para a sua resolução, também a impossibilidade de resolução deste tipo de tarefas implicará e comprometerá o próprio desenvolvimento do indivíduo. Devemos então olhar para a matriz de suporte destas tarefas e percebermos a natureza diversificada que a compõe, já que e de acordo com Havighurst (1953) as tarefas de desenvolvimento são influenciadas por uma natureza de ordem biológica; psicológica e cultural que pode conferir por um lado um certo carácter universal e constante em cada cultura, enquanto outros aspectos dessa natureza, estão presentes apenas em algumas sociedades, já que são especificamente definidos pela cultura dessa mesma sociedade.

Assim, as tarefas de desenvolvimento diferem de cultura para cultura, dependendo da importância relativa que adquirem em cada contexto situacional. Torna-se então importante que o adolescente disponha de condições internas e

externas para superar em tempo oportuno e com sucesso os problemas e exigências com que é confrontado no percurso para a idade adulta independentemente da cultura em que está inserido. Quando as condições necessárias não estão presentes, podem-se gerar angústias e frustrações que podem conduzir à manifestação da agressividade ou mesmo delinquência ou no limite, a comportamentos de apatia (Havighurst, 1953; Jackson & Bosna, 1990). Face a este cenário, é imprescindível a existência de suportes relacionais e sociais disponíveis, onde os adolescentes possam recorrer na obtenção do apoio instrumental e emocional indispensável para que o indivíduo atinja a maturidade. É aqui que a família e o grupo de pares assumem um papel muito importante como suporte do adolescente.

Palmonari (1990) partindo do conceito de tarefas de desenvolvimento de Havighurst, que considera demasiado detalhado e estático, propõe uma clarificação de tarefas que apresenta maiores vantagens do ponto de vista da operacionalização de modo a permitir analisar os diversos e múltiplos problemas que cada adolescente deve enfrentar e resolver para construir a sua identidade e a sua própria autonomia. A sua proposta é orientada para três vectores que apreciaremos em seguida: 1) Tarefas de desenvolvimento em relação à experiência da puberdade; 2) Tarefas de desenvolvimento em relação à aquisição do pensamento formal; 3) Tarefas de desenvolvimento em relação às exigências da autonomia e de inserção social

#### 1- Tarefas de desenvolvimento em relação à experiência da puberdade.

Durante a puberdade o adolescente está a viver transformações significativas quer sob o ponto de vista físico quer sexual; assim na perspectiva de Palmonari (1990) o adolescente deve enfrentar:

- a) Problemas ligados à aceitação do corpo, que se modificou rapidamente e de um modo inesperado;
- b) Problemas em relação a como os outros o tratam, (família, pares e outros adultos significativos) após a mudança do seu aspecto físico;

c) Problemas ligados às pulsões libidinais que desencadeiam estímulos instintivos, envolvimentos emocionais, interesses sexuais completamente novos, e muitas vezes incompatíveis com as normas sociais que até àquele momento eram aceites.

## 2 -Tarefas de desenvolvimento e aquisição do pensamento formal.

Como já vimos em Piaget & Inhelder (1966), a evolução do pensamento permite ao adolescente distanciar-se dos dados concretos para se centrar em interesses orientados para o que não está presente, mais particularmente para o futuro. Esta possibilidade torna-se uma exigência para o adolescente, obrigando-o a confrontar-se com diversas tarefas do desenvolvimento. Numa perspectiva psicossocial e de acordo com Palmonari (1979), interessará então analisar as tarefas de desenvolvimento ligadas à perspectiva temporal.

O conceito de perspectiva temporal, tem vindo a afirmar-se como um conceito chave em diversos estudos já Lewin (1951), tinha introduzido este conceito na sua teoria de campo, realçando a relevância em estudar os conteúdos cognitivos sobre o futuro, devido à importância dos processos antecipatórios nos comportamentos. Assim, e de acordo com Palmonari (1990), inicialmente, devido ao crescimento da natureza psicológica, o adolescente terá de saber ir além do presente e dos dados factuais, tem assim de imaginar e fazer projectos com base num ideal ou nas suas expectativas. Para Piaget, um dos pontos de partida essencial para diversas competências, inclusive para a lógica, é a actividade de cooperação.

O pensar logicamente implica uma obediência a normas e regras comuns, e não é sem razão que Piaget chama a lógica de uma moral do pensamento, imposta e sancionada pelos demais (Piaget, 1964). Nas situações sociais, aparecem com mais distinção essas “regras morais” (lógicas) do pensamento, pois, nas conversas, discussões e trocas de opiniões, a obrigatoriedade em não se contradizer, constitui-se em necessidade tanto social quanto lógica. É então, ao nível do pensamento formal, que o paralelismo entre o aspecto social e o lógico se coloca de uma forma mais vinculada.

Segundo Piaget (1964), a coordenação das operações formais supõe a vida social, pois sem o intercâmbio do pensamento e da cooperação com os demais, o indivíduo não chegaria a agrupar as suas operações num todo coerente. A afirmação

de Piaget de que cooperar é coordenar operações, traduz bem o relacionamento destes dois aspectos. O intercâmbio do pensamento próprio do adolescente constitui uma superação do egocentrismo existente nas etapas anteriores, pois exige do indivíduo uma coordenação de pontos de vista, uma verdadeira combinação lógica aplicada à vida em comum e só encontrada nesta etapa. Para Piaget, o facto que marca de maneira nítida a adolescência é a integração do jovem na sociedade adulta. Esta inserção (exigindo uma estruturação total da personalidade), bem como as transformações que ocorrem no raciocínio do jovem, explicam a tendência geral do adolescente para construir teorias e utilizar as ideologias no seu ambiente (Inhelder & Piaget, 1958).

O facto do adolescente se apresentar como um “construtor” de teorias, bem como de sistemas visando a reformulação da sociedade é indicio do seu pensamento formal. Face a este panorama, surge frequentemente uma pergunta que parece não ter sido ainda respondida: seria o desenvolvimento social que tornaria a criança capaz de operar racionalmente ou, ao contrário, seriam as aquisições lógicas que lhe possibilitariam compreender e cooperar com os demais? O próprio Piaget reconhece a dificuldade desta questão, afirmando ser a mesma um problema semelhante àquele do ovo e da galinha: quem chegou primeiro? Porém numa tentativa de esclarecer este problema, Piaget revela que “basta determinar, sobre uma dada escala, a forma precisa das trocas entre os indivíduos, para perceber que estas interacções são elas mesmas, constituídas por acções e que a cooperação consiste, ela mesma, num sistema de operações, de tal forma que as actividades do sujeito exercendo-se sobre os objectos quando agem uns sobre os outros, se reduzem na realidade a um só e mesmo sistema de conjunto, no qual o aspecto social e o aspecto lógico são inseparáveis na forma e no conteúdo” (Piaget, 1965).

Sob o ponto de vista sincrónico, Piaget para esclarecer este aspecto, parte duma situação concreta, na colaboração entre dois parceiros para realização de uma tarefa. Nesta situação Piaget diz-nos que cooperar na acção é operar em comum, isto é, ajustar, por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros. Somente com as operações é possível ao adolescente organizar as suas próprias acções e compô-las com as dos seus parceiros num sistema mais geral.

Nestas duas formas de acção (individual e social) há a intervenção de um só processo: os agrupamentos operatórios. O agrupamento é definido por Piaget (1973), como a forma de equilíbrio comum das acções individuais e das interacções inter-individuais, porque não existem dois modos de equilibrar as acções e porque a acção sobre o outro é inseparável da acção sobre os objectos.

Para Piaget (1965), as trocas sociais ou de proposições comportam uma lógica que coincide com a lógica pessoal, particular, de agrupar as operações formais. Numa relação com base na igualdade e reciprocidade dos interlocutores, o equilíbrio pode ser atingido quando esses indivíduos apresentarem:

- a) uma linguagem comum, noções definidas e proposições que relacionem essas noções.
- b) censurar as proposições aceites como válidas anteriormente.
- c) a conservação das proposições aceites como válidas anteriormente não devem prejudicar o retorno e o questionar dessa validade.

Nas relações estabelecidas pela submissão, coacção ou pela autoridade, o equilíbrio nunca será verdadeiro ou reversível, pois a possibilidade de uma revisão da validade dos valores anteriormente reconhecidos não ocorre. O intercâmbio social implica na perspectiva de Piaget uma lógica e um agrupamento operatório, tanto a nível de cada interlocutor, quanto a nível geral comum e ambos constituem duas faces da mesma moeda.

Concluindo, não nos parecem então restar dúvidas quanto à destacada relevância que Piaget atribui aos factores afectivos no desenvolvimento intelectual e recordemos por fim o que a este propósito disse: “Não há acção puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm por exemplo, na solução de um problema matemático, interesses, valores, etc.) assim como também não há actos que sejam puramente afectivos (o amor supõe a compreensão)”. Piaget (1967). O sentido é então a realização de uma nova meta na Psicologia da Educação que segundo Piaget será criar homens capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram - homens criativos, inventivos e descobridores.

### 3 - Tarefas de desenvolvimento e factores de autonomia e inserção social.

Uma das questões com que o adolescente tem de se confrontar, tem a ver com a passagem de uma cultura quase exclusivamente familiar, para uma nova cultura centrada também nos amigos. Isto implica um afastamento progressivo da família e a participação crescente no grupo de amigos. Simultaneamente vai ter de aprender a lidar com conflitos emocionais resultantes da alteração do equilíbrio familiar existente e na reconstrução de um novo, como sucede quando o adolescente decide passar pela primeira vez as férias ou a passagem de ano sem os pais e os irmãos optando pelos seus amigos. No entanto, não significa que os conflitos emocionais que referimos tenham uma conotação negativa, de facto não podemos afirmar que o movimento de independência parental por parte dos adolescentes implique a adopção de valores opostos aos da família.

Aliás é Keniston (1972) que nos demonstrou através das suas investigações que o “pressuposto universal” da necessária ruptura entre gerações no quadro familiar não tem suporte. É neste sentido que aponta também a investigação referida no início deste trabalho e realizada pelo Instituto de Ciências Sociais, com jovens portugueses. Verificou-se igualmente, que mesmo quando as expectativas dos jovens apontavam um distanciamento afectivo face aos pais, bem como a existência de dinâmicas relacionais completamente diferentes (diminuição/ausência de centros de interesse comuns; tempos diferentes de refeições em casa) isto não significa ruptura conflitual com a família. Tudo indica, portanto, que o desejo de emancipação por parte dos jovens não significa necessariamente quebra dos “ritos simbólicos de respeito e afecto entre pais e filhos” (Seda Nunes et al., 1989).

Por outro lado este processo de emancipação pressupõe a criação de novas redes de relações afectivas orientadas para novos actores, sobretudo para os amigos (e família dos amigos). A literatura mostra-nos que a realização da autonomia na adolescência passa necessariamente pela alteração das relações familiares, e consequentemente pela alteração na rede de relações sociais onde os pares/amigos assumem um significado vital e este aspecto, traduz uma das tarefas mais sensíveis com que o adolescente vai ter de se confrontar, no sentido de continuar a construção da sua autonomia definitiva. Porém, nem todos os adolescentes podem experienciar a sua integração no espaço do grupo, ou com os seus pares da mesma forma. Alguns

adolescentes são sistematicamente afastados dessa possibilidade. A proposta é seguidamente tentarmos compreender melhor essa realidade.

**A rejeição no grupo:** Convictamente, pensamos que nenhum humano parece ficar indiferente ao facto de ser gostado, estimado, desejado ou amado, bem como também, decerto, não parece ficar indiferente ao facto de ser rejeitado. A rejeição pode originar na pessoa sofrimento e solidão e pode sobretudo inibir as oportunidades vitais da complementaridade relacional necessárias ao seu desenvolvimento e autonomia. Na adolescência, a rejeição pode assumir consequências muito importantes com efeitos enormes na definição do projecto de vida a implementar pelo adolescente. De facto, a história da rejeição dos pares é uma parte de um empreendimento científico mais vasto, que, actualmente, é referido como psicopatologia do desenvolvimento (Sroufe & Rutter, 1984). Na realidade a psicopatologia do desenvolvimento tenta perceber a evolução dos padrões de adaptação e de desajustamento, durante a vida, está interessada na etiologia de condições que prognosticam a desordem e no desenvolvimento das capacidades que previnem os indivíduos contra a desordem.

O recente aparecimento da psicopatologia do desenvolvimento, como uma área identificável da investigação, estabelece um paralelo próximo ao interesse renovado, que surgiu nos últimos 10 a 15 anos, sobre as relações dos grupos de pares infantis. Deste modo, estes dois empreendimentos têm sido largamente guiados por uma orientação pragmática e empírica. Apesar das suposições implícitas dos vários enquadramentos teóricos: psicanalíticos, aprendizagem social, sistémicos, etológicos ou psicobiológicos que possam ser observadas em alguns destes trabalhos, na sua maioria, a investigação tem sido descritiva e não guiada por uma única perspectiva teórica global (Rutter & Garnezy, 1983). A breve reflexão que aqui propomos pretende ser um contributo que favoreça a melhor compreensão do fenómeno da rejeição na adolescência, baseando-se para tal em diversas suposições.

Uma delas, a primeira, é de que o comportamento social é o principal responsável da rejeição dos pares. Apesar de factores não comportamentais, tais como a aparência, a realização académica ou a capacidade atlética terem um impacto de inegável importância na avaliação feita pelos grupos de pares, acreditamos que os

adolescentes antipatizam com certos pares individuais não só por causa das suas incapacidades nestas áreas mas também pela maneira como eles se conduzem nos grupos, em assuntos relacionados com estes e outros aspectos da interacção social. Da mesma maneira, os adolescentes que não têm habilidade para os jogos serão menos vezes escolhidos para fazerem parte de equipas e podem ser ridicularizados por serem desastrados. Aqueles que reagem “amando” e com zangas terão mais dificuldades, em termos sociais, assim como os que tentam compensar fazendo batota ou negociando outras realizações. Os adolescentes que reagem com sinceridade ou que são generosos em comentários positivos sobre as capacidades dos outros, não têm os mesmos problemas com os seus pares. As dificuldades dos adolescentes rejeitados resultam da maneira como eles interpretam situações sociais específicas, da forma como reagem afectivamente e como adquirem estratégias para lidar com essas dificuldades.

A segunda suposição é que, os processos cognitivos, as reacções afectivas e os padrões comportamentais, surgem e influenciam a história da socialização da criança e do adolescente. As diferenças individuais dos atributos biologicamente encadeados, como o temperamento e as capacidades física e cognitiva são determinantes significativos do posterior funcionamento social, mas o carácter das reacções dos adolescentes em relação a circunstâncias sociais específicas, é, em grande parte, modelado pela história das suas interacções com as figuras parentais. Alguns adolescentes podem ser por temperamento dirigidos para lidar com algumas circunstâncias sociais de tal maneira que isso pode dar origem a reacções exageradas e incaracterísticas de alguns pais e, portanto, correm o risco de receber respostas negativas. Por exemplo, um adolescente que reaja prontamente a estímulos sociais irá originar uma reacção diferente por parte dos pais do que outro que tenha um temperamento sereno.

No entanto, alguns pais conseguem lidar com isso com bastante eficácia, enquanto outros apresentam grandes dificuldades. Um pai altamente punitivo, mas inconsistente, irá ter um efeito nocivo sobre os filhos. É nesta primeira constelação da interacção familiar que se manifestam as influências sociais nos primeiros anos da infância. É também esta história social que faz com que o adolescente tenha dificuldades em lidar com certos tipos de acontecimentos interpessoais e, mais tarde,

essas dificuldades tornam-se na base dos problemas sociais. É ainda aqui, por exemplo, que as crianças mais pequenas aprendem a evitar certas situações sociais ou a desenvolver defesas e cautelas contra as intenções dos outros, ou onde falham em aprender o valor do humor para desviar insultos. Este primeiro campo da aprendizagem social é interactivo, envolvendo não só pais e filhos como também outros membros da família e diversos outros actores. Os pais reforçam tanto negativa como positivamente as interacções entre a criança e os seus enigmas. A criança observa as interacções parentais e elas servem de modelo para comportamentos futuros.

Uma terceira suposição do modelo é que o processo da aquisição da posição social no grupo de pares do adolescente, tem dinâmicas diferentes das que mantêm uma identidade estável como pessoa rejeitada. Julga-se que o comportamento do adolescente é primordial quando surge a sua posição social como rejeitado e que o comportamento do grupo de pares é secundário, excepto em circunstâncias extremas. A nossa suposição é que a maioria dos grupos de pares têm padrões de comportamento similares e são razoavelmente empíricos ao avaliarem um adolescente que lhes é desconhecido. Apesar das suas expectativas se basearem nas aparências, normalmente os adolescentes são justos nas suas apreciações do verdadeiro comportamento dos pares.

No entanto, quando um adolescente é afastado por um número significativo de pares, o equilíbrio muda e as dinâmicas do grupo tornam-se mais importantes. Assim, o adolescente perde o controle da avaliação feita pelos seus pares e tem de se esforçar para ultrapassar a reputação negativa. A opinião do grupo tem influência de duas maneiras. Ela põe em marcha as dinâmicas que podem perpetuar os papéis sociais dentro do grupo, tais como a tendência em definir certos indivíduos com desempenhos desviados como bodes expiatórios. A opinião do grupo também influencia os pensamentos, sentimentos e reacções da criança rejeitada. À medida que o adolescente sofre a rejeição, também mudam os seus sentimentos sobre si próprio, tornando-se menos seguro e menos confiante em termos sociais.

A antecipação das possíveis reacções dos seus pares faz com que ele faça ajustamentos no seu comportamento social, o que pode resultar com que reaja

demasiado emocionalmente em relação a certos acontecimentos ou que, pelo contrário, refreie as suas respostas. Contudo, seria um erro pensar que todos esses ajustamentos à reacção dos pares são inadequados e que pioram a vida dos adolescentes rejeitados, alguns deles, podem até ser bastante adequados. Na verdade, sabemos ainda pouco sobre os processos de mudança do comportamento social, que ocorre naturalmente na infância e esta, é uma importante área de pesquisa que ainda não foi suficientemente estudada.

A suposição final, é que a rejeição permanente dos pares, tem efeitos causais (indirectos no ajustamento, a longo prazo), face aos adolescentes rejeitados. Embora seja possível que a rejeição dos pares possa servir meramente como um marcador dos primeiros problemas de ajustamento, surgidos na infância e que continuam pela adolescência e idade adulta, outra hipótese, é de que existem várias consequências da permanência da rejeição dos pares que contribuem significativamente para a incidência de futuros distúrbios. Um efeito contribuinte, que já foi mencionado atrás, é a forma como a experiência da rejeição altera os processos cognitivos do adolescente, as suas reacções afectivas e os seus comportamentos. A manutenção da rejeição também se traduz (mais tarde durante a vida) através da cognição alterada, em reacções afectivas e comportamentais e em capacidades inadequadas para lidar com acontecimentos deprimentes. Um último efeito no adolescente que é consistentemente rejeitado, é a sua transformação num adolescente que não tem uma rede de apoios sociais adequada que sirva como “pára-choques” contra tensões incomuns. Cada um destes efeitos contribui para um risco maior de futura inadequação dos adolescentes rejeitados.

Recuando um pouco e implícita em toda esta formulação é a suposição subjacente de que existe uma transformação fundamental nas influências socializantes da criança em crescimento. Inicialmente, os valores, as crenças e os padrões de interacção social parentais e familiares têm uma grande influência na orientação social das crianças mais novas (Costanzo & Fraenkel, 1987). Esta primeira experiência socializante prepara, ou não, as crianças para as interacções sociais no vasto ambiente social de adultos não familiares e pares. O mundo dos pares passa a ter um significado cada vez maior para a criança e, quando ela não consegue estabelecer-se adequadamente nesse ambiente, é o resultado de uma reflexão e um precursor do desajustamento individual.

Entre os investigadores das relações dos pares, tem havido um certo debate sobre se a rejeição dos pares é um determinante de desordem subsequente ou se ela serve como um marcador dos ascendentes psicológicos da desordem. Porém, também se pode argumentar que a rejeição dos pares é um índice da reprovação social, para tipos de comportamento que, quando mantidos ou intensificados, serão rotulados como distúrbio, no futuro. Se este último argumento for verdadeiro para algumas crianças, então, é artificioso falar de uma fase de desordem, seguida de uma fase de rejeição bem entrincheirada. Pensamos no entanto, que para a maioria das crianças, a experiência prolongada da rejeição dos pares contribuí fortemente para diversos distúrbios no futuro.

Esta ideia pode ser explicada em termos da equação de George Albee sobre a incidência da desordem. Albee (1984) propõe que a incidência da desordem aumenta como resultado da tensão, das variáveis orgânicas e dos factores de exploração e que a capacidade de lidar com problemas, a auto-estima e o apoio social servem para diminuir os distúrbios. Na *equação de Albee*, a rejeição dos pares pode ser interpretada como contribuindo para a desordem de quatro modos. O primeiro é a própria rejeição, um elemento de tensão que opera na criança. *As crianças rejeitadas tendem a receber pior tratamento por parte dos pares do que as não rejeitadas.* Existem dados de que as crianças rejeitadas são, mais frequentemente, objectos de agressividade e as suas aproximações sociais não são vistas de forma positiva (Dodge, 1983). Com o passar do tempo, o insucesso social coloca-as fora da actividade social, onde elas tentam juntar-se a pares que também não são socialmente bem aceites.

De facto, as crianças classificadas como rejeitadas retratam-se como sendo mais solitárias do que as outras crianças. Embora continuem a desempenhar um papel no grupo, é um papel de desvio que carrega consigo o potencial para o estigma que pode dar origem a comportamento ainda mais desviado. Cada uma destas circunstâncias pode ser uma fonte de tensão para as crianças. Para além de provocar mais tensão, a rejeição pode contribuir para que se tenham menos recursos para enfrentar os vários factores que dão origem aos distúrbios.

No segundo, *as crianças rejeitadas têm menos apoio do grupo*, são impedidas de desenvolver defesas e, de uma forma crescente, passam a ter cada vez menos auto-

estima. Normalmente, as crianças rejeitadas transformam-se em adolescentes rejeitados ou negligenciados (Coie & Dodge, 1983) e, por isso, é provável que tenham menos acesso ao suporte social da parte dos pares. Em terceiro lugar, os dados observacionais (Coie & Dodge, 1988; Dodge, Coie & Brakke, 1982) sugerem que *as crianças rejeitadas também recebem menos apoios sociais da parte dos seus professores*. Devido ao isolamento social, à medida que entram na adolescência as crianças rejeitadas são privadas das oportunidades para desenvolverem as competências sociais que lhes permitam cooperar mais efectivamente.

Em quarto e último lugar, existem alguns dados (Finn, 1985) de que *as crianças rejeitadas têm menos auto-estima do que as não rejeitadas*. Assim, pode argumentar-se que as crianças que já estejam predispostas para sofrerem distúrbios no futuro, devido aos factores biológicos ou outros, e que são rejeitadas por causa de anomalias comportamentais, correm riscos ainda maiores devido aos efeitos da rejeição dos pares.

**Consequências da rejeição:** Referimos anteriormente a equação de Albee (1984) sobre a explicação da desordem para realçar como os diferentes tipos da rejeição dos pares podem contribuir para a incidência da desordem. Todas estas hipóteses basearam-se na premissa da rejeição permanente. As crianças presumidas como correndo riscos superiores de desordem no futuro foram as que sentiram uma rejeição mais prolongada. Os efeitos da rejeição na auto-estima dependem da experiência prolongada da rejeição, senão, provavelmente a criança não interiorizaria o julgamento feito pelos seus pares. As experiências transitórias da rejeição dos pares não são vistas como tendo implicações tão graves e permanentes como a rejeição prolongada.

Este uso da *equação de Albee*, reconhece implicitamente a diferença entre ser socialmente rejeitado e experimentar desordem. Apesar de algumas crianças serem rejeitadas devido a comportamento desordeiro, ser rejeitado não é necessariamente um sinal de desordem. De acordo com Albee (1984), a desordem é um conjunto de reacções persistentemente inadequadas e prejudiciais tanto para o próprio como para os outros. A desordem é a reacção a circunstâncias de tensão, circunstâncias essas que podem ser exacerbadas pela rejeição dos pares. Quando é proposta uma ligação

entre a rejeição dos pares e a desordem, presume-se que é a rejeição dos pares durante a infância média e a pré-adolescência que dá origem à desordem que ocorre na adolescência e nos primeiros anos da maturidade.

Este ponto de vista, sobre o desenvolvimento de desordem, é consistente com a teoria de Sullivan (1953) de que a infância é um tempo onde são efectuadas as preparações que capacitam o desenvolvimento de relacionamentos íntimos na adolescência e maturidade. Os primeiros relacionamentos do adolescente, de acordo com este autor, são um recurso importante e servem de “pára-choques” contra as depressões das transições da vida dos adolescentes, que, por vezes, desencadeiam reacções desordeiras. A ênfase de Sullivan (1953) sobre a importância do melhor amigo no princípio da adolescência, pode ser aplicado ao contexto actual através das informações sobre os padrões da amizade de estudantes adolescentes da escola secundária.

Em contraste com as informações sociométricas obtidas na escola primária, onde raramente uma criança não é designada por ninguém como a mais apreciada ou a menos apreciada, este é um fenómeno frequente na escola secundária (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Assim, nos primeiros anos da escola secundária é comum muitos jovens adolescentes passarem virtualmente despercebidos pelos colegas. Berndt & Hoyle (1985) descobriram que os alunos do 8º ano faziam muito menos novas amizades do que os do 4º ano, apesar da estabilidade das amizades estabelecidas ser geralmente equivalente. Portanto, um factor de tensão no desenvolvimento, que aumenta durante a adolescência, é o agravamento da alienação e isolamento social.

Numa extensão mais vasta, este fenómeno pode ser o resultado da estrutura do sistema escolar do nosso país e não necessariamente um fenómeno do desenvolvimento. Os alunos da escola secundária consistem na fusão de vários grandes grupos de crianças na primeira adolescência que são distribuídos por classes, cujas composições mudam constantemente. Esta estrutura limita a oportunidade dos antigos amigos se manterem em contacto e faz com que se desenvolvam novas amizades. Berndt (1987), diz-nos que, durante a transição para a escola secundária, geralmente as amizades são disruptivas e que os adolescentes que tenham amigos próximos adaptam-se melhor à escola secundária. De igual modo, a estrutura das

escolas secundárias reduz a possibilidade desses adolescentes desenvolverem um relacionamento sustentado com os professores. Por conseguinte, uma das razões porque o período da adolescência é visto como o início da fase que pode dar origem à desordem relacionada com a rejeição dos pares, é que as mudanças culturais e do desenvolvimento resultam como uma enorme fonte de tensão social para os adolescentes.

O princípio da adolescência parece ser um tempo de auto-percepção social intensa. As preocupações em enquadrarem-se com o grupo de pares são maiores e a influência do grupo sobre os julgamentos dos jovens adolescentes é mais forte do que em qualquer outra altura do desenvolvimento (Palmonari, 1991; Youniss, 1985; Berndt, 1979; Costanzo, Coie, Dorval & Young, 1977; Costanzo & Shaw, 1966). A estrutura escolar no 2º e 3º ciclos do ensino básico, parece favorecer menos contactos individuais entre os professores e os alunos, comparativamente com o 1º ciclo, e por isso, aparentemente, os professores estão menos disponíveis para apoiar e acompanhar as necessidades dos adolescentes. Eccles, Midgley & Adler (1984) descreveram os alunos neste período escolar, como menos cooperativos e mais academicamente competitivos do que os do 1º ciclo do ensino básico atribuindo este facto, ao ambiente vivido nas escolas.

Provavelmente, o adolescente rejeitado irá achar a escola como um local muito pouco gratificante e aí passa a maior parte do dia, a menos que existam factores bastante compensadores como, por exemplo, as recompensas de um bom desempenho académico ou atlético ou actividades extracurriculares como as aulas de música e o teatro. Os adolescentes rejeitados que não têm estas compensações apresentam maior tendência em faltar às aulas ou em abandonar a escola. Aqueles que permanecem na escola têm comportamentos inadequados durante as aulas e tornam-se objecto de sanções disciplinares. Este é o padrão de acontecimentos sugerido pela revisão de Kupersmidt et al. (1983).

Um segunda questão levantada nas revisões de Parker & Asher (1989) é que, apesar de existirem fortes provas de que a rejeição dos pares é um prognóstico da delinquência, a agressividade é consistentemente vista como um indicador mais poderoso. No fim da infância e princípio da adolescência, a agressividade é uma

violação das regras formais e informais da conduta das crianças. Assim, não surpreende que aquelas que violam flagrantemente regras tão claramente visíveis também irão violar outras regras. De igual modo, é razoável esperar-se que as crianças que são tanto agressivas como rejeitadas tenham uma inclinação especial para a delinquência, porque os pares descrevem o comportamento agressivo deste subgrupo de crianças agressivas como sendo mais velado e indirecto do que o de crianças agressivas não rejeitadas (Bierman, Smoot & Aumiller, 1988). Isto quer dizer que é a agressividade que viola as normas de agressão legitimada ou tolerada dos grupos de pares.

A rejeição pode contribuir de várias maneiras para um crescente risco para a delinquência. Os adolescentes que se sentem socialmente alienados pela sociedade nos seus grupos de pares, podem sentir-se inclinados a agredir, como uma reacção dos seus sentimentos de fúria e desapontamento. Outro factor que pode conduzir adolescentes rejeitados à delinquência é o crescente risco para o absentismo e abandono escolar. Robins & Wish (1977) propuseram uma sequência de risco acumulado que começa com a falta às aulas, seguida pela desistência escolar antecipada, e, mais tarde, por tipos de desordem anti-social. Uma explicação óbvia para esta sequência é que os adolescentes que não frequentam a escola são mais indolentes, passam mais tempo sem supervisão durante o qual podem arranjar problemas. Para além disso, a teoria do papel social sugere que faltar às aulas ou desistir de estudar é o tipo de posição social que pode facilmente conduzir um jovem a adquirir uma ou mais características relacionadas com o papel do marginal social. Desta forma, os factores do desenvolvimento que aumentam a probabilidade de se fazer gazeta e abandonar os estudos, também contribuem para que a criança venha a ter problemas ainda mais graves, Larson & Ham (1993).

**Precursos da rejeição:** A discussão da rejeição dos pares começou com a análise aos antecedentes comportamentais dessa rejeição, reconhecendo que existem outros factores causais para a rejeição mas mantendo que, para entender porque é que algumas crianças são consistentemente rejeitadas pelos pares, temos de saber como é que elas se comportam com esses pares. Se agora recuarmos um passo atrás e perguntarmos porque é que eles passam a comportar-se dessas formas inadequadas, então, podem sugerir-se dois tipos de respostas que envolvem causas que podem ser

quer próximas quer distantes. As causas próximas têm a ver com as competências imediatas, pensamentos e sentimentos que essas crianças transportam para a situação social. As causas distantes são as que descrevem os processos da socialização através dos quais as crianças adquirem orientações comportamentais, cognitivas ou afectivas que são causas próximas da rejeição dos pares.

A rejeição é de facto um processo social. Existem algumas indicações, de que a composição do grupo de pares e as normas desse grupo, determinam o critério da rejeição no grupo. Certas teorias sociais pressupõem a necessidade de existirem desvios nos grupos, para serem o centro da animosidade e tensão. No modelo da rejeição dos pares mencionado, tem sido realçada a importância das dinâmicas do grupo na rejeição dos pares permanente. A questão da mudança da posição social tem sido tratada com prioridade em termos da intervenção formal, que geralmente envolvem a aprendizagem das capacidades sociais. As informações sobre a estabilidade da posição social dos pares, sugerem, que muita da mudança ocorre naturalmente, apesar dos estudos longitudinais de Coie & Dodge (1983), indicarem que as crianças rejeitadas, raramente obtêm uma posição social popular.

É importante saber quais os factores, que não os da intervenção iniciada pelos adultos, que fazem surgir mudanças na posição social dos pares. Qual o papel, por exemplo, da auto-advertência na produção de mudanças positivas no comportamento social e na apreciação do grupo dos pares? Em geral, o que é que transpira entre a criança e os seus pares para fazer com que estes mudem os seus pensamentos sobre ele ou ela? Como é que os pais e os outros responsáveis reagem aos sinais do desajustamento social dos seus filhos e que medidas tomam para que aconteça uma mudança positiva? No fim, uma certeza emerge: a rejeição social será sempre sem dúvida, uma experiência dolorosa para quem a experimente. Reconhecer a realidade da rejeição pode ser um importante primeiro passo para que se faça alguma coisa sobre isso. Por outro lado, entender as suas origens e consequências pode ajudar-nos a evitar ou a modificar os seus efeitos negativos e sobretudo evitarmos situações que possam desenvolver-se em manifestas atitudes de rejeição e exclusão social.

Finalmente e referindo-nos em síntese a uma investigação recentemente realizada em Itália, por Palmonari, Kirchler & Pombeni (1991), são assinalados alguns

dos acontecimentos mais importantes que podem ocorrer durante a adolescência e contribuir para o insucesso do desenvolvimento de estruturas equilibradas e autónomas: a) a relação (conflito com os companheiros ou com o melhor amigo; traição de um amigo); b) problemas pessoais (isolamento social e solidão, falta de valores e sentido de vida); c) problemas socio-institucionais (escola; família). O objectivo deste estudo, era conhecer o impacto da identificação com o grupo de amigos e com a família no processo de fazer frente às tarefas de desenvolvimento. Os resultados mais significativos destes autores, referem-se ao tipo de identificação do adolescente com o seu grupo de amigos, independentemente deste grupo ser formal ou informal. Quanto mais elevada é a identificação com os amigos, maior é a possibilidade do adolescente comunicar e partilhar as suas dificuldades com os companheiros, pais ou outro adulto e será sobretudo mais capaz de enfrentar as suas tarefas de desenvolvimento com menos dificuldades.

Simultaneamente, quanto mais o adolescente experiênciar na família, dinâmicas de autonomia, responsabilidade e confiança, mais fáceis e fortes serão os seus vínculos ao grupo de amigos produzindo-se assim vantagens em três sentidos: no adolescente, no grupo de amigos e na família. No entanto, se a sua identificação com a família e com o grupo de amigos for baixa, o adolescente estará mais sensível a problemas pessoais, relacionais e sobretudo com menos defesas para os enfrentar.

Os trabalhos de Pombeni & Palmonari (1991), vêm então reforçar a ideia de que quanto mais significativo for o grupo de pares para os adolescentes mais estes contam com os pares e com os pais, como orientadores seguros nas estratégias a utilizar face às diferentes adversidades. Deste modo, parece poder afirmar-se que a identificação com os grupos de pares contribui decididamente para que o adolescente esteja mais próximo dos pais (e de outros significativos) (Kirchler, 1991). No seguimento da investigação atrás referenciada, Kirchler & Palmonari (1992), constataram que os adolescentes com uma forte ligação à família, mas que não se identificam com os companheiros, ou o inverso (i.e., quando se identificam fortemente com os companheiros, mas não se identificam com a família), têm problemas em construir a sua identidade de adultos autónomos.

O período de transição da infância para a idade adulta, torna-se mais fácil quando o adolescente se identifica fortemente com a família e com o grupo de pares, e estas duas entidades funcionam como complementares na ajuda da resolução de problemas e na construção da identidade psicossocial (Scabini et al., 1994). Significa isto que o processo de separação/individuação, representa para o adolescente um momento particularmente importante no seu desenvolvimento e realiza-se através do confronto directo com os adultos mais significativos. (Blos, 1977; Lutte, 1987; Youniss, 1985; Coleman, 1983; Fleming, 1993; Sampaio, 1994, Hartup 1995). Não significa necessariamente este aspecto, a existência de um período de conflito dramático, mas significa antes, a existência de um período de confrontos necessários para a equilibrada construção da sua estrutura psicossocial. Assim e tendo esta ideia como pano de fundo, vejamos seguidamente qual o papel da família no processo de desenvolvimento das redes afiliativas do adolescente

### **O Papel da Família**

Todos reconhecemos que ao longo dos tempos, o papel da família na socialização dos filhos tem assumido contornos distintos de época para época, e de cultura para cultura. Hoje, não só em Portugal como na Europa, na América Latina e um pouco por todo o mundo, as rápidas mutações e enfermidades sociais que actualmente se vivem, põe à prova as melhores convicções e teorias sobre a intervenção da família na socialização dos filhos. De facto, o aumento de desemprego, as exigências cada vez maiores de qualificações técnicas mais específicas e especializadas, as recessões económicas, por exemplo, não podem ser vistas desligadas das condições que a família necessita ter, para levar a bom termo o seu papel como estrutura socializadora dos filhos.

Noutro sentido e implícita em algumas teorias psicológicas é a ideia de que os pais constituem um obstáculo no desejo de independência do adolescente. Houve períodos na história em que isto parecia ser verdade. Por exemplo sobre a regra da primogenitura, os filhos mais velhos tinham que esperar que os pais lhes passassem as propriedades familiares para que se pudessem tornar economicamente estáveis, casar e constituir a sua própria família. Contudo, existiram outros tempos, em que os adolescentes deixavam cedo a casa dos pais ou em que por razões de guerras,

morriam ainda novos, e então, havia pouca possibilidade para um relacionamento parental depois da infância (Gillis, (1981).

Actualmente o padrão tornou-se mais complexo, pois espera-se que os filhos se tornem independentes e deixem a casa dos pais. Ao mesmo tempo, as suas vidas adultas provavelmente irão sobrepor-se como extensões da vida dos seus pais (Deagler, 1980). Tal como já vimos, só recentemente os factores demográficos e económicos e as convenções sociológicas permitiram aos pais e adolescentes viverem juntos na mesma casa por um período longo de tempo. Estes factores, combinados com a divisão dos papéis dos esposos, que começou a surgir no séc. XIX, Deagler & Lasch (1980), explicaram o que hoje conhecemos como a relação mãe-filho que começa à nascença, e é mantida com cuidados devotados de longa duração. Explicam ainda a diminuição do envolvimento dos pais, que se tornaram mais direccionados para o trabalho fora da esfera familiar.

É no entanto um lugar comum afirmar que a família é um grupo, pois desde os tratados clássicos da psicologia social até aos mais recentes, sempre que se pretendia enunciar os diversos grupos, colocava-se em primeira instância a família, seguindo-se os grupos de amigos e depois os grupos de trabalho. Na realidade, se por um lado, esta definição de família como grupo permite que se constitua como objecto de estudo das ciências sociais, particularmente na Psicologia e Sociologia, por outro, deu lugar a um novo paradigma, o paradigma da interacção, donde derivam novos pontos de vista: história da família, sociologia da família, terapia da família, constituindo-se a família como um fecundo campo interdisciplinar (Scabini et al., 1994).

Sabemos que as rápidas transformações vividas nas últimas décadas, conduziram a inevitáveis mudanças de relacionamento no interior da família e obrigaram os seus membros a readaptações profundas. Em consequência disto, surgem novas perspectivas centradas na compreensão do fenómeno familiar na sua globalidade. O pensamento sistémico dos anos 60 é disso prova, ao considerar a emergência do contexto e ao adoptar o princípio da relação na concepção indivíduo-ambiente. Segundo Scabini (1994), a família passa a ocupar uma nova concepção de grupo familiar subordinada a alguns aspectos:

a) A família, é um microssistema social em evolução, com características próprias não reduzidas à totalidade da soma dos seus componentes.

b) Em virtude dos seus recursos de adaptação activos e organizados torna-se capaz de reagir aos níveis de *stress* previsíveis e imprevisíveis que pode encontrar no seu percurso.

c) A entrada e a saída e o desenvolvimento dos membros da família, constituem acontecimentos críticos previsíveis com base nos quais é possível periodizar o tempo familiar. O ciclo de vida da família é assim subdividido em etapas (formação do casal, nascimento dos filhos, famílias com filhos adolescentes e na fase de saída de casa e famílias na idade da reforma).

d) O crescimento da família está ligado à capacidade de superar tais acontecimentos críticos, o foco da atenção está relacionado com a individualização das “tarefas de desenvolvimento” típicas das fases particulares e aos processos postos em movimento pela família nos momentos de transição para efectuar uma eficaz reorganização. (Scabini, 1994, p.35).

Procurando estabelecer-se uma articulação com esta concepção, emerge de algum modo como complemento, o estudo dos grupos sociais na psicologia social a partir da década de 70, no estudo dos processos de influência minoritária e do papel do conflito cognitivo nestes processos. Moscovici (1976), e o seu paradigma experimental no processo de influência social (grupo de minorias activas), concretiza a passagem de um modelo tipo funcionalista a um modelo tipo genético, colocando exactamente o enfoque na reavaliação do conflito por parte da maioria. De acordo com Scabini (1982) “das tensões presentes num grupo, depende o seu crescimento, a capacidade de assimilação selectiva, a criação de novas formas de pensamento e acção, a redefinição das relações e modificação do ambiente e a “ampliação” das redes de relação. No modelo funcionalista a influência é concebida unicamente como um processo de estabilização do sistema e as relações são avaliadas na medida em que conduzem ou não ao consenso, ao equilíbrio e à redução do conflito” (Scabini, 1982, p.149).

Como já verificamos, as investigações sobre a problemática da adolescência são relativamente recentes, de facto só a partir da década de 70, a adolescência

suscitou na realidade um grande interesse social. Partindo então de um ponto de vista interdisciplinar e segundo as perspectivas do ciclo vital, da ecologia e do desenvolvimento psicológico, e segundo Peterson (1988), os principais centros de interesse que surgem, estão direccionados para: a) desordem e ajuste; b) puberdade e seus efeitos; c) relações adolescentes-família.

Temos que ter sempre presente que o desenvolvimento do adolescente, deve implicar constantemente interações entre o indivíduo e os outros sujeitos bem como o contexto em que estas se processam. Surge então nesta dinâmica, a importância da família, bem como o amplo ambiente social em que o desenvolvimento da sociabilidade supõe enfatizar os efeitos de toda a dinâmica desenvolvimental do adolescente. Segundo Callan (1991), as principais actividades em que existe a implicação do adolescente no seu processo de desenvolvimento são:

- a) Emancipação dos pais
- b) Diferenciação psicosexual
- c) Maturação e desenvolvimento da identidade
- d) Aquisição de habilidades necessárias para definição do projecto de vida e consequente autonomia.

A família tem ao longo desta dinâmica, um papel muito importante: estimulando a autonomia, mantendo um controlo flexível; prestando apoio aceitação e criando um ambiente equilibrado entre a proximidade e a autonomia individual. Significa isto, que a família deve atentamente criar as condições e o espaço para o desenvolvimento da individualidade (Youniss, 1985; Dusek, 1987; Lutte, 1991; Palmonari, Kirchler & Pombeni, 1991). Ao contrário, as famílias que desatentamente nada façam, ou assumam atitudes controladoras e conflituosas, estão a criar as condições para que o adolescente tenha baixos níveis de auto-estima e elevados níveis de depressão (Burt, Cohen & Bjork, 1988). Em várias investigações levadas a cabo por Cohen (1988), Youniss (1985), Palmonari, Kirchler & Pombeni (1991), Noller & Callan (1991), Lasson & Ham (1993), parece evidente que os adolescentes com um equilibrado desenvolvimento psicológico e social, quase sempre provêm de famílias com um elevado nível de unidade de comunicação e independência.

Este equilíbrio entre controlo e independência, supõe uma qualidade familiar no sentido do ajustamento às necessidades do adolescente. A revolta do adolescente, é mais provável que ocorra quando a estrutura autoritária da família é patriarcal e desigual, a disciplina é severa e inconsistente e a relação entre pais e mãe normalmente é infeliz. As práticas de socialização da família estão de facto associadas ao desenvolvimento das condutas do adolescente, a tal ponto, que a tensão e *stress* familiar, as pobres relações de comunicação e o estilo familiar muito permissivo ou muito autoritário, associados entre si, estão frequentemente e em associação com outros factores, na origem de problemas com o álcool, uso de drogas, relações sexuais prematuras e condutas anti-sociais (Peterson, 1988; Callan, 1991; Alarcon, 1991; Larson & Ham, 1993).

Em suma, constatamos que o desenvolvimento do adolescente face à independência da família, apresenta características específicas de cada sujeito, em função de uma série de variáveis independentes tanto pessoais como ambientais. Por outro lado, o estabelecimento de novas relações com a sociedade e com a “subcultura” dos seus companheiros não pode estabelecer-se sem alguns problemas. A nossa sociedade ocidental, assim como as nossas famílias, ao mesmo tempo que estimulam o adolescente para a sua autonomia, censuram muitas vezes os seus comportamentos, colocando inúmeros obstáculos ao desenvolvimento da capacidade de autonomia. É um facto observável que os adolescentes ao abandonarem na puberdade o anterior “*status*” da infância, modificam as suas relações e atitudes referentes aos pais. Vão-se libertando da total sujeição que os havia condicionado aspirando à auto-independência e autodeterminação.

Esta independência e autonomia podem manifestar-se nos adolescentes em três formas distintas de comportamento (Douvan & Adelsm, 1966): autonomia emocional; autonomia da conduta; e autonomia dos valores morais. Estes autores, sugerem que quase sempre existem discontinuidades entre estes tipos de autonomia e qualquer consideração de como o adolescente enfrenta a autonomia e a independência, deve ter isso em conta. O restabelecimento da autonomia e independência face à família segue processos evolutivos diferentes em relação com uma série de variáveis que facilitam ou dificultam a sua aquisição. De um modo ainda que resumido vejamos duas:

O género dos adolescentes: Algumas investigações têm demonstrado que o desenvolvimento do processo de independência/autonomia, segue etapas evolutivas diferenciadas nas raparigas e nos rapazes. Trautner (1972) salientou este aspecto. Com efeito, segundo este autor, as raparigas adolescentes inclinam-se com mais facilidade que os rapazes a seguir como modelos os pais, sobretudo no começo da adolescência. Para Douvan & Adelsm (1966) o processo de independência nas raparigas adolescentes cresce de uma forma ininterrupta dos 11 aos 18 anos, continuam ainda fortemente ligadas por laços emocionais aos seus pais. Lutte (1969), supõe que este aspecto deve-se provavelmente à consequência de pressões sociais que impedem as raparigas de desenvolver melhor o seu processo de desvinculação familiar, enquanto que ao contrário para os rapazes essas pressões sociais facilitam o seu processo de desvinculação familiar. Embora esta atitude não possa ser entendida como genérica e universal (pois varia segundo países, regiões e culturas), não deixa no entanto de ser interessante e actual na nossa sociedade, onde o “filho varão” é ainda frequentemente o símbolo da continuidade da própria família assumindo por isso uma função dominante.

O estilo de relação mantida pelos pais em relação aos filhos: A facilidade ou dificuldade da aquisição da independência e da autonomia pelos adolescentes, parece estar intimamente relacionada com o modo dos pais exercerem a sua autoridade. Um factor evidentemente importante, indica Mussen (1971), é a predisposição dos pais exercerem o controlo e a autoridade *versus* liberdade e autonomia. Os pais que estimulam a crescente autonomia à medida que o filho vai crescendo em maturidade e idade, embora regulem essa autonomia com algumas reservas de decisões e responsabilidades, provavelmente fomentam nos filhos a vivência de atitudes de autonomia e responsabilidade. Enquanto noutro sentido os pais autocráticos e autoritários, tendem a sufocar a aquisição de vivências de autonomia. Noutro extremo, os pais indiferentes também não parecem contribuir com atitudes que fomentem o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia. Posto isto, iremos de seguida apresentar o modelo de Youniss (1985), baseado na tese de Sullivan-Piaget sobre as relações interpessoais do adolescente.

## O Modelo de Youniss: A Perspectiva de Sullivan-Piaget

Youniss (1983, 1985), convida-nos a reflectir na sua tese partindo da integração dos contributos sobre o desenvolvimento e ajustamento das relações interpessoais durante a adolescência, apresentados por Sullivan (1953) e Piaget (1965). Para este autor, a concepção da pessoa baseia-se no facto da própria pessoa ser um membro nuclear de todos os seus processos relacionais. Na adolescência o acento tónico reside na esfera interpessoal, esfera esta, em que o adolescente vai descobrir que é possível criar com os seus iguais (pares) um sistema relacional aberto e dinâmico que é continuamente construído e mantido por si e pelos seus iguais. Partindo dos (poucos) estudos existentes nesta área e sobretudo das descrições feitas pelos adolescentes acerca dos seus amigos íntimos; é demonstrado claramente que qualquer que seja o contexto das relações entre os amigos, estas são co-construídas pelos participantes e não guiadas ou dirigidas por intervenções exteriores. São de facto os próprios amigos, que determinam não só o tipo de actividade em que se envolvem, mas também a forma das suas interacções e tipo de comportamentos esperados ou que é necessário manter.

O suporte para a noção que a amizade na adolescência é relativamente independente de influências exteriores, reside na descoberta que a maioria das actividades entre os amigos são maioritariamente não estruturadas. Estas actividades, não são caracterizadas por regras ou regulamentos construídos para a sua própria gestão, e geralmente, não têm um objectivo específico para além de partilharem um momento em que é privilegiado o “estarem juntos”. Seguidamente, é também importante que se saliente que estas actividades não estruturadas, normalmente dão-se fora do alcance dos pais, e assim, o seu conteúdo não está sujeito ao controlo e avaliação destes. E quando surgem problemas nas relações de amizade, normalmente o adolescente mobiliza todo o esforço para que a resolução do conflito ocorra sem nenhuma intervenção externa. Em conclusão, e apesar das pressões sociais existentes em qualquer sociedade, o protagonismo da existência dos adolescentes como cultura juvenil, é sem dúvida devido aos próprios adolescentes.

Desde os anos 70, que Youniss partindo das descobertas e das abordagens de Sullivan e Piaget, tem desenvolvido uma ampla investigação sobre as relações do

adolescente. De facto, o problema da interacção entre a autonomia e as relações entre pares, bem como as relações familiares, têm sido um dos principais interesses deste investigador. Para isso tem estudado os seguintes aspectos: interacções; comunicação; conflitos e o self na relação, recorrendo basicamente às percepções do adolescente, sobre as interacções e sobre as concepções do seu self nessas interacções. Vejamos de seguida e em síntese, alguns dos conceitos e princípios (Youniss & Smollar, 1985) mais directamente relacionados com o âmbito do nosso estudo.

**Conceitos e princípios:** Estes conceitos e princípios resultam das várias investigações levadas a cabo por James Youniss e seus colaboradores, revelando-nos as percepções que os adolescentes têm relativamente à relação com os seus amigos, pai e mãe, bem como ainda quanto ao processo de desenvolvimento da amizade com os seus pares.

**Percepções da relação adolescente-amigos:** A relação de amizade é percebida pelo adolescente como uma relação de suporte. Esta relação é sobretudo percebida como um espaço relacional que é caracterizado pela partilha de actividades, cooperação e ajuda mútua, compreensão recíproca, aceitação e respeito pelas posições e opiniões diferentes. A relação entre o adolescente e os seus amigos possibilita conseqüentemente, um contexto em que o próprio adolescente se experiênciava como ser individuado e separado dos pais, contribuindo deste modo para o desenvolvimento psicológico e formação da identidade.

**Percepção da relação pais-filha:** O pai é percebido pela filha adolescente como uma figura autoritária que orienta e define padrões de comportamento. A relação pais-filha é descrita como distante, pouco conflituosa mas desprovida de conteúdo afectivo, intimidade, compreensão e aceitação. A mãe por sua vez é percebida também em termos de figura de autoridade, embora a relação mãe-filhos seja menos distante e mais complexa. A rapariga adolescente respeita e confia na mãe sentindo-se livre para confiar mas também para desobedecer, o que permite um espaço de conversação e de intimidade, apesar da qualidade da comunicação estabelecida nem sempre ser a ideal. Em momentos de proximidade relacional, a vertente da autoridade implícita mãe-filha é atenuada.

Percepções da relação pais- filho: O pai e a mãe são percebidos pelo filho adolescente como objectos de respeito, a quem se deve obedecer obrigatoriamente. A relação com o pai é essencialmente unilateral e distante, embora exista um espaço para a realização de actividades em conjunto e discussão de problemas práticos e objectivos. A relação com a mãe parece ser mais forte e directa o que permite a partilha de confidências e uma maior proximidade relacional. Vejamos seguidamente alguns dos aspectos mais importantes que orientam e regulam o desenvolvimento das relações do adolescente com os seus pares.

Emancipação e autonomia: O conceito de emancipação, refere-se tradicionalmente ao *insight* que o adolescente consegue ver sobre a sua dependência do laço parental no passado. Deste *insight* progressivo resultariam à partida ganhos no atenuar dos laços em relação aos pais. No entanto, Youniss argumenta que os resultados dos seus estudos não sugerem que a emancipação seja consequência duma compreensão interna atenuadora do laço emocional até porque a relação parental conserva a sua força; afirma então, que uma descrição mais apropriada é a que considera que a relação é transformada e não rompida, em que os adolescentes continuam a responder à autoridade parental ao mesmo tempo que se sentem mais livres dela.

Quanto ao conceito da autonomia, Youniss e Smollar (1985) propõem uma revisão, do conceito, dado que tradicionalmente no seio da teorias cognitivas se refere à capacidade do adolescente contar mais com o seu auto-raciocínio do que com a aprovação parental. Nesta sequência os autores argumentam, tendo por base os resultados das suas investigações, que mesmo depois da emancipação ter começado, os adolescentes continuam a procurar o apoio dos seus pais para as suas ideias e que, mais do que um raciocínio autónomo, o que é típico na adolescência, é uma co-construção cooperativa com os amigos e pares de idade. Segundo Youniss (1985), existem alguns dados que indicam que num contexto de relação de amizade com os amigos íntimos os adolescentes procuram compreender-se a partir de um processo de mútua reflexão. Os adolescentes conversam com os seus amigos íntimos, acerca dos seus sentimentos, problemas e pensamentos e dependem desses amigos nos conselhos e pedidos de ajuda.

Assim e inegavelmente os amigos mais próximos, parecem prestar um importante “serviço” uns aos outros. São o púlpito para as ideias, sentimentos e problemas. Algumas vezes dão um *feed-back* crítico, outras ouvem simplesmente e algumas vezes dão conselhos. Mas o que parece muito interessante, é que qualquer que seja o conteúdo específico, o processo mútuo e o objectivo é terem a sua compreensão do mundo que os rodeia validada. Parece então, para estes adolescentes que a função da amizade se expande para além do simples prazer de se estar com um amigo e dirige-se na direcção da co-construção da compreensão de si mesmos e do mundo. Importa então salientar que os resultados das investigações de Youniss & Smollar, dão claramente suporte empírico às formulações de Piaget. Vejamos seguidamente e ainda de acordo com Youniss (1985), dois processos muito importantes que têm uma grande implicação na construção da amizade. Estes processos são conhecidos por: validação consensual e princípios de relacionamento.

Validação consensual: Tecnicamente a validação consensual refere-se a um processo onde duas pessoas que procurando por exemplo compreender um determinado acontecimento, recorrem a uma troca de ideias, sentimentos e pensamentos, que surgem entre si como resultado do seu processo de relação. Este processo, envolve um contínuo intercâmbio (dar e receber) de tal forma que o critério final de validação surge de ambos os lados, mais do que um só. No contexto da amizade entre pares, se A, oferece a B a sua perspectiva, B é livre de fazer um comentário e de avaliar essa perspectiva, A é então igualmente livre de avaliar o comentário que B proferiu e só então o consenso pode ser atingido.

O facto do consenso requerer um igual *input* de ambos os amigos, é o que serve para distinguir a validação consensual de um processo que podia terminar em validação unilateral. Neste último processo (validação unilateral), A apresentaria a B a sua perspectiva e B avalia esta perspectiva partindo dos seus próprios critérios. Mas A, não é livre de avaliar as avaliações dos comentários feitos por B, sem arriscar um conflito com B. Este processo aparece mais frequentemente nas relações pais-adolescentes.(Youniss, 1985). A validação consensual é assim essencialmente um processo de cooperação com o outro, resultando deste encontro de amigos, não só a compreensão de experiências e acontecimentos, como sobretudo uma compreensão de si-mesmo e do outro.

Princípios de relacionamento: É um dado assente que os adolescentes atribuem às suas vivências relacionais, determinadas características. Essas características são os princípios reguladores sob os quais as suas relações assentam para terem êxito. Um dos princípios (que aliás já observamos anteriormente) é o “*princípio da mutualidade e igualdade*”. Podemos vê-lo na afirmação sucinta feita por um adolescente quando disse...”A amizade é algo que tem que ser compartilhado, por mim ... e por ti” ...Este carácter de mutualidade é um dos alicerces fundamentais da relação entre amigos. De facto, se a relação não for mútua tudo acabará por se desmoronar e a amizade por se perder.

Mas este “princípio de mutualidade e igualdade” não é o único princípio que “governa” a amizade. Intimamente ligado a este princípio, apresenta-se o princípio do “carinho e cuidado mútuo” (Youniss, 1985). Uma das razões pelas quais as amizades entre amigos íntimos são duradoiras e têm relativamente poucos problemas, é provavelmente porque os seus participantes estão interessados no bem estar dos outros. Para os adolescentes, os amigos, têm de estar disponíveis, quando for preciso. Como disse uma rapariga de 16 anos: “é importante para mim saber que tenho um amigo que se preocupa verdadeiramente comigo e que está sempre ali... porque eu preocupo-me de facto por ele”. No entanto, a importância deste princípio de cuidado mútuo pode ser igualmente importante pelo aspecto negativo, dando eventuais indicadores de que a amizade está fragilizada e em perigo pela ausência de cuidados: “não me ouve nunca...”; “dá-me cada seca, que fico sempre pendurada”; “estive doente e não me telefonaste”.

Um terceiro princípio que se apresenta como muito importante para o funcionamento e manutenção da amizade é o princípio do “respeito-mútuo” (Youniss, 1985). Este princípio é também fundamental para o relacionamento entre os amigos. A maioria dos adolescentes diz que um amigo: “actua como se eu fosse tão importante como ele na relação” e “não esperes mais de mim, do que aquilo que tu próprio estás disposto a dar”. O princípio de respeito-mútuo, parece segundo Youniss referir-se também a outras dimensões da relação, isto quer dizer, que é suposto os amigos comportarem-se entre si de tal forma, que permitam sempre o respeito entre si, não só como amigos, mas também como indivíduos e pessoas, além da própria relação. Qualquer comportamento que demonstre uma falta de respeito próprio, é

percepção pelo outro como violador do princípio do respeito-mútuo e ameaça consequentemente a continuidade da relação.

Outro princípio fundamental que orienta as amizades íntimas entre os pares, parece envolver a "confiança-mútua", Youniss (1985). Especificamente, este princípio refere-se à expectativa sempre presente, de que os amigos não cometerão nunca em situação alguma actos de desmerecimento de confiança, tais como revelarem informação partilhada em confidências, faltarem as promessas, intrometerem-se na relação de namoro (com o namorado ou a namorada do amigo ou da amiga) ou muito simplesmente mentirem. Num sentido amplo, a confiança-mútua, é reflectida na crença que os princípios de cuidado e respeito, são igualmente válidos para os dois participantes da relação. Consequentemente, isto permite aos amigos procurarem apoio um no outro, aconselharem-se mutuamente, preocuparem-se com os problemas dos outros e revelarem as suas dúvidas e medos sobre a vida sempre numa atmosfera de confiança.

Finalmente, continuando a co-partilhar com Youniss os seus importantes contributos para uma melhor compreensão das dinâmicas relacionais da adolescência, vejamos o princípio da "reciprocidade simétrica". De algum modo, podemos considerar que este princípio sublinha (ou pelo menos devia) todas as relações interpessoais, uma vez que orienta as pessoas para uma atitude positiva. Isto significa simplesmente, que se A faz alguma coisa por B, é requerido que B faça o mesmo por A e vice-versa. No entanto, o retorno não tem de ser imediato, e de facto nas relações de amizade entre os pares, raramente o é. Por isso, a expectativa, é que a acção será recíproca de uma forma simétrica. Assim, se um amigo empresta a outro um livro, a expectativa é que o outro alguma vez lhe retribua do mesmo modo. Da mesma maneira, se um amigo ajuda um outro a ultrapassar um momento difícil, este deverá, se alguma vez for necessário, agir do mesmo modo. Este princípio parece ser muito importante, porque enquanto os princípios de mutualidade e igualdade; cuidado mútuo; mútuo respeito e mútua confiança servem sobretudo para aumentar o significado e função das amizades entre pares na adolescência, o princípio de reciprocidade simétrica, fornece as bases para a existência da própria relação.

De facto e em jeito de conclusão o processo contínuo de amizade, começa com a prática da reciprocidade simétrica entre os pares, a sequência, consiste na duplicação de actos à vez (agora um, depois o outro). Actos positivos são seguidos de actos positivos. Actos negativos são seguidos por actos negativos. Actos neutros são seguidos de actos neutros. Esta sequência, à medida que a relação entre os amigos se desenvolve deixa de ser adequada, por outro lado à medida que a amizade se desenvolve a reciprocidade simétrica é substituída por um “princípio de tratamento justo” (Youniss, 1983)

**A síntese numa visão:** Como já referimos, a tese de Youniss é uma síntese elaborada a partir da integração das descobertas de Harry Stack Sullivan (1953) e Jean Piaget (1965). No entanto quer Sullivan quer Piaget, abordavam as questões do desenvolvimento social com interesses diferentes. Ao procurar as origens de ajustamento interpessoal dos seus pacientes, Sullivan deu-se conta da importância das relações de pares e de amizade em particular. Sugeriu então que o período da pré-adolescência era crítico na aquisição da maturidade. Experiências com amigos íntimos durante este período, são a base e a própria semente do que se tornará mais tarde a capacidade de vivenciar profundas e estáveis relações interpessoais. O amigo íntimo é visto à luz desta tese, como o amigo mais próximo de todos, é aquele amigo com que partilhamos a totalidade dos nossos sonhos e dos nossos fracassos, dos nossos desejos e dos nossos receios, é aquele que consideramos estar à frente de todos os outros amigos, colegas, companheiros e para quem a mobilização da nossa própria preocupação e disponibilidade está sempre apontada. O amigo íntimo, é finalmente, a pessoa que elegemos muitas vezes (sem entendermos que critérios foram seguidos) como companheiro de experimentação do mundo, cujo prazer máximo é partilhar com ele todos esses mágicos momentos (Youniss, 1980).

Sullivan, desde muito cedo, apontou para alguns elementos a que os adolescentes davam prioridade nas suas relações com os amigos: indicando a sensibilidade interpessoal; a apreciação interpessoal e entendimento mútuo. No contexto do desenvolvimento social do adolescente, este autor estava consciente de que seria criticado por enfatizar os pares e diminuir o papel dos pais. Neste sentido, procedeu a novas investigações e construiu uma teoria na qual uma análise das relações através da estrutura e função, tornou-se prioritária em relação quer aos pais

quer aos grupos de pares. Mas Sullivan, ficou sobretudo conhecido como o autor de uma nova perspectiva que foi denominada “teoria interpessoal do desenvolvimento”.

A teoria interpessoal do desenvolvimento de Sullivan, foi influenciada por vários modelos, desde Freud, a George Mead, bem como por diversos contributos vindos da Sociologia, da Antropologia, da Biologia e da Medicina. Esta teoria é alicerçada por duas aproximações complementares: a desenvolvimental e a interpessoal. A primeira, acentua mais do que qualquer outra corrente, a importância da ansiedade e do desenvolvimento da cognição. A segunda, desvia o foco do interesse da pessoa para a relação interpessoal, afirmando, que a personalidade é um padrão relativamente constante de situações interpessoais periódicas que caracterizam a vida humana. Sullivan atribui à ansiedade um papel muito importante no desenvolvimento do adolescente.

Para Sullivan, a ansiedade está presente desde o nascimento, e é o resultado de uma experiência interpessoal é a experiência diádica que envolve a mãe e a criança. Da experiência da ansiedade no adolescente, resulta a confusão do pensamento, perturbações no relacionamento interpessoal e redução da eficiência na satisfação das necessidades da pessoa. Na sua teoria de desenvolvimento, Sullivan descreve cinco estádios que precedem a maturidade, no entanto e dado o âmbito deste trabalho iremos referir-nos ainda que brevemente só aos períodos relacionados com a adolescência. Sullivan (1953), descreve o término da pré-adolescência com a maturação do “dinamismo do desejo genital”. Salienta no entanto a importância e a necessidade de relações íntimas com companheiros do mesmo sexo cuja tarefa maior do desenvolvimento, é iniciar a transição do egocentrismo, para um novo cenário marcado pelo sentido social e pela descoberta do sentido do amor.

As relações interpessoais, assumem um protagonismo determinante que irão também transformar as anteriores relações marcadas sobretudo por formas de dependência, em actuais relações marcadas por formas de camaradagem e descoberta de autonomia. A finalidade da adolescência, é o estabelecimento final de relações interpessoais, socialmente adequadas com estabilização do sistema do “*proprium*” e personificações correctas de si e dos outros. Quando o adolescente finalmente atingiu a maturidade necessária para ingressar activamente na vida adulta ultrapassou

inúmeras fases; obstáculos e vicissitudes, sofrem uma ampla transformação que foi marcada potencialmente pelas relações interpessoais que estabeleceu (Sullivan, 1953).

Continuando no estudo da tese de Youniss, devemos agora recordar que Piaget foi também um marco importante através dos seus estudos sobre o desenvolvimento social, e sobretudo partindo dos seus constructos de “egocentrismo”; “tomada de perspectiva”; “estádios”; “heteronomia-autonomia”; “intencionalidade”, Piaget estava consciente da visão prevalecente que a sociedade possuía da moral e que os adultos transmitiam às crianças. Ao defender o “contra-caso” a favor dos pares, Piaget e Sullivan, recuaram a uma análise da estrutura das relações interpessoais. Piaget mostrou o desenvolvimento como sendo o corolário da estrutura, no sentido de que as funções florescem das estruturas. Para Piaget, as duas relações diferem em inúmeros sentidos. Elas expõem as crianças a visões separadas delas próprias, das pessoas e da sociedade em geral.

Tal como Sullivan, Piaget também recebeu um “criticismo silencioso” pela sua proposta. Por exemplo muita controvérsia rodeou os seus constructos de “estádios” ou “egocentrismo”, no entanto não há praticamente nenhuma referência à sua revisão dos papéis desempenhados pelos pais e pares no desenvolvimento. Enquanto a tese Sullivan-Piaget tem mérito em si própria pelo seu potencial como uma nova perspectiva do desenvolvimento, existem outras duas razões que tornam a sua apresentação agora apropriada. A primeira, pertence à transição teórica que está em progresso neste campo. A segunda diz respeito ao tópico social das relações de pares. Qualquer momento nas ciências sociais é um momento de transição. No entanto, neste momento, o paradigma principal para o estudo do desenvolvimento social está a ser atacado e revisto.

Ainda não há muito tempo, o estudo do desenvolvimento da personalidade, do comportamento social, e da moral era quase sinónimo de estudo da influência da mãe na criança. Inúmeros estudos foram feitos para documentarem o que é que as mães realmente faziam, para categorizar estilos de “*mothering*” e para mostrarem os efeitos dos estilos diferentes sobre as crianças. Nas teorias convencionais do desenvolvimento pessoal, os pais e outros adultos serviam como “elo” entre as crianças e a sociedade. Através dos esforços dos adultos as crianças tornavam-se

socializadas e as suas personalidades adquirem as características que são socialmente desejáveis. O papel do adulto tem assim o duplo objectivo, por um lado, promover o ajustamento das crianças e por outro, preservar a sociedade.

Deixando estas teorias de lado, Sullivan e Piaget propuseram um olhar diferente ao apontarem as relações entre os amigos, mas em particular as relações centradas nos pares (onde se situa o relacionamento interpessoal por excelência) ou seja o relacionamento entre os amigos íntimos, como força positiva e maioritária nos processos de desenvolvimento. Através desta relação entre pares os adolescentes vão aprender a ser sensíveis às relações interpessoais, a lidarem com a intimidade e com os processos de atingirem o entendimento mútuo. Estas aquisições são a chave para o ajustamento interpessoal, não só durante a infância, mas durante todo o processo de vida. Deste modo, Sullivan e Piaget estão também a preservar a sociedade, ao apontarem um núcleo central revestido pela coesão interpessoal e pela estabilidade de onde irá sobressair a autonomia e o ajustamento social, como “pré-requisitos” da socialização do adolescente (Youniss, 1985).

O interesse psiquiátrico de Sullivan, levou-o a pensar a maturidade social em termos de um ajustamento da personalidade. Ao contrário de outros teóricos que trabalhavam no quadro psicanalítico, ele enfatiza o equilíbrio intra-psíquico para favorecer o ajustamento mútuo interpessoal. A visão de Sullivan (1953), pode ser expressa numa série de contrastes entre a pessoa madura e imatura. As características da imaturidade incluem: um sentimento exagerado de se ser único, esforços e dificuldades na conciliação das problemáticas pessoais, ênfase em agradar aos outros lutando por ir de encontro aos seus critérios de aprovação e incapacidade para realçar a própria pessoa face a outra nas obrigações da intimidade.

O interesse de Piaget, estava também na visão da personalidade madura como um agente moral principal, Piaget (1965). Consequentemente, Piaget descreve a imaturidade no mesmo sentido de Sullivan, como sentimento de se ser único; esforço para agradar às figuras de autoridade no terreno delas; e fracasso em estabelecer critérios comuns de valor com os outros. A concepção de um agente moral maduro, na perspectiva de Piaget, é aquela pessoa que defende as suas convicções nas normas de reciprocidade e nas discussões objectivas. Youniss (1985). A partir duma

construção cooperativa de normas com os outros (normas que se referem a procedimentos que definem a realidade) a pessoa madura não só descobre os limites que a separam das outras pessoas, mas aprende a compreender a outra pessoa e a ser compreendida por ela.

Parece então evidente que Sullivan e Piaget percebem a maturidade social em termos de compreensão interpessoal e não em termos de comportamento individual, traços de personalidade ou razões pessoais. O caminho para a maturidade é visto como um ponto de viragem que surge quando o adolescente se apercebe do terreno comum em que o seu self se move a par de tantos outros actores. O adolescente, descobre que partilha características similares e reconhece sobretudo, o valor que tem, construir em conjunto a concepção do que é importante no ser-se pessoa (*person hood*). No decurso do processo de desenvolvimento, os adolescentes, partindo da relação entre pares, vão aprender a confiar um no outro, para as definições e representações do seu mundo, e neste processo, envolvem os procedimentos pelos quais as definições são formadas e avaliadas. O produto deste processo é a compreensão mútua, no qual o próprio e o outro se tornam progressivamente articulados não como “eu” e “tu” mas como “nós”.

No contexto das interacções, Sullivan e Piaget acreditam que as crianças saem da privacidade e começam a notar as contingências entre as acções, algures durante o primeiro ano de vida. A partir deste ponto, a vida social vivida em comum com os outros é iniciada. Piaget (1965) afirma: *“Não existem indivíduos isolados. Apenas existem relações”*

Desde cedo, na infância, a questão do significado das acções é uma questão de comunicação interpessoal, que tem de ser resolvida através de um foco de interacção e de união de esforços, em vez de resoluções isoladas e dependentes de imposições. Consequentemente, a tarefa consiste em traçar a história desenvolvimental da personalidade, que como se verá, é na realidade a história desenvolvimental das possibilidades das relações interpessoais. Na socialização cooperativa, tanto a criança como a outra pessoa são “agentes e recipientes” dessa relação. O significado que ambos traduzem para um acontecimento são igualmente e potencialmente válidos. Quando um expressa um significado, o outro pode fazer o mesmo. Nenhum é livre de

se colocar fora de interacção e chamar um agente externo para árbitro final. Ambos têm de ser capazes de se confrontarem com os significados um do outro, e ambos têm de ficar dentro da interacção para resolver o assunto (Youniss, 1983).

Para Sullivan e Piaget, o resultado, é uma produção cooperativa de significado e a focalização nos processos interactivos para apresentar, ouvir e trabalhar um compromisso. Durante a adolescência, Sullivan e Piaget acreditam que o procedimento pelo qual os adolescentes e os adultos interagem intrinsecamente, limita a possibilidade de compreensão mútua. Os adultos estão dispostos a expressar o sistema que conhecem e dominam, e estão dispostos a ajudar o adolescente a alcançá-lo. No entanto, genericamente não estão dispostos a fazer novas descobertas ou a redefinir o seu sistema num esforço de colaboração com os adolescentes. A explicação para este aspecto não implica necessariamente um comentário negativo, importa antes conhecer porque funciona assim o sistema relacional adulto-adolescente.

Os adultos, estão normalmente motivados em transmitirem aos adolescentes os seus valores; as suas crenças; a sua experiência, porque acreditam que a sua história de vida pode ser um bom instrumento de aprendizagem e de passagem dos valores socialmente aprovados para o adolescente. Contudo, o adolescente mobiliza resistências a este processo, sobretudo, porque não tem a possibilidade de ser o protagonista no percurso de descoberta dos valores que considera essenciais para o seu projecto de vida. Por isso, quando o adolescente finalmente descobre a relação interpessoal com o seu par, descobre algo profundamente diferente e motivador, descobre que é possível criar um sistema com outras pessoas e sobretudo com referenciais que vão ser descobertos, construídos e mantidos por ambos. Piaget destaca deste modo, dois tipos de relacionamento: um marcado pela obrigação, outro pela cooperação. O primeiro implica um elemento de respeito unilateral e autoridade, o segundo é simplesmente o relacionamento entre dois indivíduos em pé de igualdade.

A direcção indicada por Sullivan e Piaget é certamente e como já vimos a direcção que aponta o caminho do relacionamento pela reciprocidade. Um sistema assim, trabalha funcionalmente e está aberto à modificação partindo do sentido mútuo. Os comportamentos deixam de ser pré-definidos como certos ou errados ou melhores e piores. Os comportamentos passam a ser testados e submetidos à definição mútua.

O resultado é um conjunto de significados que dão novo valor aos comportamentos sociais. À medida que os pares caminham neste sistema, surge um conceito diferente do *self* bem como das outras pessoas. O adolescente não se considera inferior, ou superior ao outro, mas antes, ele e o outro são iguais no direito de compreender e no poder de construir o próprio conhecimento. Ao contrário do sistema dirigido pelos adultos, o sistema criado pelos pares não tem um ponto final definido, está constantemente aberto à redefinição através de um processo democrático encontrado no método da reciprocidade.

A tese Sullivan-Piaget baseia-se na concepção da pessoa não como contentor, mas como membro da unidade da relação e este aspecto é importantíssimo no momento actual em que de tantas e diferentes formas se expressa a necessidade urgente de uma Educação para a autonomia através de processos de participação e democratização da própria Instituição educativa, dirigidas aos alunos de todas as idades. Consequentemente, a unidade de análise perspectivada nesta tese é a relação interpessoal. Neste sentido, Sullivan e Piaget acreditam que os adolescentes aprendem a relacionar-se ao participarem em interações e ao concebê-las como métodos e procedimentos. Os adolescentes adquirem este conhecimento ao estudarem a forma como se ligam às outras pessoas. Estas relações tornam-se a base do trabalho através das quais o sentido de *self* e do outro são construídas.

Esta tese não nega a individualidade, em vez disso oferece um novo significado de individualidade. Para que a pessoa se descubra como indivíduo, tem de ser capaz de colocar o “*self* em relação com os outros *selfes*”. Não se perde o sentido da individualidade através da relação, mas ganha-se o sentido do *self*. As relações são prioritárias à individualidade, uma vez que as pessoas têm de saber o que têm em comum, antes de saberem o que têm de único. O *self* maduro e socialmente ajustado equilibra a individualidade com as relações e constrói (cresce) a individualidade na relação. Sullivan e Piaget pedem uma revisão dos modelos convencionais, nas quais o *self* ou a personalidade é estabelecida através das relações com os adultos. As relações dos adolescentes com os seus pares indicam uma nova ordem e uma nova realidade social, apresentando por sua vez uma nova direcção.

De acordo com Piaget, temos que fazer uma distinção entre o processo social “obrigatório”, que apenas consagra a ordem existente nas coisas, e o processo social tal como a cooperação, que impõe essencialmente um método e portanto permite a emancipação e a construção de novas categorias para descodificação do “real”, no qual o adolescente afirma o seu autêntico protagonismo. Para Sullivan, é também a relação entre pares que apresenta ao adolescente as novas possibilidades de relações interpessoais, e transporta-o para além da visão limitada resultante apenas das relações com os adultos. As duas relações dão origem a mundos qualitativamente diferentes, mas é na relação com os pares que o adolescente inicia a compreensão mútua do mundo em que vive.

Tentámos evidenciar até ao momento alguns dos aspectos que mais significativamente estão presentes nos diversos momentos da vida do adolescente. Face ao tema em estudo, olhamos para a adolescência ao longo dos tempos e situamos os seus principais marcos teóricos. A importância do espaço interpessoal, onde o amigo e o grupo assumem uma importância preponderante, foram a estação seguinte. No entanto, nem todos os adolescentes vivenciam relações de amizade com os seus pares, preocupamo-nos então com os adolescentes que enfrentam problemáticas face à sua integração em grupos de amigos. De seguida, apresentamos o modelo de investigação de Youniss, a partir do qual este trabalho se contextualiza, falamos ainda do papel do grupo de pares e da família, face às diversas influências na forma como o adolescente consegue edificar a sua autonomia e disponibilidade, para poder empreender a aventura de ser adolescente. É então chegado o momento de passarmos à metodologia deste estudo.

## METODOLOGIA

## METODOLOGIA

### Objectivos Gerais

O período da adolescência é marcado como vimos, por mudanças significativas em todos os aspectos da vida social, destacaremos neste trabalho as relações com os pares, ou as relações *horizontais*, isto é, as relações com aqueles que de um modo semelhante e de igual estatuto (quanto ao poder), vivem também a experiência de ser adolescente, não pretendemos efectuar uma comparação entre os adolescentes dos Estados Unidos da América e de Portugal, mas antes realizar um estudo exploratório relativo à aplicação de um instrumento a ser reforçado futuramente com estudos mais alargados. Importará então recordar, que o termo dinâmica de pares é já usual em Piaget (1955), embora através do seu conhecido modelo de desenvolvimento, em que o acento tónico residia na *díade*. É nesse sentido que Youniss vem consolidar os contributos de Piaget (1955) e de Sullivan (1953) realçando a interacção simétrica nas relações de amizade.

Contudo e na tentativa de se compreender com maior profundidade as problemáticas relacionais entre crianças e adolescentes, a perspectiva “psicométrica” em sociometria desloca o foco da díade e propõe um paradigma centrado na importância do estatuto individual perante o grupo (turma). É exactamente partindo destes importantíssimos marcos, que pensamos que existem outras dimensões relacionais para além da díade e do grupo. Tentaremos então ir um pouco mais longe e inspirados em todos os contributos do estudo da socialização, pretendemos conhecer a ecologia dos grupos. Conhecer as diferentes unidades sociais no interior do grupo é fundamental para a compreensão das dinâmicas afectivas e afiliativas dos adolescentes.

Efectuamos uma micro abordagem centrada nos protagonistas desta temática, os adolescentes, visando essencialmente a compreensão das estratégias e atitudes utilizadas face ao seu percurso desenvolvimental e sobretudo face às interacções relacionais que ocorrem durante esse trajecto. No entanto, o objectivo mais específico, reside na procura da evidência empírica da tese Sullivan-Piaget (1953/65) apresentada por Youniss (já

referida anteriormente). Concretamente, interessa conhecer e compreender as diversas dimensões inter-relacionais no quotidiano dos adolescentes em estudo.

Noutro sentido, este trabalho enquanto momento de reflexão, pretende tentar compreender e apontar um novo conceito de escola, não se trata de reinventar uma nova escola, trata-se antes de direccionar a escola actual para a compreensão das questões relacionadas com o desenvolvimento social dos seus alunos ( de onde emergem as dinâmicas relacionais, a amizade, o papel dos pares... e a exclusão e rejeição como factor de insucesso educativo e social).

Sucintamente, a escola constitui uma variável externa fundamental no decurso do desenvolvimento global do adolescente. É na escola que os grupos de amigos vão adquirir um novo significado, é aí que vão nascer, crescer e transformar-se, é sem dúvida neste trajecto que se vão jogar cartas decisivas quanto à integração social equilibrada dos alunos, ou pelo contrário quanto ao seu desajustamento social. É definitivamente importante alertarmos os professores para este complexo problema e para a importância de conscientemente sabermos responder à seguinte questão:

*Queremos uma escola do rendimento ou uma escola do bem-estar?*

A escola preocupada com o bem estar, é aquela que se preocupa com a qualidade de vida como objectivo essencial. O ênfase está não na classificação ou rótulo do aluno, mas antes na sua aceitação, com os seus medos, com as suas dúvidas, com as suas diferenças que deverão constituir o potencial a desenvolver. Não quer isto dizer que a escola despreze o rendimento, não de todo, o essencial é a escola desenvolver atitudes compatíveis com os aspectos do rendimento mas sempre enquadrados pela promoção do bem-estar e compreensão do aluno.

A função da escola é na nossa perspectiva e antes de tudo, conseguir trabalhar um conceito de aluno que implique a sua totalidade enquanto pessoa e que desenvolva neste, o sentido do equilíbrio e do bem estar. Significa isto que a escola tem de se preocupar em proporcionar ao aluno os desafios necessários à sua inserção numa rede de suporte social onde os amigos e os adultos terão muita importância. É nesta dinâmica relacional que os alunos vão poder desenvolver a sua autonomia, identidade, individuação, valores morais e

sentido de justiça. A escola é assim definitivamente co-responsável por uma educação para a cidadania e para um sentido universal de relação de pertença à espécie humana.

Porque é então a escola o espaço privilegiado para compreendermos e estimularmos os grupos de amigos e a amizade entre si? Em 1ª análise uma das funções da escola é promover o amplo desenvolvimento das necessidades e potencialidades do aluno. Em 2ª análise, a escola é porventura a única instituição verdadeiramente universal, e reconhecida como tal, chegando a todos, durante muitos anos, muitos dias e muitas horas, importando e exportando distintos sentires e saberes. Em 3ª análise, o estilo de vida individual é modificado pelos efeitos de interacção entre os indivíduos e pela aprendizagem social, os quais influenciam o ambiente social e são ao mesmo tempo condicionados por ele e tudo isto se estivermos “atentos” acontece em qualquer escola.

O importante, parece estar na capacidade de estimularmos cada um a reflectir sobre a maneira como aprende, sente, actua e reage. A metacognição é um elemento essencial de auto-compreensão, que por sua vez é um requisito para o crescimento individual e para a responsabilidade social. Não se trata de aperfeiçoarmos palavras, mas antes de (re)-construirmos conceitos. Trata-se de implicarmos vivamente as representações de cada um, trata-se de fazer apelo à cognição tanto como à afectividade. É indispensável, que tenhamos um quadro teórico de referência, que fomentemos a investigação e que transportemos os resultados da investigação devidamente fundamentados para a acção pedagógica diária em qualquer das nossas escolas. Trate-se de uma escola urbana, de uma escola particular de uma escola de aldeia ou da serra, basta haver uma criança, ou um adolescente e isso já é condição para que se atenda sem demora.

Neste trabalho desenvolveremos ainda uma ideia chave centrada no cenário educativo e baseada na perspectiva de que o comportamento humano não pode explicar-se adequadamente se isolarmos as pessoas dos contextos em que se situam e a partir dos quais se desenvolvem socialmente. De facto, mesmo antes da época helénica, algumas concepções filosóficas, proclamavam já que a pessoa não é uma entidade isolada, das condições singulares referentes às situações e contextos que a envolvem. É na nossa

perspectiva fundamental, chamarmos à atenção sobre a natureza social da escola, cujos “efeitos secundários” sobre o desenvolvimento da personalidade não se devam trivializar pelo grande valor atribuído ao rendimento académico. Esta afirmação não pretende reavivar as velhas polémicas, sobre as possíveis formas que a escola e a escolaridade podem adoptar (escola sem muros; escola aberta; escola para todos; escola comunitária).

Não é de facto nossa intenção entrar em debates epistemológicos ou interdisciplinares sobre os fins, os sujeitos, os conteúdos, os métodos ou os resultados da educação. O que pretendemos salientar com este ponto de vista, é a natureza social da aprendizagem, reconhecendo que o processo de ensino aprendizagem se desenvolve mediante relações interpessoais e que em última análise implica um contexto socialmente organizado. Pretendemos simultaneamente e em última instância, apontar para uma vocação ecológica e contextual que permitirá a distinção entre educação e escolaridade.

Neste sentido a abordagem que defendemos está sobretudo interessada no conhecimento dos vectores sociais que podem permitir uma melhor compreensão da experiência escolar dos adolescentes, situada além da preocupação dos resultados académicos considerados como méritos individuais do aluno. Como muito claramente nos mostraram Hamilton (1983) e Sorason & Klaber (1985), a prática e a investigação educativa baseada na suposição de que as escolas são só predominantemente contextos para a aprendizagem académica, têm um valor limitado. Neste sentido, são vários os estudos, que nos mostraram a importância do “currículo implícito” para a aprendizagem de comportamentos e atitudes, bem como as vantagens decorrentes de dinâmicas de cooperação e apoio entre os pares.

Segundo uma investigação levada a cabo por Newman & Newman (1987), parece evidente que existem dois aspectos muito significativos interligados ao próprio fracasso escolar. Um deles é apontado directamente aos professores, outro, aos amigos. Em relação aos professores, Newman (1987), diz-nos que entre os adolescentes de 15 a 18 anos, à medida que crescem, afirmam que os professores os compreendem cada vez menos, passando de 40% (aos 14/15 anos) para 25% (aos 17/18 anos) a percentagem de

jovens que manifesta que os professores entendem o seu ponto de vista e que a escola lhes diz alguma coisa. O segundo aspecto, e que consideramos muitíssimo interessante, reside no facto de à medida que acontece o que anteriormente descrevemos, simultaneamente os alunos vão experienciando sentimentos desagradáveis de pertença à escola. Mais ainda, afirmam que a principal e quase única satisfação que obtêm na escola, resulta justamente da oportunidade de se relacionarem com outros companheiros nos pequenos grupos sociais que vão nascendo em cada turma escolar.

Estes dados parecem evidenciar um claro impacto da escolaridade sobre o desenvolvimento social, sugerindo que à medida que o adolescente experiencia fortes pressões e sentimentos de desagrado em relação à escola, é junto dos amigos que vivencia maior intimidade e que reencontra o equilíbrio necessário para viver e reordenar o seu restante percurso académico. É pois necessário que a educação ensine a pensar sobre o valor dos fins e não eduque somente com adestramento dos meios. E isso deve ser feito de uma forma não doutrinadora, mas antes através duma implicação profunda do indivíduo, procurando a compreensão das implicações éticas, numa relação em que o conceito do Mundo e do Homem sejam preservados no domínio da sua ecologia social.

De facto, inspira-nos a convicção, de que é muito importante conhecer o relacionamento dos adolescentes com os seus pais e amigos, pois estes relacionamentos, têm implicações vitais ao longo de todo o processo do seu desenvolvimento social. Por conseguinte, diremos que é através do estudo das interacções que as estruturas relacionais podem ser conhecidas. Reconhecemos obviamente, que tal avaliação pode não captar a globalidade dos relacionamentos. As formas interactivas, por exemplo, podem não permitir inferir acerca da ligação afectiva que pode manter juntas duas pessoas. Da mesma forma, as interacções podem não revelar factores motivacionais a si subordinados, tais como a culpabilização, a insegurança ou o medo.

A Psicologia tem usado vários métodos para avaliar as estruturas relacionais. Os dois métodos vulgarizados são as observações directas e as entrevistas ou questionários. Neste trabalho, utilizamos este último método, recorrendo-se essencialmente a metodologias de tipo qualitativo. Sabemos no entanto, que ambos os métodos têm

vantagens e desvantagens. A grande vantagem do método de entrevista e questionário, é que as interações nos relacionamentos podem ser examinadas a partir de uma variedade de situações e através de uma quantidade de períodos de tempo, em vez de se limitarem a uma só situação num espaço de tempo por vezes constrangido. Outra vantagem, é que a informação obtida através deste método, consiste em descrições das interações, que podem ser pontuadas de acordo com formas de ocorrência regulares. Ambas as vantagens, permitem um enquadramento mais vasto a partir do qual se avaliam as estruturas.

A suposição de base, é que as descrições deviam ser congruentes com as interações actuais, e obviamente, permitir um olhar sobre o significado que os sujeitos dão às interações. As desvantagens deste método são óbvias. Em primeiro lugar os sujeitos controlam a informação, e por conseguinte, podem gerar descrições que são distorcidas e influenciadas por imperativos sociais. Outra desvantagem, é que a informação descrita, representa as percepções do sujeito sobre o que acontece nos seus relacionamentos e podemos argumentar que estas percepções podem diferir das interações que ocorrem na realidade. No entanto, julgamos que o método utilizado neste trabalho, pode contribuir não só para a compreensão de inúmeras interrogações colocadas ao longo do mesmo, como, e sobretudo, ser origem de uma nova fonte de outras questões sobre as quais teremos eventualmente de definir outros caminhos metodológicos e novas interrogações do saber, condições sem as quais, o próprio processo científico estagnaria. Face a isto, equacionamos as seguintes questões de investigação.

### **Questões de Investigação**

1- A realização da autonomia, envolve necessariamente as figuras parentais, a quem é reconhecido um papel importante no exercício da autoridade (Steinberg, 1983). Nesse sentido, será que os pais são percebidos pelos filhos como uma figura conjunta, ou separada? No caso afirmativo, que tipo de diferenças vamos encontrar para a mãe e para o pai, em função do sexo dos filhos?

2- Sabemos que as relações interpessoais são importantes para o desenvolvimento da autonomia e individuação na adolescência (Youniss, 1985). Neste sentido, será que os

jovens percebem a “abertura e intimidade ao outro” de modo diferente, em função do seu estatuto sociométrico?

3- Sabemos segundo Cairns (1989), que as cliques afiliativas constituem um dos factores mais determinantes no relacionamento interpessoal do adolescente e no seu desenvolvimento psicossocial. Nesta perspectiva, será que a clique afiliativa também constrange e ou promove as amizades e estatutos dos seus membros?

### **Local e Estabelecimento**

O concelho de Torres Vedras está situado a noroeste de Lisboa junto à orla marítima e é a norte um dos concelhos limítrofes do distrito de Lisboa, possuindo um área de 405.89 Km<sup>2</sup> distribuídos por 19 freguesias. Ao longo dos tempos, este concelho tem manifestado uma dinâmica demográfica de acréscimos populacionais bastante acentuados, resultante de fenómenos migratórios. Actualmente a população com idade inferior a 20 anos é cerca de 35% da população total. A sede da freguesia constitui quase sempre o seu principal núcleo dinamizador e a distribuição do povoamento no território concelhio acompanha de perto a distribuição da população.

No concelho de Torres Vedras predominam os seguintes aspectos: povoamento disperso; é vulgar o alinhamento do aglomerado ao longo das principais vias de comunicação; a habitação implanta-se nas encostas ou no cimo dos montes, libertando os vales de terrenos mais férteis para culturas de carácter intensivo ou outras; as habitações são implantadas dentro do perímetro da propriedade rural pertencente ao agregado familiar originando grande dispersão do povoamento e desorganização. A presença de um povoamento disperso reflecte-se na dimensão dos lugares, originando um isolamento social e cultural das pessoas que aí habitam.

Escola C+S Padre Francisco Soares: O nome desta escola, foi inspirado no jesuíta Francisco Soares que foi alcaide-mor de Torres Vedras no séc. XVII. Este jesuíta doutorou-se na Universidade de Évora onde também chegou a ser “magnífico reitor”. O seu nome foi escolhido como reconhecimento pelo grande esforço que o animou na divulgação do pensamento europeu de homens como Galileu, Copérnico, Kepler, Harvey

e Descartes. Esta escola foi reedificada em 1983 e actualmente conta com cerca de 800 alunos provenientes de todo o concelho, ministrando também ensino recorrente a uma população de 31 alunos.

O corpo docente é constituído por 79 professores, dos quais 50 são efectivos, o que favorece uma evidente estabilidade e continuidade de projectos educativos em cada ano lectivo que passa. Dos 79 professores, 16 são do sexo masculino e 63 do sexo feminino, a média de idades aproxima-se dos 40 anos. A escola, apercebendo-se das heterogeneidades significativas quanto à proveniência dos alunos, com significativos contrastes sócio-culturais, está fortemente empenhada na dinamização da “Área Escola”.

No ano lectivo de 1995/1996, foram desenvolvidos 29 projectos, que activamente envolveram toda a comunidade local (escola, professores, alunos, pais, autarquia, empresas e instituições privadas de solidariedade social). As grandes áreas temáticas abordadas foram: a solidariedade, racismo, xenofobia, violência, meio ambiente, encontros entre gerações, toxicodependência e amizade.

### **Amostra**

A amostra é constituída por 80 sujeitos, 40 do sexo masculino e 40 do sexo feminino. A média de idade da amostra é de 15 anos e 2 meses. A revisão da literatura evidência que o grupo de pares assume a máxima importância na adolescência intermédia (14 -16 anos), sendo esta a razão que determinou a escolha da idade dos adolescentes da amostra. Os sujeitos frequentam o último ano do 3º ciclo do ensino básico (9º ano de escolaridade), estando distribuídos por 4 turmas que integram desde há já 2 anos lectivos. A taxa de repetência nestas turmas é praticamente nula, tendo o valor de 1,6%. Por razões metodológicas, foram considerados somente os adolescentes, cujos pais estão ambos vivos e vivem maritalmente.

### **Instrumentos**

**Questionários.** Os questionários que utilizámos, surgiram na sequência de um projecto de investigação de Youniss (1985), projecto esse que durou quatro anos e foi financiado pela Fundação W. T. Grant, a “Boys Yown of Omaha” do Nebraska e pelo Centro para o Estudo do Desenvolvimento da Juventude da Universidade Católica da

América. Durante esses quatro anos (1980 a 1984), Youniss e a sua equipa realizaram oito estudos envolvendo 1049 adolescentes. Esses oito estudos foram publicados durante os finais da década de 80 e tiveram individualmente os seus instrumentos específicos. A metodologia utilizada foi sempre o preenchimento de questionários com tratamento de informação predominantemente qualitativa. Após a autorização do Professor James Youniss para a utilização dos seus questionários, procedeu-se à respectiva tradução para a Língua Portuguesa. A tradução foi acompanhada por professores nativos do Reino Unido que leccionam Inglês em Lisboa.

Segundo Youniss, o estudo número sete pretendeu ser uma síntese de todos os restantes trabalhos e, simultaneamente, o culminar da sequência das suas investigações. Foi exactamente nesse estudo que foi utilizado o questionário adoptado na nossa investigação e aplicado igualmente a uma população de 80 adolescentes (14/16 anos) com igual número de ambos os sexos. Este questionário origina informação tanto objectiva como descritiva. Centra-se em estilos de comunicação, tópicos de comunicação, conceitos do próprio nas relações, conflitos, reciprocidade, actividades apreciadas e em como as pessoas prejudicam os seus relacionamentos. Especificamente, está dividido em duas partes, com quatro secções cada.

Parte I - Secção A (Qualidade na comunicação): As dimensões avaliadas nesta secção remetem-nos para a qualidade na comunicação, mais precisamente para os tipos de interacções que são mais prováveis de acontecer no relacionamento com a mãe, pai, melhor amiga e melhor amigo. Nesta secção são cotados 20 itens. Youniss estabelece 5 áreas distintas para esta secção: abertura e intimidade, mutualidade, aceitação de outro ponto de vista, uso de autoridade na resolução de problemas, uso de cooperação na resolução de problemas.

Parte I - Secção B (Concepção do próprio nas relações): Nesta secção é proposto ao sujeito que entre 30 adjectivos descreva o modo mais provável de actuar quando está com a mãe, pai, melhor amiga e melhor amigo.

Parte I - Secção C (Tópicos de comunicação): Nesta secção é proposto ao sujeito que de entre 22 tópicos de conversação indique com quem será mais e menos provável comunicar.

Parte I - Secção D (Conflitos nas relações): Nesta secção, é proposto ao sujeito, que entre 18 situações mencionadas indique aquelas que acontecem no seu relacionamento com o pai e com a mãe.

Parte II - Secção A (Conceito do próprio nas relações): Nesta secção são indicadas 23 afirmações que falam da amizade. É solicitado ao sujeito que indique quais são, para si, as Verdadeiras e as Falsas.

Parte II - Secção B (Qualidade das relações - reciprocidade): Nesta secção são indicadas 12 situações divididas pela mãe (3), pai (3), melhor amiga (3) e melhor amigo (3). É pedido ao sujeito que indique se cada situação é Verdadeira ou Falsa e seguidamente como é que corresponde quando ocorre a referida situação.

Parte II - Secção C (Problemas nas amizades): Nesta última secção é proposto ao sujeito que responda a 14 questões divididas nas seguintes áreas: Actividades apreciadas com a mãe, pai, melhor amigo(a); algo que faça e que magoe o seu relacionamento com a mãe, pai, melhor amigo(a); algo que a mãe, o pai, o melhor amigo(a) faça e que o magoe; algo que faça melhorar a relação entre sujeito, e a mãe, pai, melhor amigo(a) e namorado(a).

**Entrevistas sociométricas:** Recorremos à metodologia clássica inspirada em Moreno, questionando-se os sujeitos acerca dos três colegas que mais gostam e dos três colegas que menos gostam. Para o estudo das percepções sociais dos subgrupos (Cairns, 1985) existentes em cada turma, pediu-se também aos sujeitos que indicassem “quem normalmente anda com quem” e “quem normalmente anda sózinho”

## **Procedimentos**

Esta etapa foi dividida em três fases (tomada de conhecimento, recolha de dados e compreensão dos dados), tendo cada uma das fases, objectivos distintos. Na 1ª fase (tomada de conhecimento), após os primeiros contactos com o Conselho Directivo da

Escola, iniciámos o estudo e caracterização da sua dinâmica de funcionamento. Em seguida estudamos os processos individuais dos alunos e iniciamos a visita às salas de aula, onde explicamos os objectivos gerais da nossa presença na escola e onde solicitamos também a melhor colaboração dos alunos e professores para o trabalho futuro. Ainda no decorrer desta fase passamos diversos momentos no recreio, onde participamos espontaneamente em conversas de grupo, jogos, bem como noutras situações de interacção que envolviam vários sujeitos, sobretudo com a finalidade de estabelecermos uma relação empática e inibirmos o surgimento de eventuais atitudes de defesa por parte dos sujeitos. Estivemos também atentos, aqueles adolescentes que com alguma frequência manifestavam atitudes de isolamento face aos diversos subgrupos de colegas.

Finalmente, concluímos esta 1ª fase com a realização de algumas entrevistas abertas a responsáveis pelo Movimento Associativo Juvenil local (Concelho de Torres Vedras) bem como a responsáveis autárquicos, no sentido quer do conhecimento de elementos referentes ao P.D.M. (Plano Director Municipal), bem como, e sobretudo, quanto a hábitos de participação dos adolescentes na vida associativa do Concelho (urbano e rural). Esta fase decorreu durante o mês de Abril, tendo tido a duração de uma semana.

A 2ª fase (recolha de dados) iniciou-se no mês de Maio, tendo tido a duração de 2 semanas e foi subdividida em 3 momentos. Num primeiro momento realizamos as entrevistas sociométricas, tendo sido utilizada uma hora lectiva por cada uma das turmas da amostra. Num segundo momento, os sujeitos preencheram a Iª parte do instrumento de estudo. Identificou-se assim, o tipo de interacções que são mais possíveis de acontecer com a mãe, o pai, o melhor amigo(a); o modo mais provável de actuar quando o adolescente está com a mãe, o pai, o melhor amigo(a); qual a pessoa mais e menos provável que os adolescentes escolhem para falar sobre diversos tópicos de conversação e, finalmente, identificámos ainda situações que podem perturbar o relacionamento com a mãe e com o pai. Neste segundo momento utilizou-se também uma hora lectiva para o preenchimento das questões. Num terceiro momento, os sujeitos preencheram a IIª parte do instrumento de estudo.

Nesta fase, identificámos a percepção que o adolescente tem sobre as suas amizades; a reciprocidade de atitudes/sentimentos face à Mãe, ao Pai, ao melhor amigo(a); áreas de interesse na relação com a Mãe, o Pai, melhor amigo(a); as áreas em que as atitudes do adolescente prejudicam a relação com a Mãe, o Pai e amigos e, finalmente, foi identificada a percepção que o adolescente tem quanto ao que é possível fazer para melhorar as suas relações interpessoais. Tal como nos momentos anteriores, foi utilizada a sala de aula e um tempo lectivo para o preenchimento do questionário.

A 3ª fase (compreensão dos dados) decorreu durante três dias do mês de Junho. Para o efeito deslocámo-nos de novo à escola no sentido da observação de alguns adolescentes e do registo de eventuais acontecimentos que tivessem ocorrido e que fossem pertinentes para o presente estudo. Foram re-analizados alguns dos processos individuais para caracterização de agregados familiares e obtivemos a avaliação individual do final do ano lectivo.

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### As Relações de Amizade

Durante algum tempo, pensou-se que os amigos eram sobretudo pessoas com gostos semelhantes entre si, pois era isso que os aproximava e lhes conferia uma identidade similar. No entanto, vários estudos têm vindo a mostrar que a par das relativas similaridades, existem diferenças sociais significativas (expectativas; aspirações; consumos culturais, por exemplo), traduzindo um cenário simultaneamente homogéneo e heterogéneo com que o adolescente se depara, ao longo dos seus processos relacionais com os amigos (Machado Pais, 1993). No nosso estudo, quando questionamos os adolescentes sobre as “coisas” que mais apreciam nos amigos com quem se relacionam, constatamos, após o tratamento de dados (em função do conteúdo e forma), o seguinte: Tanto para os sujeitos do sexo feminino como para os sujeitos do sexo masculino, a categoria menos referida foi exactamente “gostos semelhantes”, apenas 8% da amostra refere este aspecto como importante nas suas amizades. Por outro lado, referiram quatro categorias relativamente importantes “Companheirismo”; “Diversão”; “Lealdade” e “Justiça”. A categoria mais referida em ambos os sexos foi “Companheirismo”, de facto cerca de 72% dos sujeitos, referem esse atributo como o mais importante na sua relação com os amigos.

O 2º aspecto mais importante, trata-se dos sujeitos apreciarem colegas que sejam divertidos. Para cerca de 54% da amostra, este aspecto é muito importante. A “Lealdade” e o sentido de “Justiça” foram as restantes categorias referidas pelos adolescentes. Em cerca de 40% dos casos, o sentido de lealdade é muito importante na relação com os amigos, quanto ao sentido de justiça, é importante para cerca de 28% dos casos. Os rapazes referiram duas categorias com valores superiores às raparigas, nomeadamente: “Lealdade”, 24% para os rapazes e 16% para as raparigas e “Companheirismo”, 38% para os rapazes e 34% para raparigas. Nas restantes categorias as raparigas manifestam valores superiores nas suas preferências, nomeadamente: “Justiça” 16% para as raparigas e 12% para os rapazes; “Divertidos” 30% para as raparigas e 24% para os rapazes. Para uma melhor compreensão

desta questão, interrogamos também os adolescentes face às “coisas” que menos apreciam nos colegas com quem não gostam de se relacionar.

Foram também elaboradas cinco categorias em função da similaridade do conteúdo e forma: “Convencidos”; “Antipáticos”; “Egoístas”; “Falsos” e “Viciados”. Para 70% da amostra é o facto desses colegas serem antipáticos que faz com que estes adolescentes não queiram relacionar-se com eles. A categoria “Falsos”, é a segunda mais importante, sendo referida por 44% dos sujeitos, enquanto as categorias “convencidos e egoístas” são referidas por 40% dos sujeitos como aspectos menos apreciados nos amigos. Finalmente a categoria “Viciados” é apenas referida por 6% da amostra. Nesta questão, apenas na categoria antipatia, os rapazes obtêm índices superiores aos manifestados pelas raparigas, 44% para os rapazes e 26% para as raparigas. Na categoria “Egoístas”, tanto os rapazes como as raparigas referem o mesmo valor, 20% em cada grupo. As raparigas parecem valorizar mais a categoria “Convencidos”, já que é referida com o valor de 30%, contra 10% nos rapazes. As raparigas referem também mais do que os rapazes, a “Falsidade” e “Viciados”, com valores de 24% e 4% nas raparigas e 16% e 2% nos rapazes.

**Qualidade na comunicação:** Como já referimos, quando apresentamos o instrumento de investigação utilizado neste trabalho, a primeira parte na sua secção A, pretende o conhecimento do tipo de interações que são mais prováveis de acontecer no relacionamento do adolescente com o seu pai, mãe, melhor amigo e melhor amiga. Por outro lado e seguindo a metodologia original utilizada por Youniss, os 20 itens desta área são divididos em 5 subgrupos e cotados de acordo com o âmbito dos mesmos. Constituímos desse modo os seguintes subgrupos:

Abertura e intimidade - itens 4, 7, 10, 12, 15, 17, 19

Mutualidade - itens 1, 14, 18

Aceitação de outro ponto de vista - itens 2, 5, 6, 13, 16, 20

Uso de autoridade na resolução de problemas - itens 3, 8

Uso de cooperação na resolução de problemas - itens 9, 11

Com já vimos na apresentação do instrumento de investigação, nesta parte são apresentadas 20 interações que pretendem dar a conhecer os tipos de interações que são mais prováveis de acontecer no relacionamento do adolescente com os seus amigos e progenitores.

Verificamos (Tabelas 1 e 2), que o pai é seleccionado mais frequentemente do que outras pessoas, quando os itens reflectem formas menos abertas de comunicação, a não aceitação dos pontos de vista dos filhos, bem como a não aceitação dos seus valores e conselhos. Em contraste, o pai é seleccionado menos frequentemente do que as outras pessoas, quando os itens representam abertura e intimidade, a aceitação dos pontos de vista ou o uso de cooperação na resolução de conflitos. Enquanto isso a mãe é seleccionada mais frequentemente do que o pai em itens que reflectem abertura e intimidade e menos nas situações de resistência ou dificuldades de abertura, compreensão e aceitação do outro. As mães (Tabelas 1 e 2) comparativamente aos pais, são identificadas como pessoas que aceitam mais os pontos de vista dos filhos e menos identificadas na rejeição das valores ou pontos de vista dos filhos. São também as mães mais do que os pais, as pessoas identificadas como utilizando mais a cooperação na resolução de conflitos, enquanto como já vimos, são os pais as pessoas identificadas como recorrendo à autoridade para imporem o seu ponto de vista e gerirem conflitos.

Estes resultados demonstram que a comunicação mães-filhos (ambos os sexos) comparativamente aos pais, é caracterizada por uma melhor compreensão simétrica, abertura, aceitação e cooperação. No entanto, sugerem também estes dados, que na relação entre pais e filhos, a comunicação estabelecida raramente inclui um clima de abertura e intimidade, o pai surge sobretudo para exigir o respeito dos filhos e o cumprimento dos seus pontos de vista, impondo-se com o argumento que sabem mais do que eles.

As mães por seu lado, demonstram ser capazes de comunicar com os filhos recorrendo à abertura e mais ao respeito pelos seus pontos de vista e opiniões. A diferença óbvia parece ser que a mãe é percebida como menos julgadora e crítica que o pai e mais receptiva aos sentimentos, valores e pontos de vista dos filhos, enquanto os pais são percebidos sobretudo como pessoas críticas, autoritárias e fechadas. Os dados verificados em ambos os grupos apresentados, mostram claras diferenças na qualidade de comunicação entre pais/filhos e mães/filhos, pensamos que esta diferença pode deixar prever a existência de papéis específicos em cada um dos progenitores no seu relacionamento com os seus filhos, aspecto este que tentaremos clarificar ao longo da apresentação destes resultados.

Tabela 1

Qualidade na comunicação:  
% das filhas que seleccionam os pais em procedimentos na relação

	Pai EUA	Mãe	Pai Portugal	Mãe
<b>Itens:</b>				
<b>Abertura e intimidade</b>				
4 : Nós não nos sentimos embaraçados (as) por falarmos sobre as nossas dúvidas e medos	0	9	2	8
7 : Normalmente sou muito cuidadoso com o que lhe digo	31	21	52	22
10: Normalmente escondo-lhe os meus verdadeiros sentimentos	36	21	45	42
12: Ele (a) nunca admitiu perante mim os seus medos e dúvidas	57	9	52	37
15: Ele (a) nunca me expressa os seus verdadeiros sentimentos	49	10	50	37
17: Eu nunca lhe dou a conhecer as minhas dúvidas e medos	44	14	50	40
19: Ele (a) nunca fala abertamente comigo	56	11	45	9
<b>Mutualidade</b>				
1 : Nós falamos abertamente um (a) com o (a) outro (a)	1	10	1	5
14: Eu e ele (a) contamos com os conselhos um (a) do (a) outro (a)	0	0	5	10
18: Nós mostramos sempre um (a) ao outro(a) os nossos verdadeiros sentimentos	7	5	5	2
<b>Aceitação do ponto de vista do outro</b>				
2 : Não estou interessado em nenhum dos seus conselhos *	25	11	52	40
5 : Normalmente quando discordamos ele(a) ouve com atenção o meu ponto de vista	5	22	10	5
6 : Ele (a) nunca acha credíveis os meus conselhos	54	22	48	40
13: Ele(a) aceita sempre os meus pontos de vista ainda que diferentes dos seus	6	11	5	5
<b>Uso de autoridade na resolução de problemas</b>				
3 : Normalmente quando discordamos ele(a) insiste para que eu mude de opinião	37	34	50	40
8 : Normalmente quando discordamos ele(a) diz que eu devo mudar a minha opinião porque sabe mais do que eu	36	32	47	47
<b>Uso de cooperação na resolução de problemas</b>				
9 : Normalmente quando estamos em desacordo discutimos sobre as nossas diferenças	6	15	8	15
11: Normalmente quando discordamos ele(a) dá-me boas razões para mudar de opinião	6	27	20	25

\* Só 50 dos 80 adolescentes americanos responderam a esta questão

Tabela 2

Qualidade na comunicação:

% dos filhos que seleccionam os pais referentes a procedimentos na relação.

	Pai EUA	Mãe	Pai Portugal	Mãe
<b>Itens:</b>				
<b>Abertura e intimidade</b>				
4 : Nós não nos sentimos embaraçados (as) por falarmos sobre as nossas dúvidas e medos	7	11	0	0
7 : Normalmente sou muito cuidadoso com o que lhe digo	33	16	45	27
10: Normalmente escondo-lhe os meus verdadeiros sentimentos	33	14	42	50
12: Ele (a) nunca admitiu perante mim os seus medos e dúvidas	34	5	60	32
15: Ele (a) nunca me expressa os seus verdadeiros sentimentos	39	11	60	27
17: Eu nunca lhe dou a conhecer as minhas dúvidas e medos	30	12	67	30
19: Ele (a) nunca fala abertamente comigo	31	10	67	32
<b>Mutualidade</b>				
1 : Nós falamos abertamente um (a) com o (a) outro (a)	4	17	0	5
14: Eu e ele (a) contamos com os conselhos um (a) do (a) outro (a)	0	0	0	5
18: Nós mostramos sempre um (a) ao outro(a) os nossos verdadeiros sentimentos	8	15	0	3
<b>Aceitação do ponto de vista do outro</b>				
2 : Não estou interessado em nenhum dos seus conselhos	14	11	47	52
5 : Normalmente quando discordamos ele(a) ouve com atenção o meu ponto de vista	8	23	7	10
6 : Ele (a) nunca acha credíveis os meus conselhos	30	14	62	32
13: Ele(a) aceita sempre os meus pontos de vista ainda que diferentes dos seus	6	15	0	7
<b>Uso de autoridade na resolução de problemas</b>				
3 : Normalmente quando discordamos ele(a) insiste para que eu mude de opinião	29	28	50	35
8 : Normalmente quando discordamos ele(a) diz que eu devo mudar a minha opinião porque sabe mais do que eu	44	26	67	32
<b>Uso de cooperação na resolução de problemas</b>				
9 : Normalmente quando estamos em desacordo discutimos sobre as nossas diferenças	19	31	5	5
11: Normalmente quando discordamos ele(a) dá-me boas razões para mudar de opinião	18	31	27	15

Parece evidente que o expoente mais elevado nos itens de abertura e intimidade na comunicação, é estabelecido em ambos os sexos com os respectivos amigos íntimos. Os adolescentes, parecem compensar junto dos amigos o défice verificado na comunicação com os pais ao nível da abertura e intimidade. No entanto, verificamos que são as raparigas (Tabela 3), que melhor parecem recorrer à abertura e intimidade com prática da sua comunicação com a melhor. São então os rapazes que parecem evidenciar mais dificuldades do que as raparigas nesta área. Na relação com os amigos são os rapazes que mais escondem os seus verdadeiros sentimentos, bem como as suas dúvidas e medos. Por outro lado, identificam o melhor amigo como a pessoa que também não admite os seus medos e dúvidas, não fala abertamente consigo e não expressa os seus verdadeiros sentimentos. Os resultados, em função do sexo, parecem não deixar dúvidas, de facto as raparigas apresentam um valor de apenas 5% de ocorrência de situações que dificultam a abertura e intimidade com a sua melhor amiga, enquanto os rapazes apresentam um valor de 13%. Relembramos que os valores apresentados para os pais nesta área, foram de 47% (pais) e (22%) mães.

Verificamos ainda uma diferença de cerca de 7% entre os grupos de adolescentes do sexo masculino dos EUA e de Portugal, sendo o grupo de adolescentes americanos que evidencia valores mais elevados na dificuldade de estabelecer formas de comunicação com os seus amigos, marcadas por abertura e intimidade. Em comparação com as raparigas, os valores encontrados são muito próximos (EUA. 4%; Portugal 6%), pelo que apenas cerca de 5% das raparigas referem dificuldades de abertura e intimidade na relação com as suas melhores amigas.

Quanto à área da mutualidade, são também as raparigas que apresentam melhor desempenho nestes itens. De facto é com as amigas do mesmo sexo que as raparigas falam mais abertamente, contando entre si com os conselhos mútuos e partilhando os seus verdadeiros sentimentos. De novo, os amigos parecem ter um papel preponderante e compensatório face às dificuldades vivenciadas no estabelecimento de atitudes de mutualidade com os pais. Nos rapazes, verificamos também a importância dos amigos na área da mutualidade. São os amigos as pessoas eleitas com quem falam abertamente e partilham conselhos e sentimentos.

Tabela 3

Qualidade na comunicação:

% dos itens seleccionados pelos jovens em relação ao melhor amigo(a) do mesmo sexo.

	Fem EUA	Masc. EUA	Fem Portugal	Masc Portugal
Itens:				
<b>Abertura e intimidade</b>				
4 : Nós não nos sentimos embaraçados (as) por falarmos sobre as nossas dúvidas e medos	46	42	77	57
7 : Normalmente sou muito cuidadoso com o que lhe digo	7	4	17	15
10:Normalmente escondi-lhe os meus verdadeiros sentimentos	2	16	5	7
12:Ele (a) nunca admitiu perante mim os seus medos e dúvidas.	7	19	5	3
15:Ele (a) nunca me expressa os seus verdadeiros sentimentos	1	21	2	10
17:Eu nunca lhe dou a conhecer as minhas dúvidas e medos	5	15	5	0
19:Ele (a) nunca fala abertamente comigo	4	19	5	14
<b>Mutualidade</b>				
1 : Nós falamos abertamente um (a) com o (a) outro (a)	54	42	70	65
14:Eu e ele (a) contamos com os conselhos um (a) do (a) outro (a)	61	44	70	62
18:Nós mostramos sempre um (a) ao outro(a) os nossos verdadeiros sentimentos	46	28	75	65
<b>Aceitação do ponto de vista do outro</b>				
2 : Não estou interessado em nenhum dos seus conselhos	0	0	0	0
5 : Normalmente quando discordamos ele(a) ouve com atenção o meu ponto de vista	2	25	50	52
6 : Ele (a) nunca acha credíveis os meus conselhos	10	15	5	5
13:Ele(a) aceita sempre os meus pontos de vista ainda que diferentes dos seus	47	27	70	62
<b>Uso de autoridade na resolução de problemas</b>				
3 : Normalmente quando discordamos ele(a) insiste para que eu mude de opinião	17	15	10	7
8 : Normalmente quando discordamos ele(a) diz que eu devo mudar a minha opinião porque sabe mais do que eu	14	11	5	0

Verificamos ainda e à semelhança da área de abertura e intimidade, que o grupo português apresenta um acréscimo global de 10%, comparativamente ao grupo dos EUA, indiciando eventualmente que estes adolescentes operam com níveis de maior mutualidade do que os adolescentes americanos.

Quanto à aceitação do ponto de vista do outro, é inequívoca a importância que os amigos atribuem aos conselhos entre si. Verificamos que em ambos os sexos e em ambos os grupos de adolescentes, 100% dos adolescentes referem contar com os conselhos dos seus amigos. Na realidade não existiu uma única ocorrência que validasse a afirmação " não estou interessado em nenhum dos seus conselhos". Em ambos os sexos e ambos os grupos, verifica-se que são os amigos que na situação de discórdia ouvem com atenção o outro ponto de vista e consideram credíveis os conselhos dados pelos melhores amigos.

Os valores verificados demonstram que comparativamente com os pais é com os amigos que o adolescente constrói uma relação de respeito e de compreensão pela diferença. O papel dos pares parece assim evidenciar uma inegável importância no desenvolvimento de atitudes de respeito pela diferença, no entanto são as raparigas 58% mais do que os rapazes 44% que melhor aceitam outros pontos de vista diferentes dos seus.

Finalmente, quanto aos itens referentes ao uso de autoridade na resolução de problemas (Tabela 4), é também evidente que os amigos utilizam entre si a cooperação e não o recurso à autoridade. Este dado, parece perfeitamente compreensível, já que uma das qualidades apontadas pelos adolescentes como razão do forte investimento com os amigos é o facto desta relação, não ser manipulada por critérios de autoridade que regulem os princípios de relacionamento. Trata-se então de uma relação horizontal onde os estatutos têm à partida a mesma importância e o mesmo valor, daí que os resultados verificados, refiram valores muito inferiores, quando comparados com os resultados obtidos junto dos pais.

Tabela 4

Qualidade na comunicação:  
 Procedimentos utilizados pelos progenitores e amigos  
 face ao recurso da autoridade nas relações (valores %)

Itens:	Pais	Amigos	Pais	Amigos
	EUA		Portugal	
”insistem que eu mude...”	65	26	88	12
“dizem que sabem mais do que eu...”	69	13	97	3
“não acham credíveis os meus conselhos...”	55	25	91	9
“aborrecem-se se eu não mudo...”	61	27	91	9
“convencem-me que é melhor para mim eu mudar o meu ponto de vista...”	59	21	95	5

\* Nem todos os valores apresentados totalizam 100% devido a ausência de respostas

Em síntese, os resultados da qualidade na comunicação, parecem sem dúvida alguma confirmar a importância que os amigos têm no decurso do processo de desenvolvimento do adolescente. É na comunicação e na relação com os amigos que o processo de ajustamento social se vai definir. É aí, mais do que na família, que o adolescente vivência autênticos momentos de partilha, cooperação, compreensão do outro e intimidade. Estas vivências, geram novos gradientes do desenvolvimento e sobretudo o melhor conhecimento de si-mesmo, factores estes, que são essenciais para a promoção do desenvolvimento pessoal e social do jovem. Por outro lado, estas vivências do adolescente são extremamente importantes como factores que favorecem a sua integração e pertença a uma “cultura juvenil,” desejando-se que esta “cultura juvenil “ promova essencialmente estilos de vida saudáveis.

**Concepção das relações:** Nesta secção foi solicitado aos sujeitos que de entre 30 adjectivos apresentados, indicassem o modo mais provável de actuar quando estão com a mãe, pai, melhor amigo e melhor amiga. Verificamos que as filhas quando estão com o pai, (Tabela 5), percebem-se sobretudo como pessoas que não estão à vontade nessa relação.

Na realidade em ambos os grupos é notória a tendência dos itens apontados. Se pensarmos que é com o pai que as filhas afirmam sentir menos abertura, intimidade, aceitação do seu ponto de vista e cooperação, então entendemos melhor que seja também junto da figura paterna que as filhas se sintam desagradadas, insensíveis, cuidadosas com o que dizem, inseguras e falsas. A relação com o pai parece estar condenada a ser o espaço da triangulação e do confronto com a autoridade familiar, a submissão e a insatisfação. É pois com o pai que as filhas estabelecem os conflitos mais intensos e desagradáveis, mais de 50% das filhas referem exactamente a distância e a ausência que assumem quando estão com o pai e cerca de 45% referem ser criticadas por ele. Não parecem restar dúvidas que a qualidade da relação estabelecida entre os pais e as filhas promove o surgimento de vínculos aparentemente inseguros e frágeis. Como eventual consequência, as filhas afirmam que é com o pai mais do que com qualquer outra pessoa que assumem atitudes de falsidade (40%) e desonestidade (23%).

Com a mãe, (Tabela 6) o panorama é completamente diferente, embora cerca de 25% das filhas se sintam julgadas quando se relacionam com a mãe, é no entanto com ela, mais do que com o pai, que desenvolvem atitudes de reciprocidade e simultaneamente se sentem amadas. Face aos resultados verificados, são as raparigas do grupo dos EUA que demonstram maior nível de prestabilidade (53%) comparativamente com (33%) no grupo português. Porém, se cerca de 36% das adolescentes americanas referem que se sentem amadas pela mãe, as adolescentes portuguesas, inequivocamente, elegem a mãe em 80%, como a pessoa com quem se sentem amadas, simultaneamente, sentem-se menos julgadas pelas mães do que as adolescentes americanas. Eventualmente, este resultado traduzirá a existência de aspectos específicos das atitudes das mães face a efeitos de culturas diferentes, que seria importante virmos a conhecer melhor.

Tabela 5

Concepção das relações:

As filhas descrevem-se assim quando estão com o pai

	%EUA	%Portugal
Itens :Eu sou...		
“ Desagradável “	65	37
“ Distante “	64	50
“ Ausente “	64	47
“ Argumentativa “	46	18
“ Criticada “	45	40
“ Insensível “	44	35
“ Cuidadosa com o que digo “	42	32
“ Insegura “	40	55
“ Falsa “	38	42
“ Desonesta “	11	35

Tabela 6

Concepção das relações:

As filhas descrevem-se assim quando estão com a mãe

	%EUA	%Portugal
Itens : Eu sou		
“ Prestável “	53	33
“ Amada “	36	80
“ Julgada “	34	12
“ Egoísta “	32	25
“ Cooperativa “	2	20

Noutro sentido e curiosamente, cerca de 30% das adolescentes afirmam sentir-se egoístas quando estão com as mães, esta atitude parece supor alguma dificuldade na organização das estruturas relacionais e afiliativas com a mãe, já que e como vimos cerca de 50% das adolescentes são prestáveis com a mãe, enquanto cerca de 25% se sentem julgadas, 30% egoístas e 25% cooperativas. Não parecem no entanto restar dúvidas que é com a mãe que as filhas desenvolvem ao nível das dinâmicas relacionais familiares, atitudes promotoras de segurança, identificando a mãe como a pessoa com quem preferem interagir, dado que é ela na família a pessoa que lhes devolve atitudes de compreensão e de amor, estimulando deste modo limiares mais alargados de confiança e segurança.

Quanto aos filhos na relação com o pai e como podemos observar na Tabela 7, estes sentem-se sobretudo julgados, criticados, insensíveis, sérios, distantes... em suma, à semelhança do que verificamos nas raparigas, os rapazes vivenciam também junto do pai uma relação marcada vincadamente por níveis elevados de insegurança, desagrado e defensividade. São no entanto os rapazes provenientes do grupo português, que mais manifestam a seriedade quando estão com os pais bem como os sentimentos de se sentirem indesejados e distantes. Definitivamente, a relação estabelecida pelos pais parece apontar sobretudo para os aspectos de uma certa “supervisão” dos filhos, ao pai cabe julgar, criticar, apontar este ou aquele caminho e exigir o cumprimento dos seus pontos de vista, afirmando assim a sua autonomia unilateral.

Com a mãe (Tabela 8), verificamos à semelhança do que aconteceu com as raparigas, que os filhos elegem-na também em dois itens muito significativos. É com a mãe que se sentem prestáveis e acima de tudo amados. De igual modo, verificamos que os resultados apontados pelos filhos mostram-nos uma semelhança aos resultados verificados com as filhas. Isto é, são também os filhos do grupo dos EUA que apresentam valores mais elevados de prestabilidade (50%) contra (17%) no grupo português e tal como sucedeu com as raparigas são os adolescentes do grupo português que mais se sentem amados pelas mães 75% contra 38% no grupo americano. De novo, julgamos que estes resultados revelam implicitamente a existência de variáveis inerentes a aspectos específicos da dinâmica mães-filhos a partir dos contextos sócio-culturais envolventes, que futuramente importaria conhecermos melhor.

Tabela 7

Concepção das relações:

Os filhos descrevem-se assim quando estão com o pai.

	%EUA	%Portugal
Itens :		
“ Julgado “	40	42
“ Ausente “	39	50
“ Insensível “	34	40
“ Cuidadoso com o que digo “	44	27
“ Sério “	45	65
“ Desagradável “	41	27
“ Criticado “	38	32
“ Indesejado “	25	50
“ Distante “	39	50

Tabela 8

Concepção das relações:

Os filhos descrevem-se assim quando estão com a mãe.

	%EUA	%Portugal
Eu sou...		
“ Prestável “	50	17
“ Amado “	38	75

Finalmente, e observando a Tabela 9, vejamos os resultados da concepção das relações, mas agora entre os amigos do mesmo sexo e para rapazes e raparigas. De um modo muito semelhante em ambos os sexos e ambos os grupos, verificamos que os adolescentes quando estão com o seu melhor amigo, vivenciam sentimentos de segurança, abertura, reconhecimento e autenticidade.

É ainda com o melhor amigo que os adolescentes se afirmam como mais gastadores, assumindo o grupo dos EUA uma significativa ascendência sobre o grupo português, facto que eventualmente se pode explicar por variáveis de natureza sócio-económica e dinâmicas familiares distintas. Pressupõe isto, que a relação com o melhor amigo oferece um ambiente de confiança-mútua e cooperação. Os amigos sentem prazer nesta relação e investem no amigo disponibilizando algumas das suas economias em seu favor, não é difícil antever que os amigos ofereçam entre si uma bica, uma entrada para o cinema, uma revista, ou uma última novidade musical. Esta relação parece constituir um forte suporte no desenvolvimento social do adolescente.

Tabela 9

## Concepção das relações:

% dos itens seleccionados jovens em relação ao melhor amiga(a) do mesmo sexo

	Fem.	Mas	Fem.	Mas.
	EUA		Portugal	
Itens: Eu sou				
“Gastador (a) “	70	65	32	45
“Eu mesmo (a) “	55	53	42	37
“Relaxado (a) “	50	60	37	60
“Aberto (a) “	45	41	50	57
“Reconhecido (a) “	43	41	25	42

**Defensividade:** Nesta área (Tabela 10), foram apresentados aos adolescentes 22 tópicos de conversação, mostrando-nos as suas respostas, as cautelas que os adolescentes têm ao discutir com outras pessoas, assuntos como: os seus sentimentos, ideias e atitudes. Foi pedido que indicassem a sua ocorrência na relação com a mãe, pai, melhor amigo e melhor amiga. Em relação à família compósita (mãe e pai), verificamos que em ambos os sexos e com semelhante dimensão, os filhos procuram falar com os pais essencialmente sobre o sucesso escolar e os objectivos académicos.

Quando existem problemas na escola, as raparigas do grupo dos EUA procuram mais o diálogo com as suas amigas do que com os seus pais, situação que não se verifica nos adolescentes do sexo masculino, nem tão pouco no grupo português. Nesta última situação, é junto dos pais que os adolescentes procuram espaço para conversar sobre esses problemas. Ao serem questionados sobre as esperanças e planos para o futuro, as adolescentes dos EUA demonstram que é sobretudo com as melhores amigas que partilham esse tipo de intimidade, enquanto os rapazes do mesmo grupo afirmam contar sobretudo com os pais para esse fim.

Tabela 10.

## Tópicos de comunicação sobre a defensividade

	EUA				Portugal			
	Fem.		Mas.		Fem.		Mas.	
	Pais	Ami.	Pais	Ami.	Pais	Ami.	Pais	Ami.
“ O meu sucesso escolar ”	72	24	68	25	90	10	80	20
“ Problemas na escola ”	44	55	54	39	65	35	65	35
“ Objectivos do meu curso “	63	30	70	24	78	22	90	10
“ Esperanças e planos para o futuro “	40	54	54	38	55	45	80	20
“ Sentimentos... amigo do sexo oposto”	29	67	29	63	15	85	12	88
“ Problemas... amigo do sexo oposto”	16	82	15	78	12	88	28	72
“ Atitudes perante o casamento “	32	64	35	55	60	40	60	38
“ Pontos de vista sobre o sexo”	21	79	17	82	22	78	25	75

\* Nem todos os valores apresentam 100% por ausência de respostas

No grupo português constata-se que é sobretudo com os pais que os adolescentes conversam sobre as suas esperanças e planos para o futuro. Os adolescentes foram também questionados sobre com quem falam mais sobre as suas atitudes perante o casamento, aqui, verificamos que no grupo dos EUA é com os melhores amigos que os adolescentes manifestamente conversam sobre essa temática. No grupo português, tal não se verifica, já que os adolescentes de ambos os sexos elegem os pais para conversarem sobre esse assunto. Como verificamos pela análise dos dados da Tabela 10., os adolescentes contam sobretudo com os seus amigos para discutirem os seus pontos de vista sobre o sexo, bem como ainda para poderem dialogar sobre os problemas e sentimentos nutridos pelos melhores amigos.

Vejamos então seguidamente nas (Tabelas 11 e 12), e na situação em que os adolescentes seleccionam os seus progenitores para conversarem sobre tópicos de comunicação, como é que estes são eleitos e a respectiva distribuição. Inegavelmente, os adolescentes de ambos os sexos seleccionam o pai como a pessoa preferida para falarem sobre as suas convicções políticas e um pouco mais em segundo plano sobre os objectivos do seu curso. Saliente-se no entanto que o valor verificado em Portugal em relação às convicções políticas é superior em cerca de 15% ao verificado no grupo dos EUA. Quanto à mãe, os adolescentes preferem falar com ela essencialmente em questões relacionadas com o sucesso escolar, problemas com o pai, sentimentos sobre irmãos, religião e esperanças e planos futuros. Parece evidente mais uma vez, que os adolescentes vêm na mãe mais do que no pai, um espaço propiciador a uma comunicação mais próxima e sobretudo mais íntima.

Tabela 11

Tópicos em que é o pai com quem os filhos (ambos os sexos) falam mais nas suas relações

	% Pais EUA	% Pais Portugal
“ Convicções políticas “	41	56
“ Objectivos do curso “	45	30

Tabela 12

Tópicos em que é a mãe com quem os filhos (ambos os sexos) falam mais nas suas relações

	% Mães EUA	% Mães Portugal
“ Sucesso escolar “	59	64
“ Problemas com o pai “	53	60
“ Sentimentos sobre irmãos “	49	52
“ Religião “	45	61
“ Esperanças e planos para o futuro “	44	47

Vejamos de seguida (Tabela 13), quais os tópicos de comunicação eleitos pelas raparigas em relação à melhor amiga. As adolescentes de ambos os grupos em análise, referem sem qualquer dúvida a melhor amiga como a pessoa preferida para partilharem as suas convicções sociais e morais, bem como ainda a pessoa com quem partilham os seus problemas emocionais. Na verdade é com a melhor amiga que a adolescente, partilha os seus problemas e sentimentos, sejam em relação à mãe ou sejam em relação ao melhor amigo de sexo oposto. Os seus medos, as dúvidas sobre “si-mesma” e os seus pontos de vista sobre o sexo, constituem as restantes áreas em que a adolescente elege preferencialmente a melhor amiga para com ela conversar sobre esse seu mundo.

Tabela 13

Tópicos de comunicação seleccionados pelas raparigas em relação à melhor amiga

	% EUA	% Portugal
“ Problemas com a mãe “	63	57
“ Sentimentos acerca da mãe “	61	48
“ Problemas com amigo do sexo oposto “	68	72
“ Sentimentos pelo amigo do sexo oposto “	69	40
“ Pontos de vista sobre sexo “	53	60
“ Problemas na escola “	44	27
“ Medo em relação à vida “	43	42
“ Dúvidas sobre capacidades “	40	20
“ Padrões morais “	40	40
“ Pontos de vista sobre a sociedade “	34	28

De um modo muito similar às raparigas e como podemos observar a partir da Tabela 14, os adolescentes do sexo masculino, de ambos os grupos (EUA e Portugal), elegem também o melhor amigo do mesmo sexo para com ele partilhar as suas mais profundas intimidades. O melhor amigo parece então constituir para os adolescentes de ambos os sexos, um suporte indispensável para o seu próprio desenvolvimento e este aspecto parece caracterizar um denominador comum nas culturas juvenis.

Tabela 14

Tópicos de comunicação (%) mencionados pelos rapazes em relação ao melhor amigo

	% EUA	% Portugal
“ Problemas com amigo do sexo oposto “	54	45
“ Sentimentos pelo amigo do sexo oposto “	50	35
“ Pontos de vista sobre sexo “	48	52
“ Problemas com a mãe “	34	37
“ Sentimentos pelo amigo do mesmo sexo ”	33	35
“ Pontos de vista sobre a sociedade “	34	32
“ Padrões morais “	31	32
“ Medos em relação à vida “	29	25
“ Dúvidas sobre capacidades “	26	18

**Conflitos nas relações:** Nesta área, são indicadas 18 afirmações que pretendem caracterizar situações de conflito no relacionamento existente entre os pais e filhos. Os adolescentes identificam conflitos típicos que acontecem mais com a mãe do que com o pai, vejamos então, observando a Tabela 15., quais os conflitos mais indicados pelas raparigas no seu relacionamento com a mãe. Na relação com as mães, as filhas referem que estas ficam aborrecidas consigo, quando não cumprem as tarefas escolares, quando não colaboram, quando lhes gritam e quando chegam tarde a casa sem previamente ter avisado. Por outro lado as filhas referem ficar aborrecidas com as mães quando estas não as autorizam a ir onde desejam ou quando as obrigam a fazer algo que não gostem.

Tabela 15

Conflitos referidos pelas raparigas (%) como ocorrendo mais com a mãe do que com o pai

	mãe	pai	ñ.r.	mãe	pai	ñ.r.
		(EUA)		(Portugal)		
“ficam aborrecidos quando não faço os trabalhos de casa”	59	25	16	42	18	40
“ficam aborrecidos quando me pedem ajuda e não os ajudo”	51	32	17	68	15	17
“ficam aborrecidos quando não explico que vou chegar tarde”	65	18	17	28	12	60
“fico aborrecido quando não me deixam ir aonde quero”	51	29	20	48	40	12
“fico contrariado quando me obrigam a fazer o que não quero”	56	27	17	48	35	17

Observando comparativamente os resultados obtidos junto do pai, (Tabela 16) verificamos que as filhas identificam sobretudo duas situações em que o pai fica mais aborrecido do que com a mãe com o seu comportamento e que são precisamente quando existem problemas na escola e quando a adolescente lhe grita. Por outro lado, as adolescentes identificam também junto do pai, duas situações em que ficam mais aborrecidos com ele do que com a mãe, nomeadamente, é o pai que mais lhes grita e que menos tenta perceber os seus pontos de vista.

Tabela 16

Conflitos referidos pelas raparigas (%) como ocorrendo mais com o pai do que com a mãe

	mãe	pai	ñ.r.	mãe	pai	ñ.r.
		(EUA)		(Portugal)		
“ficam aborrecidos quando lhes grito”	35	52	13	30	48	22
“ficam aborrecidos quando tenho problemas na escola”	29	35	36	20	47	33
“fico aborrecido quando os meus pais gritam comigo”	39	53	8	45	47	8
“fico aborrecido quando não tentam perceber o meu ponto de vista”	35	46	19	30	32	33

ñ.r. Não respondeu

Quanto aos rapazes (Tabelas 17 e 18), os resultados verificados indicam que a mãe fica mais aborrecida do que o pai quando os filhos chegam mais tarde a casa do que era previsto, quando têm problemas na escola e quando a ignoram propositadamente. Os pais ficam mais aborrecidos com os filhos quando estes não têm sucesso na escola e quando não o ajudam. Os filhos referem ficar mais aborrecidos com os pais do que com as mães, quando estes lhe gritam, criticam, não tentam perceber o seu ponto de vista e quando lhes dizem uma coisa e fazem outra. Estes resultados mais uma vez, deixam antever a existência de papéis distintos, desempenhados pelo pai e pela mãe na sua relação com os filhos.

Tabela 17

Conflitos referidos pelos rapazes (%) como ocorrendo mais com a mãe do que com o pai.

	mãe	pai	ñ.r	mãe	pai	ñ.r.
	(EUA)			(Portugal)		
“... quando chego mais tarde “	44	29	27	65	25	10
“... quando tenho problemas na escola”	48	36	16	48	20	32
“... quando os ignoro propositadamente“	40	27	30	30	27	43
“... quando não explico porque vou chegar tarde”	54	26	20	37	25	38
ñ.r. Não respondeu						

Tabela 18

Conflitos referidos pelos rapazes (%) como ocorrendo mais com o pai do que com a mãe.

	mãe	pai	ñ.r	mãe	pai	ñ.r.
	(EUA)			(Portugal)		
“... quando não tenho sucesso na escola”	41	51	8	45	50	5
“... quando me pedem ajuda e não os ajudo”	32	57	11	37	40	23
“... quando me criticam “	20	51	29	37	40	23
“... quando gritam comigo “	20	46	34	30	57	13
“... quando não tentam perceber o meu ponto de vista “	34	45	21	20	35	45
“... quando me dizem uma coisa e fazem outra “	29	39	32	28	40	32
ñ.r. Não respondeu						

**Actividades dos adolescentes:** Nesta área, são abordadas as influências dos progenitores e dos amigos nas diversas actividades dos adolescentes (tabela 19). As afirmações indicadas referem-se às concepções da amizade, pretende-se assim, conhecer a influência dos pais e dos amigos no desenrolar destas actividades. Consequentemente, os adolescentes afirmam em cerca de 70% que são compreendidos melhor pelos amigos do que pelos pais, afirmam ainda que se sentem mais “ eles próprios “ quando estão com os amigos e finalmente sentem que aprendem mais com os amigos do que com os pais. Noutro sentido, quase 45% dos sujeitos da amostra, indicam que quando têm um problema, recorrem tanto aos pais, como ao melhor amigo. Verificamos mais uma vez a importância dos amigos no processo de desenvolvimento da sua autonomia. No entanto, os pais parecem constituir um recurso onde os filhos em situação de incapacidade de resolução de problemas procuram em última análise ajuda para o seu conflito. Este aspecto foi verificado nos dois grupos de adolescentes.

Tabela 19

Influência dos progenitores e dos amigos nas actividades dos adolescentes.

	verdade %(EUA)	falso	verdade %(Portugal)	falso
“ Sinto que os meus amigos compreendem-me melhor que os meus pais “	70	30	65	35
“ Quando tenho um problema pessoal recorro tanto aos meus pais como aos meus amigos “	41	59	45	55
“ Sinto-me mais eu, quando estou com o meu melhor amigo do que com os meus pais “	69	31	71	29
“ Sinto que aprendi mais com os meus amigos do que com os meus pais “	70	30	61	39
“ Sinto que sou compreendido tanto pelos meus amigos como pelos meus pais “	34	66	22	78

**Qualidade das relações:** Pretendeu-se nesta área compreender quais as percepções que os adolescentes têm quanto às pessoas que atendem as suas necessidades materiais e emocionais, pretende-se ainda conhecer a forma como o adolescente retribui a satisfação

dessas necessidades. Foram apresentadas 12 situações, às quais os sujeitos deviam responder identificando assim as duas questões em estudo.

Na sequência dos resultados obtidos, (Tabela 20.) verificamos que as raparigas de ambos os grupos reconhecem na mãe a pessoa que satisfaz as suas necessidades materiais indicando o valor médio de 92%, enquanto para as necessidades emocionais os valores registados são de 73%. Em relação à mãe, as raparigas apresentam em ambos os grupos valores diferentes, quer em função das necessidades materiais quer em função das necessidades emocionais.

O valor apurado é no grupo americano de 72% de respostas de reciprocidade simétrica para as necessidades materiais e o mesmo valor para as necessidades emocionais., enquanto no grupo português o valor obtido é de 48% de respostas simétricas em ambos os tipos de necessidades. As respostas dadas são do tipo “se a minha mãe faz isto por mim então eu faço o mesmo por ela”. Estas diferenças baseadas no maior ou menor recurso à reciprocidade, indiciam eventualmente, não só estilos de relação e de dinâmica educativa diferentes em ambos os grupos, como também, uma maior dependência emocional face às mães, no caso das adolescentes portuguesas.

Tabela 20

Valores referidos pelas raparigas face à mãe  
como pessoa que atende às necessidades materiais e emocionais.

Materiais (EUA)			Emocionais			Materiais			Emocionais (Portugal)		
84 %			72 %			100%			75%		
Sim.	Ass.	Ñ. res.	Sim.	Ass.	Ñ. res.	Sim.	Ass.	N.res.	Sim.	Ass.	Ñ. res
72%	25%	3%	72%	25%	3%	48%	52%	0%	48%	35%	17%

(Sim. - reciprocidade simétrica; Ass. - reciprocidade assimétrica; Ñ. res. - não respondeu)

Quanto ao pai, (ver Tabela 21) as raparigas reconhecem-no como satisfazendo as necessidades materiais em cerca de 74% e as necessidades emocionais em cerca de 52%. Verificamos que o valor de reciprocidade simétrica em ambos os grupos e em ambos os tipos de necessidades desce de forma considerável quando comparados com os dados referentes à mãe. Ao mesmo tempo verificamos que o valor de respostas assimétricas sobe muito significativamente quando comparado com o valor referente à mãe. Na realidade, o valor médio global das respostas com reciprocidade simétrica nas necessidades materiais dirigidas ao pai, é cerca de 22%, enquanto as respostas assimétricas apresentam um valor cerca de 58%. Nas necessidades emocionais verificamos que o valor médio global apresentado para as respostas com reciprocidade simétrica é cerca de 16%, enquanto o valor de assimetria é de quase 59%. Verificamos ainda que o valor de ausência de resposta, aumentou muito da mãe para o pai, ou seja tivemos na mãe um valor diminuto de cerca de 5% de ausência de respostas, enquanto com o pai o valor médio encontrado foi aproximadamente de 20%. Nos rapazes, ao contrário das raparigas, os valores não apresentam grandes diferenças comparativamente ao grupo americano, verificando-se contudo, nas necessidades emocionais, que os adolescentes portugueses apresentam um valor de reciprocidade simétrica superior ao grupo americano em 8%, enquanto o valor de reciprocidade assimétrica é inferior em 4%.

Tabela 21

Valores referidos pelas raparigas face ao pai  
como pessoa que atende às necessidades materiais e emocionais.

Materiais (EUA)			Emocionais			Materiais (Portugal)			Emocionais		
70 %			35 %			78%			68%		
Sim.	Ass.	Ñ. res.	Sim	Ass.	Ñ. res.	Sim	Ass.	Ñ. res	Sim.	Ass.	Ñ. res
32%	57%	11%	14%	61%	25%	20%	58%	22%	22%	57%	21%

(Sim. - reciprocidade simétrica; Ass. - reciprocidade assimétrica; Ñ. res. - não respondeu)

Olhando agora para os rapazes (Tabelas 22 e 23), estes referem a mãe como satisfazendo as necessidades materiais em cerca de 85% enquanto as necessidades emocionais em cerca de 70%. Face ao pai, os rapazes apontam a satisfação das necessidades materiais em cerca de 78% enquanto as necessidades emocionais em cerca de 56%. O pai é a pessoa que apresenta valores mais baixos. São os adolescentes provenientes dos EUA que apresentam valores mais elevados de reciprocidade simétrica em relação à mãe, verificando-se isto nos dois tipos de necessidades. A reciprocidade simétrica dos adolescentes americanos apresenta em ambas as necessidades avaliadas, valores superiores em 54% comparativamente aos adolescentes portugueses. Por outro lado os valores de assimetria nas respostas retribuídas às mães pelos adolescentes, são manifestamente superiores nos adolescentes portugueses, ultrapassando em cerca de 30% os valores dos jovens americanos. Neste sentido, constatamos ainda que a ausência de resposta é superior nos adolescentes portugueses, ultrapassando em 24% os valores verificados junto dos adolescentes americanos.

Tabela 22

Valores referidos pelos rapazes face à mãe  
como pessoa que atende às necessidades materiais e emocionais

Materiais (EUA)			Emocionais			Materiais (Portugal)			Emocionais		
80 %			70 %			90%			68%		
Sim.	Ass.	Ñ. res.	Sim	Ass.	Ñ. res.	Sim	Ass.	Ñ. res	Sim.	Ass.	Ñ. res
74%	20%	6%	50%	38%	12%	48%	42%	10%	22%	46%	32%

(Sim. - reciprocidade simétrica; Ass. - reciprocidade assimétrica; Ñ. res. - não respondeu)

Quanto ao pai (Tabela 23) e relembando os valores encontrados junto da mãe, o panorama é diferente. De facto, todos os valores relativos à prática de reciprocidade simétrica descem claramente nas necessidades materiais e emocionais, verificando-se isto em ambos os grupos de adolescentes do sexo masculino. Os valores desta descida estão próximos de 50%. Simultaneamente, os valores de reciprocidade assimétrica têm um acréscimo de 53% bem como a ausência de resposta que apresenta um acréscimo de 27%. Na análise de ambos os grupos verificamos, que face às necessidades materiais, os adolescentes americanos apresentam valores mais elevados de reciprocidade simétrica e menores valores na reciprocidade assimétrica. Estes resultados traduzem a ideia que os jovens americanos estão mais aptos que os jovens portugueses a estabelecer relações interpessoais baseadas na mutualidade, reciprocidade simétrica e na abertura ao outro. Mais uma vez, estes resultados parecem evidenciar a existência de um relacionamento distinto do adolescente com cada um dos seus progenitores, assumindo o relacionamento com a mãe, maior abertura e maior recurso a estratégias simétricas do que o relacionamento com o pai.

Tabela 23

Valores referidos pelos rapazes face ao pai  
como pessoa que atende às necessidades materiais e emocionais.

Materiais (EUA)			Emocionais			Materiais (Portugal)			Emocionais		
74 %			49 %			83%			63%		
Sim.	Ass.	Ñ. res.	Sim	Ass.	Ñ. res.	Sim	Ass.	Ñ. res	Sim.	Ass.	Ñ. res
51%	34%	15%	20%	62%	18%	28%	55%	17%	15%	48%	37%

(Sim. - Reciprocidade simétrica; Ass. - Reciprocidade assimétrica; Ñ. res. - Não respondeu)

Entre adolescentes, os valores encontrados mostram-nos que os amigos estão em cerca de 92% das situações avaliadas, disponíveis para satisfazer as necessidades materiais dos seus pares. Verificamos também um valor muito elevado, cerca de 91%, na satisfação das necessidades emocionais. Constata-se assim, que os adolescentes identificam a existência de maior disponibilidade para a satisfação das suas necessidades materiais, nos seus amigos íntimos e na mãe, verificando-se, que é perfeitamente evidente a prática de reciprocidade simétrica entre os adolescentes, traduzindo porventura este aspecto, que a simetria é um dos princípios de relacionamento mutuamente valorizado por todos os adolescentes. Os valores registados (Tabela 24), expressam exactamente essa ideia, porém, verificamos que os adolescentes portugueses apresentam valores inferiores aos adolescentes americanos em cerca de 29%, já que para 94% dos adolescentes, as respostas retribuídas aos seus amigos, são marcadas pela reciprocidade simétrica, enquanto para os adolescentes portugueses o valor é de 65%.

Tabela 24

Valores referidos por ambos os sexos face aos seus amigos  
como pessoas que atendem às necessidades materiais e emocionais.

Materiais (EUA)			Emocionais			Materiais (Portugal)			Emocionais		
94 %			92 %			90%			90%		
Sim.	Ass.	Ñ. res.	Sim	Ass.	Ñ. res.	Sim	Ass.	Ñ. res	Sim.	Ass.	Ñ. res
94%	6%	0%	94%	6%	0%	65%	24%	11%	54%	26%	20%

(Sim. - Reciprocidade simétrica; Ass. - Reciprocidade assimétrica; Ñ. res. - Não respondeu)

Em relação à satisfação das necessidades emocionais, o adolescente aponta o seu melhor amigo como a pessoa mais disponível para lhe responder a esse tipo de necessidades, a mãe é a segunda pessoa apontada, sendo o pai a pessoa referida com valores mais baixos.

Contudo, verificamos também, que são os adolescentes portugueses que apresentam maiores dificuldades na prática de reciprocidade simétrica, com um valor inferior em 40%, ao valor obtido no grupo dos EUA. Simultaneamente e como podemos ver na Tabela 24., o valor da reciprocidade assimétrica e de ausência de resposta, é superior nos adolescentes portugueses em cerca de 20%. Este resultado embora demonstre sem dúvidas que é com os amigos que o adolescente estabelece verdadeiras relações de reciprocidade simétrica e que conta igualmente com eles para a satisfação das suas necessidades, demonstra também, que os adolescentes portugueses têm recursos mais limitados para o exercício dessa mesma reciprocidade simétrica.

**Problemas nas amizades:** Na última parte do instrumento de investigação, são indicadas 14 questões que pretendem mostrar-nos as diferentes interações e actividades apreciadas e não apreciadas, entre os adolescentes e entre estes e os seus pais. Na Tabela 25, verificamos que as raparigas de ambos os grupos (EUA e Portugal), preferem a companhia da mãe para passear e conversar, o pai é apontado nas categorias de recreação e actividades diversas (miscelânea). De um modo idêntico, na Tabela 26 os rapazes apreciam a companhia da mãe sobretudo também para passear, conversar e realizarem algumas actividades casuais. O pai é a pessoa com quem preferem realizar trabalhos caseiros e recrearem-se em conjunto.

Tabela 25  
Problemas nas amizades

Categorias de actividades apreciadas pelas raparigas com os pais (mãe e pai).

	Mãe	Pai	Mãe	Pai
		%EUA	%Portugal	
Passear	63	42	60	38
Conversar	23	13	20	15
Recreação conjunta	8	12	5	17
Miscelânea	8	30	10	23
Nada	0	3	5	7

Tabela 26

## Problemas nas amizades

Categorias de actividades apreciadas pelos rapazes com os pais (mãe e pai).

	Mãe	Pai	Mãe	Pai
		%EUA	%Portugal	
Recreação conjunta	3	25	2	28
Trabalhos caseiros	7	19	5	22
Conversar	36	16	38	12
Passear	30	14	28	10
Actividades casuais	15	12	20	16
Nada	9	4	7	12
Totais	100	100	100	100

Quanto às atitudes que os filhos (ambos os sexos) assumem e que reconhecem que podem prejudicar o seu relacionamento com os pais, são identificadas as diferentes categorias em ambos os grupos (EUA e Portugal) na Tabela 27. A insubordinação é a atitude que mais prejudica o relacionamento com os pais, sendo apontada a mãe mais do que o pai como a pessoa que mais reage a esse comportamento. As atitudes abrasivas são as que se seguem à insubordinação como mais prejudiciais no relacionamento com os pais. É também a mãe que reage mais a esta atitude. Quanto ao pai, é ele que reage mais com os filhos quando estes não falam em casa e não prestam atenção aos seus progenitores. Na análise dos valores referentes à ausência de resposta, verificamos que o valor médio encontrado para a mãe é de 11%, enquanto para o pai é cerca de 24%. Estes dados mostram que é mais difícil ao adolescente referir-se ao pai do que à mãe.

As atitudes dos pais percebidas pelos filhos (ambos os sexos) e apontadas como prejudiciais no seu relacionamento (Tabela 28), mostram-nos que em ambos os grupos e ambos os sexos, os filhos não apreciam o autoritarismo, o controlo e o temperamento do pai. Em relação à mãe, não apreciam que esta assumas atitudes em que ignore os filhos.

Tabela 27

Atitudes manifestadas pelos filhos (ambos os sexos) e apontadas como prejudiciais no seu relacionamento com os pais (mãe e pai)

	Mãe	Pai	Mãe	Pai
	%EUA		%Portugal	
Insubordinação	47	31	40	38
Abrasivas	20	11	26	15
Não falarem aos pais	7	13	5	15
Não prestarem atenção aos pais	13	13	19	18
( Não responderam )	13	32	10	14
Totais	100	100	100	100

Tabela 28

Atitudes dos pais percebidas pelos filhos (ambos os sexos) e apontadas como prejudiciais no seu relacionamento com os pais (mãe e pai).

	Mãe	Pai	Mãe	Pai
	%EUA		%Portugal	
Autoritarismo	17	11	19	15
Controlo	24	16	30	22
Temperamento	23	16	25	20
Ignorar	13	33	12	20
Nada	23	24	14	23
Totais	100	100	100	100

Finalmente e quanto às actividades apreciadas pelos adolescentes (rapazes e raparigas) no relacionamento com o melhor amigo do mesmo sexo, verificamos, (Tabela 29) que as raparigas apreciam essencialmente sair com a melhor amiga e conversarem entre si. No entanto, são as raparigas do grupo dos EUA que mais apreciam sair juntas. O valor indicado para esta actividade é de 64%, enquanto nas adolescentes portuguesas para esta mesma actividade o valor indicado é de 25%. Contrariamente, as adolescentes portuguesas referem com um valor de 70% apreciarem conversar com a melhor amiga, enquanto as adolescentes americanas referem para a mesma actividade um valor de 28%.

Tabela 29

Categorias de actividades apreciadas pelas raparigas com a melhor amiga do mesmo sexo.

	%EUA	%Portugal
Sair juntas	64	25
Conversarem	28	70
Actividades desportivas	2	5
Álcool e drogas	1	0
Idiossincráticas	3	0
Não respondeu	2	0
Totais	100	100

Para os rapazes, (Tabela 30) as actividades preferidas com o melhor amigo são sair juntos, conversar e actividades recreativas. No entanto é ainda referido o consumo de álcool e de drogas, cujo valor observado é de 20% nos adolescentes americanos e 2% nos adolescentes portugueses. Na realidade parece evidente que os adolescentes portugueses apreciam muito mais a possibilidade de conversarem com os seus amigos do que qualquer outra actividade. Possivelmente é através do diálogo mais do saírem juntos, que conseguem estabelecer uma relação verdadeiramente empática a partir da qual podem discutir sobre os seus diversos pontos de vista, os seus valores, as suas crenças...e fazerem da sua relação uma fonte mútua de suporte social.

Tabela 30

Categorias de actividades apreciadas pelos rapazes com o melhor amigo do mesmo sexo.

	%EUA	%Portugal
Sair juntos	38	35
Conversar	10	20
Actividades recreativas	26	33
Álcool e drogas	20	2
Idiossincráticas	4	8
Não respondeu	2	2
Totais	100	100

As Tabelas 31 e 32, mostram-nos um conjunto alargado de resultados, referentes a atitudes consideradas defensivas e praticadas pelos adolescentes dos EUA e de Portugal. Os dados estão apresentados por sexos em relação aos progenitores e melhores amigos e resultam de três categorias distintas: Qualidade na comunicação; Tópicos de conversação e Conceção do próprio nas suas relações.

Na Tabela 31 (qualidade na comunicação), referente aos adolescentes portugueses, verificamos não existirem dúvidas sobre o papel determinante que os amigos têm em ambos os sexos, como pessoas com as quais os adolescentes partilham a sua intimidade e nesse sentido não mobilizam atitudes significativas de defensividade. Esta situação também é verificada na Tabela 32 (jovens americanos).

**Tabela 31**  
**Comparação entre progenitores e amigos nas atitudes defensivas praticadas pelos**  
**adolescentes (%)**

	Raparigas		Rapazes		Total	
	Pais	Amigos	Pais	Amigos	Pais	Amigos
<b>Qualidade na comunicação</b>						
Sou cuidadoso com o que digo...	75	25	72	28	73	27
Escondo-lhe os meus verdadeiros sentimentos...	87	23	92	8	89	11
Não admito as minhas dúvidas e medos...	90	10	97	3	93	7
Ele(a) não me expressa os verdadeiros... sentimentos	87	13	87	13	87	13
Ele (a) não fala abertamente comigo	89	11	100	0	94	6
Não sentimos embaraço ao falarmos... nas nossas dúvidas e medos	10	90	0	100	5	95
Nós falamos abertamente...	5	95	5	95	5	95
Nós mostramos os nossos verdadeiros sentimentos...	8	92	3	97	6	94
<b>Tópicos de conversação</b>						
Problemas com a minha mãe...	37	63	55	45	46	54
Os meus sentimentos em relação à minha mãe...	47	53	57	43	52	48
Problemas com o pai...	75	25	72	28	73	27
Sentimentos em relação ao melhor amigo(a)...	15	85	12	88	14	86
Os sentimentos em relação ao pai...	67	33	57	43	52	48
Problemas com o melhor amigo...	40	60	28	72	34	66
<b>Concepção das relações-Quando estou com...eu sou..</b>						
Argumentativo	53	47	63	37	58	42
Ausente	82	18	65	35	73	27
Desagradável	75	25	40	60	58	42
Criticado	75	25	52	48	64	36
Cuidadoso	67	33	57	43	62	38
Brincalhão	8	92	5	95	7	93
Relaxado	25	75	10	90	18	82
Gastador	32	68	40	60	36	64
Aberto	25	75	18	82	22	78
Eu-mesmo	25	75	20	80	23	77

**Tabela 32**  
**Comparação entre progenitores e amigos**  
**(ambos os sexos) nas atitudes defensivas praticadas pelos adolescentes**  
**grupo dos EUA (%)**

	Raparigas		Rapazes		Total	
	Pais	Amigos	Pais	Amigos	Pais	Amigos
<b>Qualidade na comunicação</b>						
Sou cuidadoso com o que digo...	52	33	49	34	51	33
Escondo-lhe os meus verdadeiros sentimentos...	57	21	47	36	47	28
Não admito as minhas dúvidas e medos...	58	18	43	31	51	24
Ele(a) não me expressa os verdadeiros sentimentos..	59	25	50	39	55	32
Ele (a) não fala abertamente comigo	67	18	41	39	54	29
Não sentimos embaraço ao falarmos nas nossas dúvidas e medos...	9	77	17	69	13	73
Nós falamos abertamente...	11	67	20	63	15	65
Nós mostramos os nossos verdadeiros sentimentos	12	86	23	52	17	69
<b>Tópicos de conversação</b>						
Problemas com a minha mãe...	14	83	48	47	31	65
Os meus sentimentos em relação à minha mãe...	20	77	46	47	33	62
Problemas com o pai...	61	39	69	23	65	31
Sentimentos em relação ao melhor amigo(a)...	29	67	29	63	29	65
Os sentimentos em relação ao pai...	58	39	66	26	62	33
Problemas com o melhor amigo...	23	73	28	63	25	68
<b>Concepção das relações-Quando estou com...eu sou...</b>						
Argumentativo	79	14	62	29	71	21
Ausente	80	17	64	31	72	24
Desagradável	71	21	56	28	63	25
Criticado	73	20	58	29	65	25
Cuidadoso	64	32	67	26	65	29
Brincalhão	2	89	9	82	5	85
Relaxado	19	75	14	81	17	78
Gastador	8	91	14	83	11	87
Aberto	15	81	21	71	18	76
Eu-mesmo	19	71	18	73	19	72

a)Os valores verificados não totalizam 100% porque alguns sujeitos não responderam

No entanto, olhando mais em detalhe para os resultados obtidos, constatamos que os jovens americanos em relação ao melhor amigo, parecem ser mais reservados que os jovens portugueses, já que apresentam valores mais elevados na defensividade. Por outro lado, nos jovens americanos (Tabela 32), e após análise item a item verificamos que são as raparigas comparativamente aos rapazes, que apresentam valores mais baixos nos itens de defensividade, (qualidade na comunicação), significando isto que os rapazes parecem ser mais reservados e defensivos na forma como estabelecem a sua comunicação com o outro. O valor médio item a item, mostra-nos que os rapazes são mais reservados e defensivos em 27% dos casos.

Quanto ao grupo português, verificamos resultados diferentes, por um lado não existe uma diferença tão grande entre sexos, por outro lado, são as raparigas, embora com uma diferença mínima de 1% que apresentam valores mais elevados de atitudes de defensividade com os melhores amigos. Quanto à defensividade nos tópicos de comunicação, Tabelas 31 e 32, os adolescentes portugueses e americanos recorrem na generalidade mais aos amigos do que aos seus progenitores, por conseguinte, os valores mais elevados de defensividade estão dirigidos aos pais. São no entanto os adolescentes portugueses que mais recorrem aos pais 46%, comparativamente com cerca de 38% dos adolescentes americanos. São também os rapazes americanos mais do que as raparigas americanas, que apresentam valores mais defensivos junto dos amigos, (cerca de mais 19%).

Por outro lado e face a estes resultados, é então compreensível que os rapazes americanos mais do que as raparigas, sejam menos defensivos junto dos pais, situação que é visível na análise da Tabela 32. É no entanto inquestionável a percepção de duas condutas distintas, quer se trate do melhor amigo ou dos pais. Sendo na generalidade junto dos amigos que os adolescentes são menos defensivos, não querendo isto significar que exista grande resistência na comunicação com a família, aspecto este que é comprovado na tabela dos resultados, onde se verifica, que a família tem um papel muito importante junto dos filhos.

Finalmente, quanto à concepção das relações, Tabelas 31 e 32, verificamos resultados muito similares entre os adolescentes americanos e portugueses, bem como ainda em ambos os sexos. É visível, que é junto dos pais que os adolescentes mais vivenciam relações de

defensividade, sentindo-se mais ausentes, desagradados, cuidadosos..., ao inverso, é com os pais que se sentem menos brincalhões, abertos, relaxados... . Em suma, é visível o efeito defensivo que surge na relação do adolescente com os seus pais, assumindo o melhor amigo o espaço interrelaccional, onde existe menor defensividade e mais “à vontade”. No entanto, saliente-se e não obstante os resultados obtidos, o papel importante que os pais continuam a ter como suporte relacional junto dos filhos.

Embora seja como vimos, junto dos amigos que o adolescente lidera as suas dinâmicas relacionais, o papel dos pais parece constituir uma matriz base, onde os confrontos existentes parecem ser mais de natureza de comprovação dos progressos conseguidos, do que propriamente, consequência de graves problemas relacionais, já que os valores indicados, demonstram sempre uma referência importante à família e não necessariamente uma clivagem com esta.

## **Estatuto sociométrico e concepção das relações**

De acordo com as questões de investigação formuladas, vamos seguidamente avaliar as áreas da concepção das relações; conceito do próprio nas relações - Amizade; reciprocidade e defensividade. Estritamente falando o termo sociometria, refere-se a um método de investigação. A sociometria é definida como a medição das relações sociais; é uma técnica de recolha de informações sobre as escolhas interpessoais, especialmente as escolhas das amizades dos membros de um grupo. Os primeiros estudos preocuparam-se com a distribuição da popularidade. Moreno (1934) usou os termos “estrela sociométrica”; “negligenciado” e “isolado social”, para descrever as pessoas que num grupo recebiam muita, pouca ou nenhuma escolha. Por outro lado, estes estudos iniciais, apontavam sobretudo para a identificação de constelações da personalidade e tendências sociais que caracterizavam os indivíduos que ocupavam posições diferentes no seu sistema social.

A investigação da estrutura social em salas de aula, mostrou que os alunos que eram classificados como populares, normalmente possuíam recursos apreciados pelos colegas, tais como: atracção física, realização académica, capacidades atléticas, elevada classe social. Os alunos impopulares eram vistos como tendo menos talentos, menos habilidades sociais e sobretudo menos reconhecimento social pelos seus pares. Estes estudos eram principalmente conduzidos pelo excessivo interesse, acerca da popularidade das crianças e preocupavam-se essencialmente em mostrar a vantagem das crianças ganharem a aceitação social do seu grupo de pertença.

O teste sociométrico, consiste em pedir ao sujeito que designe, no grupo a que pertence, as pessoas que ele quer ter como companheiros numa situação dada (atracção) e aquelas que ele não quer em nenhuma situação (rejeição). Por exemplo, numa determinada turma pedir-se-á a cada aluno que escolha, entre os seus colegas, aqueles que gostaria de ter como colegas de carteira ou companheiros de um jogo; pedir-se-á o mesmo para as exclusões. O teste sociométrico dará uma imagem da configuração afectiva do grupo. De facto a sua dinâmica é determinada em grande parte, pelas simpatias e antipatias que existem entre os seus membros baseando-se nos comportamentos de uns para outros.

As escolhas sociométricas parecem ter sobretudo uma incidência prática: levar cada um a exprimir através das suas escolhas e das suas rejeições, as atitudes afectivas em relação aos outros e depois, tendo estas em conta, constituir um grupo tão harmonioso quanto possível. Como podemos verificar, a abordagem sociométrica, tem a vantagem de introduzir a medida num domínio que durante muito tempo foi estranho aos “números”. Consequentemente, a posição de cada sujeito no grupo, será dada pelo número de escolhas e de rejeições que receber, poder-se-á portanto, medir o seu grau de prestígio ou de ascendência junto dos seus companheiros. Por outro lado o número de escolhas mútuas e suas combinações permitirão avaliar a coesão do grupo.

Como já referimos, são as escolhas recíprocas e as suas combinações que constituem o índice mais seguro da solidez ou da fragilidade do grupo: quanto mais numerosos forem os pares, e sobretudo quanto mais complexas, mais ricas, mais abertas forem as figuras que as combinações formam entre si, maior será a sua coesão. Pelo contrário a coesão será tanto mais fraca quanto mais raros e isolados forem os pares. De uma investigação levada a cabo por Rivier (1961), já nessa altura se levantaram alguns problemas. De facto não se podia assimilar os adolescentes populares aos líderes, a sua posição explicava-se por vezes, por um prestígio alicerçado unicamente em qualidades exteriores, como o êxito escolar, a aparência física, a habilidade nos jogos, e não necessariamente sobre um verdadeiro ascendente.

Este facto, evidencia que os sujeitos populares não serão objectivamente os membros mais influentes do grupo, nem sequer os mais estimados, e entre os isolados poder-se-ão encontrar sujeitos que longe de serem rejeitados gozam da estima de todos. Graças à faculdade do adolescente se conseguir colocar na perspectiva do seu companheiro, e de perceber as suas intenções, faculdade que torna possível uma verdadeira cooperação, o adolescente vai estabelecer relações mais duradouras e mais electivas no interior do seu grupo, desenvolvendo simultaneamente um sentimento cada vez mais forte de inclusão na comunidade. No teste sociométrico, o aumento regular e progressivo das escolhas mútuas comprova não só o estabelecimento de amizades sólidas

mas também indica uma adequação mais firme das relações do adolescente com os membros do seu grupo.

No nosso estudo e baseando-nos na adaptação do modelo de Coie & Dodge (1988), perguntamos aos sujeitos “quais são os três amigos da turma que mais gostas” e “quais são os três amigos da turma que menos gostas”. Deste modo, utilizamos um sistema de perguntas com duas dimensões, combinadas com escolhas positivas e escolhas negativas. Após a normalização das escolhas positivas (ZPOS) e negativas (ZNEG), obtidas por cada sujeito, foram calculados os valores do índice de preferência (ZPREF), obtido pela seguinte fórmula (ZPOS-ZNEG), e calculado também o valor do índice de impacto (ZIMP), obtido por sua vez pela fórmula (ZPOS+ZNEG). De seguida e posteriormente à standartização das 4 variáveis (ZPOS; ZNEG; ZPREF; ZIMP) e de acordo com o modelo de Coie & Dodge (1988), foram obtidos 5 estatutos sociométricos. Para uma melhor compreensão apresentamos o processo utilizado para a obtenção de cada um dos estatutos sociométricos.

Populares	(ZPOS > 0 e ZNEG < 0 e ZPREF > 1)
Rejeitados	(ZPOS < 0 e ZNEG > 0 e ZPREF < -1)
Médios	(ZIMP > -1 e ZIMP < 1 e ZPREF < 1)
Controversos	(ZPOS > 0 e ZNEG > 0 e ZIMP > 1)
Negligenciados	(ZPOS < 0 e ZNEG < 0 e ZIMP < -1)

Numa linguagem mais simplista, mas que deve ser entendida com o devido cuidado, costumamos ouvir as seguintes explicações relativamente às diferenças mais significativas que normalmente são apontadas como diferenciação dos diversos estatutos sociométricos.

O grupo classificado de médio, é normalmente constituído pela maior parte dos sujeitos do grupo, cuja característica essencial é a de receberem uma classificação de escolhas positivas e de escolhas negativas mais equilibrada do que qualquer outro grupo. O grupo popular, é constituído pelos sujeitos que recebem normalmente dos seus companheiros, elevadas pontuações positivas de apreço, valorização, preferências etc...são normalmente descritos como sujeitos que cooperam e apoiam os colegas, desenvolvendo activamente condutas pró-sociais. Não obstante, podemos encontrar estatutos

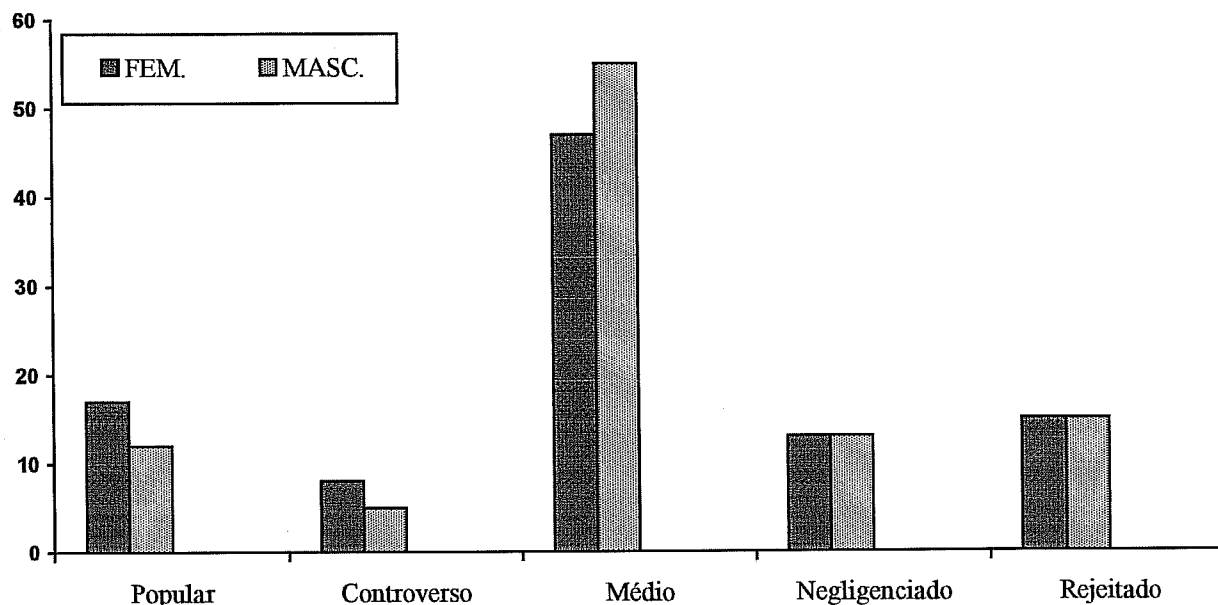
classificados como populares, resultantes de valorizações culturais diferentes, de onde podem emergir condutas violentas, consumos ilícitos, como acontece por vezes, quando se formam “grupos de contra cultura”, cujo grande objectivo é contrariar o sistema instituído e valorizar as atitudes dos sujeitos que estejam em conformidade com a natureza desse grupo.

O grupo classificado como rejeitado, é constituído pelos sujeitos que recebem normalmente elevadas pontuações negativas, estes sujeitos são percebidos como violadores das regras sociais, desorganizadores do grupo e agentes de conflitos constantes. Quanto ao grupo classificado como negligenciado, é constituído pelos sujeitos que normalmente recebem pontuações baixas resultantes do pouco interesse e atenção dos colegas, sobretudo por serem pessoas isoladas, discretas, reservadas e tímidas. Finalmente o grupo classificado de controverso, é constituído pelos sujeitos que normalmente recebem pontuações extremas, tanto positivas como negativas, resultantes de serem percebidos como pessoas que tanto se envolvem em condutas anti-sociais como em interações positivas. Após esta breve descrição, vejamos seguidamente o quadro com os estatutos sociométricos obtidos na nossa amostra:

Numa breve observação à Figura 1, verificamos que os valores das frequências e médias percentuais dos estatutos sociométricos obtidos, são relativamente próximos entre os adolescentes de ambos os sexos. Consequentemente, este facto parece sugerir que nesta amostra, não existe relação entre a distribuição do estatuto sociométrico e a variável sexo.

Figura 1

Distribuição dos diversos estatutos sociométricos  
pelo número de sujeitos da amostra e por sexos.(%)



Sabemos no entanto que muitas das preocupações e interrogações que se têm colocado face ao estudo dos estatutos sociométricos, apontam para questões relativas à forma como os estatutos influenciam e constroem a concepção das amizades. Nesse sentido e como resposta à questão de investigação colocada sobre este possível efeito, avaliamos os seguintes itens: “quando estou com... sou: honesto; contraditório; egoísta; desonesto; cooperativo; brincalhão; falso; seguro; e indesejado”. Avaliamos também as concepções de problemas nas amizades dos adolescentes. Para o efeito, foram considerados os seguintes itens: “sempre tive dificuldades em ter amigos; a maior parte das vezes prefiro estar sózinho do que com outras pessoas; sempre tive muitos problemas nas minhas amizades; sinto que aprendi mais sobre relacionamentos com os meus amigos do que com os meus pais e desde muito novo nunca tive um relacionamento que possa descrever como amizade íntima”.

Finalmente avaliamos ainda a área da reciprocidade. Com esta avaliação (concepção das relações; concepção das amizades e reciprocidade), pretendemos observar se existe alguma relação entre a forma como o adolescente classificado em diferentes estatutos sociométricos se percebe nas áreas atrás referidas. Vejamos então seguidamente os resultados verificados:

Tabela 33

Quanto ao melhor amigo(a) sou:

	Méd.	Pop.	Neg.	Con.	Rej.
“Honesto”	63%	61%	60%	40%	18%
“Contraditório”	21%	15%	30%	20%	45%
“Egoísta”	39%	46%	60%	60%	36%
“Desonesto”	19%	30%	20%	60%	72%
“Cooperativo”	100%	83%	80%	40%	45%
“Brincalhão”	100%	92%	90%	80%	81%
”Falso”	15%	19%	20%	60%	81%
“Indesejado”	17%	15%	10%	72%	80%

Item nº 4 -“ Honesto” - Os valores encontrados, indicam-nos que de acordo com os diferentes estatutos sociométricos, os adolescentes actuam de forma diferente quanto à honestidade na relação com o melhor amigo. São os adolescentes cujo estatuto sociométrico foi classificado como “ médio” “popular” e “negligenciado”, que mais actuam com honestidade na relação com o melhor amigo, apresentando respectivamente os valores de 63%; 61% e 60%. Na direcção oposta destes valores, verificamos que os adolescentes que menos actuam com honestidade na relação com o melhor amigo são os “controversos” e os “rejeitados”, com 40% e 18% respectivamente.

Item nº 7-” Contraditório”-São os adolescentes classificados como “rejeitados” que mais se percebem como contraditórios na relação com o melhor amigo, apresentando um valor de 45%, enquanto os “negligenciados” apresentam 30%, os

“médios” 21% e os “controversos” 20%. Finalmente, os “populares” são os adolescentes que menos contraditórios se sentem na relação com o melhor amigo 15%

Item nº 10- “Egoísta”- Neste item, são os adolescentes “negligenciados” e “controversos” que se percebem como mais egoístas na relação com o melhor amigo, apresentando um valor de 60%. Os adolescentes classificados como “populares” apresentam um resultado de 46% enquanto os “médios” e “rejeitados” apresentam valores de 39% e 36%.

Item nº 11-” Desonesto” - Os adolescentes classificados como “rejeitados” são os que mais se percebem como desonestos quando estão com o melhor amigo, apresentando um valor de 72%, seguidos dos “controversos” com 60%, enquanto os “populares” “negligenciados” e “médios” apresentam respectivamente os valores de 30%, 20% e 19%.

Item nº 14 -”Cooperativo” - São os adolescentes classificados como “populares” que na sua totalidade se percebem como cooperantes quando estão com o melhor amigo. De facto esta atitude foi referida em 100% dos adolescentes “populares”. Os “médios” e “negligenciados”, são os grupos que se seguem aos “populares”, apresentando valores de 83% e 80% respectivamente. Finalmente, verificamos que nos “rejeitados” apenas 45% dos adolescentes se percebem como cooperantes e nos “controversos” apenas 40%.

Item nº 16-” Brincalhão”-Neste item, todos os grupos de diferente estatuto sociométrico, reconhecem ser “brincalhões” com o melhor amigo, na verdade os valores encontrados mostram-nos que os “médios” são 100% brincalhões com o melhor amigo, os “populares” 92%, os “negligenciados” 90%, os “rejeitados” 81% e os “controversos” 80%.

Estes resultados parecem indicar que independentemente do estatuto sociométrico avaliado, todos os adolescentes valorizam a relação com o melhor amigo numa forma divertida e alegre. Este aspecto está de acordo com uma das características referidas pelos adolescentes quando se lhes perguntou o que mais apreciam nos amigos com quem se

relacionam. Nas respostas indicadas a “diversão” foi a 2ª categoria mais referida pelos adolescentes.

Item nº 17- “Falso” - Neste item são sobretudo os adolescentes rejeitados que mais afirmam que são falsos com o melhor amigo, seguindo-se os controversos e os negligenciados. Os grupos que se sentem menos falsos são os de estatuto médio e popular.

Item nº 27- “Indesejado”- Na relação com o melhor amigo, é o grupo classificado como negligenciado, que se sente menos indesejado quando está com o melhor amigo. Próximo dos valores deste grupo, estão os resultados dos estatutos popular e médio. No outro extremo situam-se os estatutos rejeitados e controversos como os que se sentem mais indesejados quando estão com o melhor amigo.

Item nº 22- “Seguro”- Na sequência dos resultados e face aos diferentes grupos de estatutos sociométricos, é o grupo “negligenciado” que afirma sentir-se mais seguro 80% com o melhor amigo, seguindo-se o grupo médio com 73% e o grupo popular com 61%. Com o pai são os adolescentes rejeitados que se sentem mais seguros na sua companhia, enquanto com a mãe, são os controversos que mais experienciam sentimentos de segurança.

Tabela 34  
Quando estou com... sinto-me seguro

	Pai	Mãe	Melhor amigo/a
M	14,5%	12,5%	73%
P	31%	7,5%	61%
R	36,5%	36,5%	27%
N	20%	0%	80%
C	20%	60%	20%

M-médio; P-popular; R-rejeitado; N-negligenciado; C-controverso

“ *Sempre tive dificuldades em ter amigos...*” Neste item, são os adolescentes “rejeitados” 27% e “negligenciados” 30% que mais afirmam as dificuldades que sempre

tiveram em fazer amigos. O grupo de adolescentes “popular”, refere apenas em 8% esta dificuldade, enquanto o grupo “médio” refere 12% e o grupo “controverso” 0%.

“ *A maior parte das vezes, prefiro estar sozinho do que com outras pessoas...* ” É o grupo de adolescentes “rejeitado” que afirma em 81% preferir a maior parte das vezes estar sozinho do que com outras pessoas. O grupo “controverso” indica em 60% preferir também a maior parte das vezes estar sozinho do que com outras pessoas. Seguem-se o grupo “médio” com 44%, o grupo “negligenciado” com 40% e finalmente o grupo “popular” com 38%.

“ *Sempre tive muitos problemas nas minhas amizades...* ” - Verificamos neste item, que é o grupo de adolescentes “rejeitado” que afirma em 73% sempre ter tido muitos problemas nas suas amizades. Segue-se o grupo “popular” com 8%, o “médio” com 7%, enquanto o grupo “negligenciado” e “controverso” apresentam 0%.

“ *Sinto que aprendi mais no relacionamento com os meus amigos do que com os meus pais...* ” - Neste item todos os grupos referem ter aprendido mais sobre o seu relacionamento com os amigos do que com os pais. Os resultados mostram-nos isso mesmo: “negligenciado” 70%; “médio” 68%; “rejeitado” 64% “controverso” 60% ” e “popular” 31%.

“ *Desde muito novo que nunca tive um relacionamento que possa descrever como amizade íntima...* ” - Também neste item, é o grupo de adolescentes “rejeitado” que afirma que mesmo desde mais novos, nunca tiveram um relacionamento que possa ser descrito como amizade íntima. De facto para o grupo “rejeitado”, este aspecto é válido para 73%, seguindo-se o grupo “controverso” com 60%, o grupo “médio” com 44% , o grupo “negligenciado” com 40% e finalmente o grupo “popular” com 15%.

Ao olharmos atentamente para a Tabela 34 parece claro, que nem todos os adolescentes classificados nos diversos estatutos sociométricos obtidos, percebem as suas relações de forma semelhante. Quer isto significar, que os estatutos sociométricos parecem de algum modo indicar formas distintas do adolescente estabelecer e viver as suas relações interpessoais. Salientamos para o efeito, os resultados verificados quer na

concepção do próprio nas relações, quer na concepção dos problemas nas amizades. De facto verificamos que são os adolescentes classificados como rejeitados e controversos que apresentam genericamente maiores dificuldades nos seus relacionamentos interpessoais.

Do lado oposto, verificamos que os adolescentes populares e médios são os que apresentam menores dificuldades nestes relacionamentos. Curiosamente, todos os adolescentes parecem estar de acordo em caracterizar a sua relação com o (a) melhor amigo(a), como alegre. É com os melhores amigos que muito significativamente todos os adolescentes referem ser brincalhões. No entanto, e também curiosamente, verificamos que os adolescentes classificados como negligenciados, são os que afirmam sentir-se mais seguros e egoístas com os melhores amigos. Afirmam ainda de um modo muito vincado, que é com eles que são mais honestos e se sentem mais desejados.

Quanto à reciprocidade simétrica nas relações, verificamos também e à semelhança das anteriores áreas relacionais, que os jovens classificados como populares e médios parecem lidar melhor com estas situações do que os adolescentes classificados nos restantes estatutos sociométricos. Face aos resultados verificados, parece evidente que os adolescentes interagem melhor com reciprocidade simétrica frente às necessidades materiais do que em relação às necessidades emocionais.

Tabela 35

Conceito do próprio nas relações por estatuto sociométrico

	%	M	C	N	R	P
“Sempre tive dificuldades em ter amigos”	12	0	30	27	8	
“A maior parte das vezes prefiro estar sozinho do que com outras pessoas”	44	60	40	81	38	
“Sempre tive muitos problemas nas minhas amizades”	7	0	0	73	8	
“Sinto que aprendi mais no relacionamento com os meus amigos do que com os meus pais”	68	60	70	64	31	
“Desde muito novo que nunca tive um relacionamento que possa descrever como amizade íntima”	44	60	40	73	15	

Tabela 36

Valores de reciprocidade simétrica por estatuto sociométrico

	Méd.	Pop.	Neg.	Con.	Rej.
<b>Mãe</b>					
Materiais	54%	50%	49%	30%	27%
Emocionais	60%	38%	37%	36%	0%
<b>Pai</b>					
Materiais	60%	24%	20%	18%	15%
Emocionais	45%	40%	17%	0%	0%
<b>Melhor amigo</b>					
Materiais	71%	70%	69%	60%	45%
Emocionais	90%	66%	55%	54%	40%
<b>Melhor amiga</b>					
Materiais	80%	80%	71%	36%	36%
Emocionais	70%	68%	60%	54%	45%

Olhando agora para uma visão conjunta dos resultados e face à sua disparidade relativa, podíamos à partida ser levados a pensar que o estatuto sociométrico podia ser indicador de factores de risco no desenvolvimento social do adolescente. Este aspecto pressupõe à partida, que seriam os estatutos sociométricos classificados como rejeitados, controversos e negligenciados que estariam mais susceptíveis de potenciar situações de risco. No entanto e por exemplo no caso dos adolescentes negligenciados, verificamos que a par de algumas dificuldades nos relacionamentos com os seus pares, estes adolescentes e recordamos, são os que afirmam sentir-se mais seguros com os melhores amigos, bem como ser com eles mais do que com os seus progenitores, que mais têm aprendido acerca dos relacionamentos.

Pensamos então, que sem compreendermos melhor todas as dimensões e contextos situacionais onde decorrem as relações interpessoais do adolescente, é precipitado, senão perigoso, estabelecermos conexões entre a percepção social resultante do contexto relacional, neste caso o universo da turma e eventuais consequências no processo de desenvolvimento social do adolescente. Neste sentido, importa ainda relacionar os estatutos sociométricos com a organização das estruturas afiliativas das turmas. Tal objectivo será realizado na próxima secção de resultados, após a identificação das ditas estruturas.

### **Identificação das redes afiliativas**

A identificação dos adolescentes que normalmente interagem entre si ou que andam sozinhos foi feita por cada sujeito, indicando o nº de grupos correspondentes às várias unidades sociais em que cada sujeito se insere. Cada subgrupo constituído é assinalado com um círculo à sua volta para melhor identificação. O tratamento estatístico dos dados é iniciado pela transformação da proximidade relacional descrita pelos sujeitos, numa matriz de co-ocorrência diádica (figura 2). A apresentação de um exemplo hipotético, permitirá uma melhor compreensão da aplicação global desta técnica. Assim, a título de exemplo, um determinado adolescente identificou 3 subgrupos que na sua turma costumam relacionar-se com frequência, tendo-os descrito assim: (A1, B1, C1), (C1, D1), (D1, E1, F1). A contabilização deste registo na matriz de co-ocorrência diádica decorre da seguinte forma: O subgrupo (A1, B1, C1) produz uma interacção para a díade (A1 e B1), outra para a díade (B1, C1) e finalmente uma última interacção para a díade (A1, C1); ao subgrupo (C1, D1), corresponde uma interacção da díade (C1 e D1); por sua vez, o subgrupo (D1,E1,F1), produz três interacções diádicas,(D1,E1), (D1,F1), (E1,F1). Este processo foi utilizado para todos os subgrupos descritos por cada um dos sujeitos da amostra. Obtivemos assim quatro matrizes de co-ocorrência, referentes a cada uma das quatro turmas que constituem a amostra.

Posteriormente, todas as matrizes de co-ocorrência foram transformadas em matrizes de semelhança dos perfis de associação diádica individuais, (figura 3) através da correlação de Pearson. Os esquemas obtidos de associação diádica de todos os

adolescentes, são sucessivamente correlacionados entre si, díade a díade. A apresentação de um exemplo pode ajudar a compreender melhor: as duas linhas da matriz de ocorrência do sujeito A1 e do sujeito B1, correspondem a duas variáveis que co-variam ao longo do contexto social diádico do grupo (perfil de associação). O coeficiente de correlação traduz a variância entre os dois perfis de associação.

Seguidamente, cada matriz de semelhança de perfis de associação, foi submetida a uma análise hierárquica de *clusters* segundo o critério de “*complete linkage*”. Este critério, na análise hierárquica de *clusters*, permite maximizar as diferenças entre os diversos subgrupos (de Ghett, 1978) e mostra-se uma técnica muito útil na despistagem de sujeitos ditos socialmente isolados. A representação gráfica final é obtida sob a forma de um dendrograma (figura 4). Porém e como sabemos, a análise hierárquica de *clusters* pode em última instância e sobre o critério de reagrupamento não restritivo, tornar semelhantes todos os sujeitos e colocá-los num único grupo. Devido a este facto, foi aplicado um critério estatístico de corte dos dendrogramas ( $r$ : teste uni-caudal,  $> .05$ ). Este procedimento, permite obter os reagrupamentos que incluem adolescentes com perfis de associação semelhantes e identificar outros com perfis de associação periféricos em relação à rede afiliativa do grupo. (Strayer, Leclerc & Laferté, 1988).

Consequentemente, o dendrograma constitui o reagrupamento dos adolescentes segundo a semelhança dos seus perfis de associação, o que implica a possibilidade de agruparmos sujeitos sem que estes sejam frequentemente observados em interacção. O conceito de clique social, implica a existência de um subgrupo estável em que os membros, dirigem selectivamente a afiliação entre si. Considerando-se que a análise da organização social destas sub-estruturas sociais, constitui um dos nossos objectivos, torna-se necessário clarificar o tipo de sub-estruturas afiliativas obtidas no dendrograma. Para o efeito, recorreremos ao teste de qui-quadrado. Sabemos que a análise da associação afiliativa de cada indivíduo com os outros membros da sua sub-estrutura em relação à sua associação total com todos os adolescentes do grupo, permite avaliar a natureza do investimento afiliativo nas sub-estruturas identificadas pela análise de *clusters*. A utilização do teste de Qui-quadrado na análise do investimento afiliativo permite distinguir dois tipos

de subgrupos. Quando todos os adolescentes de um subgrupo apresentam um cálculo de qui-quadrado significativo ( $p > .001$ ,  $df = 1$ ) concluímos que estamos na presença de uma clique. Porém quando a cálculo obtido é inferior ao nível de significância prescrito, este é classificado como um agregado (Strayer, Leclerc & Laferté, 1988).

Matriz de co-ocorrência diádica - Esta matriz, apresentada na figura 2, resume a distribuição diádica de cada adolescente dentro da sua turma. Como podemos verificar, os sujeitos estão numerados de acordo com o número de aluno que têm no universo da turma, sendo indicado para cada sujeito os valores correspondentes ao investimento afiliativo apurado. Para uma melhor compreensão e a título de exemplo, acompanhemos a seguinte descrição a partir da figura 2. A díade formada pelos sujeitos 1 e 15 é identificada 18 x (díade  $4/15=18$ ) pelos colegas de turma, como elementos afiliativamente associados, enquanto com os sujeitos 6, 7 e 8, os colegas não identificam uma única vez o companheiro com o número 1, associado afiliativamente com estes colegas (díades  $1/6=0$ ;  $1/7=0$ ;  $1/8=0$ ).

Figura 2

## Matriz de co-ocorrência diádica (turma A)

SUJ	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	10	10	1	18	1	0	2	2	0	1
3	1	0	5	6	0	2	0	5	2	21	1	1	2	2	2	0	4	5	8	8
4	1	5	1	14	0	1	0	10	0	4	1	0	1	1	1	0	4	10	3	6
5	1	6	14	2	0	1	0	8	1	7	1	0	1	1	2	0	7	9	6	7
6	0	0	0	0	19	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
7	0	2	1	1	1	2	14	1	9	2	0	0	9	0	8	18	0	1	0	1
8	0	0	0	0	1	14	3	0	5	0	0	0	5	0	5	12	0	0	0	0
9	1	5	10	8	0	1	0	1	3	5	2	0	4	1	2	2	8	17	4	6
10	0	2	0	1	1	9	5	3	1	3	0	0	9	0	18	11	2	2	2	2
11	0	21	4	7	0	2	0	5	3	1	0	1	3	1	3	1	12	4	17	13
12	10	1	1	1	0	0	0	2	0	0	1	15	0	10	0	1	2	2	0	0
13	10	1	0	0	0	0	0	0	0	1	15	3	0	11	0	0	0	0	0	1
14	1	2	1	1	1	9	5	4	9	3	0	0	5	1	8	10	3	4	2	4
15	18	2	1	1	0	0	0	1	0	1	10	11	1	0	1	0	2	2	0	2
16	1	2	1	2	1	8	5	2	18	3	0	0	8	1	1	11	4	5	3	5
17	0	0	0	0	1	18	12	2	11	1	1	0	10	0	11	0	3	3	2	2
18	2	4	4	7	0	0	0	8	2	12	2	0	3	2	4	3	0	11	17	12
19	2	5	10	9	0	1	0	17	2	4	2	0	4	2	5	3	11	0	4	10
20	0	8	3	6	0	0	0	4	2	17	0	0	2	0	3	2	17	4	2	19
21	1	8	6	7	0	1	0	6	2	13	0	1	4	2	5	2	12	10	19	0

É possível observarmos e se tivermos em conta os valores mais elevados como referência máxima do grupo, quatro tipos de distribuição de resultados. Um primeiro nível que corresponde a valores nulos de co-ocorrência diádica; um segundo nível com valores muito baixos (entre 1 e 3); um terceiro nível, que corresponde a valores intermédios e um quarto nível que se aproxima dos valores de co-ocorrência diádica máximos apurados na turma. Contudo na análise global total, estes dados mostram-nos que todos os sujeitos são identificados pelos companheiros como mantendo relações afiliativas entre si.

Matriz de semelhança dos perfis de associação total - Na figura 3, a matriz triangular traduz para cada díade do grupo de adolescentes, através do coeficiente de correlação de Pearson, a semelhança entre os perfis individuais de associação diádica. A informação contida numa célula diádica da matriz de co-ocorrência, representa a densidade da afiliação entre dois sujeitos e reduz-se ao nível da preferência ou investimento afiliativo individual. Em comparação, a informação contida numa célula diádica da matriz de semelhança dos perfis de associação, depende, mas não se reduz ao nível da densidade diádica. O coeficiente de correlação, traduz a variância entre dois sujeitos ao longo do contexto social diádico do grupo (perfil de associação). Se observarmos a matriz, ela revela-nos a existência de correlações positivas e negativas com maior ou menor grau de acentuação e sobretudo certas correlações francamente positivas. Para melhor compreensão e a título de exemplo, vejamos o seguinte caso, cuja correlação é negativa: (1/14  $R = -0.44$ ); quanto a um caso que nos mostra uma correlação positiva, temos por exemplo a díade (3/9  $R = 0.37$ ); finalmente quanto a uma correlação francamente positiva, temos por exemplo a díade (12/13  $R = 0.98$ ).

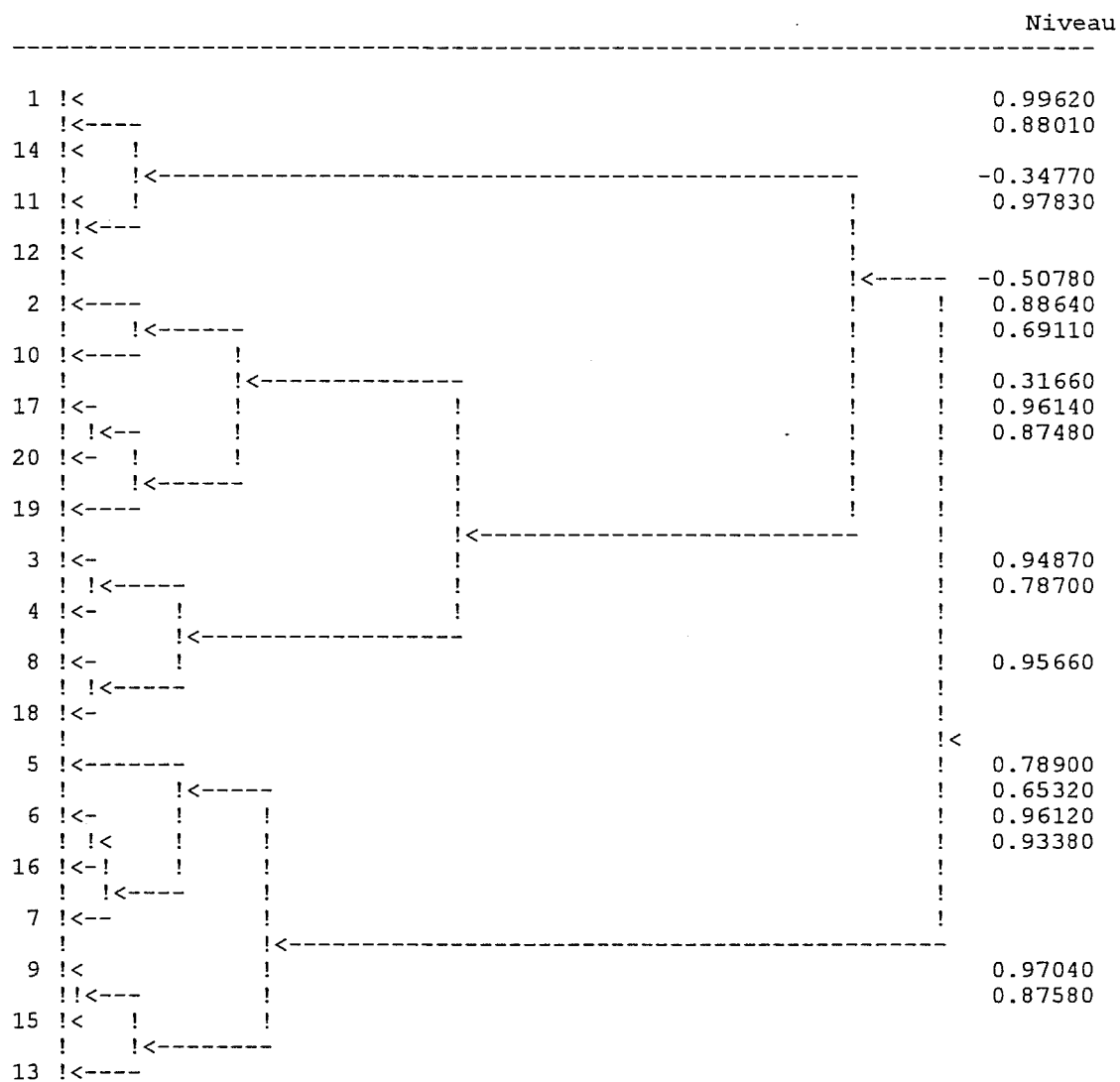


Dendrograma total - Como já referimos, a informação da matriz de semelhança de perfis de associação total, foi submetida a uma análise hierárquica de *clusters*, segundo o critério de “*complete linkage* “. A representação gráfica final é obtida sob a forma de um dendrograma, (figura 6). Foi aplicado um critério estatístico de corte do dendrograma,  $R > 0.352$  (teste uni-caudal,  $p > .05$ ,  $df = 21$ ). Este procedimento permitiu a identificação dos diversos subgrupos em relação à rede afiliativa no total das descrições do grupo. As setas  $\Leftarrow$  indicam os sujeitos, examinando a figura 4 da esquerda para a direita, as últimas setas  $\Leftarrow$  encontram-se alinhadas no ponto correspondente ao critério estatístico de corte, a partir do qual não é considerado o agrupamento. A consideração mais importante, diz respeito à coerência do método utilizado, visto que a sua aplicação, quer a partir de dados de nomeação, como de comportamentos ou da identificação directa de subgrupos, traduz os mesmos tipos básicos de sub-estruturas afiliativas.

Figura 4

## Dendrograma (estrutura afiliativa total)

## TURMA A



Estrutura afiliativa: Clique vs agregado - A natureza das sub-estruturas identificadas no dendrograma total, foi avaliada pela aplicação do teste de qui-quadrado, incidindo no investimento afiliativo da cada adolescente (no interior das sub-estruturas) em relação ao seu investimento total: qui-quadrado  $> 3.84$  ( $p > .05$ ,  $df = 1$ ). Recordamos e como referimos atrás, a utilização do teste qui-quadrado na análise do investimento afiliativo, permite-nos distinguir dois tipos de subgrupos: quando todos os sujeitos de um subgrupo apresentam um cálculo de qui-quadrado significativo ( $p > .001$ ,  $df = 1$ ), temos uma clique; quando o valor é inferior ao nível de significância prescrito, temos um agregado.

Figura 5- Análise do qui-quadrado

TURMA - A

-----								
Sub-group	Members:	1	12	13	15			
	f (IN)	f (OUT)	e (IN)	e (OUT)	TOT	CHI	SQR	
Global	148	38	27.9	158.1	186	608.223	(+) ***	
Sub 1	38	11	7.4	41.7	49	150.368	(+) ***	
Sub 12	35	10	6.8	38.2	45	139.096	(+) ***	
Sub 13	36	3	5.9	33.2	39	182.810	(+) ***	
Sub 15	39	14	8.0	45.1	53	142.671	(+) ***	
-----								
Sub-group	Members:	3	11	18	20	21		
	f (IN)	f (OUT)	e (IN)	e (OUT)	TOT	CHI	SQR	
Global	262	189	90.2	360.8	451	409.025	(+) ***	
Sub 3	41	34	15.0	60.0	75	56.333	(+) ***	
Sub 11	63	34	19.4	77.6	97	122.485	(+) ***	
Sub 18	45	48	18.6	74.4	93	46.839	(+) ***	
Sub 20	61	26	17.4	69.6	87	136.563	(+) ***	
Sub 21	52	47	19.8	79.2	99	65.457	(+) ***	
-----								
Sub-group	Members:	4	5	9	19			
	f (IN)	f (OUT)	e (IN)	e (OUT)	TOT	CHI	SQR	
Global	136	168	45.6	258.4	304	210.840	(+) ***	
Sub 4	34	28	9.3	52.7	62	77.178	(+) ***	
Sub 5	31	41	10.8	61.2	72	44.449	(+) ***	
Sub 9	35	44	11.9	67.2	79	53.207	(+) ***	
Sub 19	36	55	13.7	77.4	91	43.053	(+) ***	
-----								
Sub-group	Members:	6	7	8	10	14	16	17
	f (IN)	f (OUT)	e (IN)	e (OUT)	TOT	CHI	SQR	
Global	316	95	123.3	287.7	411	430.232	(+) ***	
Sub 6	6	0	1.8	4.2	6	14.000	(+) ***	
Sub 7	59	9	20.4	47.6	68	104.339	(+) ***	
Sub 8	42	0	12.6	29.4	42	98.000	(+) ***	
Sub 10	53	17	21.0	49.0	70	69.660	(+) ***	
Sub 14	42	26	20.4	47.6	68	32.672	(+) ***	
Sub 16	51	29	24.0	56.0	80	43.393	(+) ***	
Sub 17	63	14	23.1	53.9	77	98.455	(+) ***	
-----								

Como resultado da análise do qui-quadrado, todas as sub-estruturas avaliadas foram identificadas como cliques afiliativas, já que se verificou um valor de  $p > .001$ ,  $df = 1$  (figura 5). Um único sinal de (-) indica a existência de um agregado. Numa clique todos os sujeitos apresentam o sinal de (\*), e quando o valor verificado é muito significativo são indicados três sinais (\*\*\*). Nas tabelas, são exibidas as frequências observadas (f) e teóricas (e), no interior (in) e no exterior(ex) dos subgrupos, assim como a frequência total (tot) de associações da cada sujeito. Quando qualquer das duas frequências observadas é inferior à esperada, o resultado é automaticamente (-).

Verificamos então que os resultados obtidos através do teste do qui-quadrado na análise do investimento afiliativo, distingue exclusivamente a existência de cliques afiliativas com cálculo de qui-quadrado muito significativo. Significa isto, que a existência destas sub-estruturas sociais, não estão organizadas ao acaso, nem apresentam fragilidades quanto à sua consistência interna.

### **Redes afiliativas e estatuto sociométrico**

Podemos agora, relacionar a organização das estruturas afiliativas das turmas com os estatutos sociométricos dos jovens( ver Tabela 37). Face aos subgrupos identificados, verificamos que a sua respectiva composição varia quanto ao número de elementos ( 2, 3, 4, 5, 6 e 7 sujeitos) e quanto ao estatuto sociométrico. Exceptuando três subgrupos (N6, M13 e M14) todos os restantes subgrupos constituem agrupamentos com jovens de diferentes estatutos sociométricos

TABELA 37  
Estruturas afiliativas e estatuto sociométrico

(Subgrupos)	P	C	M	N	R
1			M1 M1 M1		R1
2	P2	C2 C2	M2	N2	
3			M3 M3 M3		R3
4			M4 M4 M4 M4	N4	R4
5	P5		M5		
6				N6 N6	
7	P7	C7	M7	N7	
8			M8 M8	N8	R8
9			M9		R9 R9
10			M10 M10 M10		R10 R10
11	P11 P11			N11	
12			M12 M12 M12 M12	N12	R12
13			M13 M13		
14			M14 M14 M14		
15	P15 P15	C15	M15 M15		R15
16	P16		M16 M16 M16	N16	R16 R16
17			M17		R17
18	P18 P18	C18	M18 M18	N18	
19	P19		M19 M19 M19		

P-Popular C-Controverso M-Médio N-Negligenciado R-Rejeitado

Estes resultados, indicam-nos que independentemente do estatuto sociométrico, o adolescente procura no grupo e nas relações interpessoais com os seus iguais o espaço privilegiado que lhe permita enfrentar as suas incapacidades, insucessos e medos, bem como promover o seu bem estar e a satisfação de algumas das suas necessidades básicas (Sullivan, 1953; Youniss & Damon, 1992; Palmonari, Kirchler & Pombeni, 1991). Talvez por isso, não seja estranho verificarmos e partindo dos nossos resultados, que os adolescentes de estatuto sociométrico “rejeitado”, “controverso” e “negligenciado”, procurem inserir-se em grupos com adolescentes cujo estatuto sociométrico é maioritariamente “médio” e “popular”, procurando aí, eventuais redes de suporte social para os seus dilemas.

Mas, a questão essencial parece ser esta: de facto, quando estamos a falar de um adolescente classificado como popular ou negligenciado, estamos a falar de quê?

Um adolescente percebido como popular, não obstante, pode no entanto manifestar preocupantes dificuldades em lidar com alguns aspectos do relacionamento interpessoal e inclusivamente vivenciar algumas situações de risco. Da mesma forma que um adolescente classificado pelos colegas da sua turma como negligenciado, pode ao nível da sua rede afiliativa desenvolver ótimos mecanismos de interacção social, altamente promotores de socialização. Significa isto que ao falarmos de estatutos sociométricos, não estamos forçosamente a falar de “causa - efeito” do tipo se é popular está socializado, se é rejeitado vai desenvolver condutas anti-sociais. Estamos sim, a falar implicitamente de determinados valores que constituem cotas específicas a partir dos quais os sujeitos são classificados. No entanto, estes valores sendo importantes para um diagnóstico dos vários posicionamentos relacionais ao nível de turma, pouco nos dizem relativamente às dinâmicas interrelacionais existentes entre os pares de sujeitos. Consequentemente, o acento tónico desta questão, parece então centrar-se definitivamente mais no interior das sub-estruturas relacionais existentes nos vários subgrupos, do que no âmbito do grupo social mais alargado como por exemplo a turma escolar.

Neste sentido, pensamos e de acordo com os contributos de Asher (1989); Cairns (1994) e Hartup (1996), que é o conhecimento destas dinâmicas interrelacionais existentes nas estruturas afiliativas, que nos pode ajudar a perceber melhor toda a dinâmica social das relações interpessoais do adolescente. Lembremos a este propósito e para melhor entendermos o que acabamos de expor, um exemplo indicado por Cairns (1994). O adolescente Y, classificado como rejeitado é aluno da turma W. Esta turma, actua na sua escola como uma turma de “contra poder”, desenvolvendo atitudes irreverentes e de confronto constante com professores e restantes alunos. (Sabemos que dentro dos grupos de adolescentes, as fortes forças recíprocas operam em todos os membros no sentido da conformidade com os valores do próprio grupo).

Consequentemente, o adolescente Y, decidiu escapar a esta “sincronia” desenvolvendo valores desviantes ao padrão do grupo (turma). Assumiu por isso algumas atitudes de isolamento, como protecção contra a delinquência que se avizinhava. Por esta razão foi classificado de rejeitado. Este exemplo, mostra-nos claramente a necessidade de compreendermos melhor as dinâmicas das estruturas afiliativas entre os grupos de pares, por consequência, as influências contextuais das sub-estruturas afiliativas, não se reduzem mais somente ao nível das preferências diádicas, mas antes promovem o acesso diferencial a distintos contextos de adaptação individual no interior dos mesmos grupos de pares.

### **Cliques sociais e dinâmica das escolhas sociométricas**

Tais contextos, de facto, tratam-se de inequívocas e consistentes cliques sociais onde os sujeitos encontram o espaço vital para o seu desenvolvimento pessoal e social. É nestes subgrupos coesivos (cliques) que o adolescente pode reencontrar o equilíbrio resultante de alguns insucessos experienciados noutros contexto como a turma e a escola. Na realidade o conhecimento do funcionamento do adolescente na sua clique social, pode ser um óptimo recurso na compreensão de factores associados a condutas de risco, basta imaginarmos a situação hipotética de um adolescente que na sua turma é classificado como rejeitado, acontecendo o mesmo na sua clique social. Parece óbvio que a inexistência de redes de suporte social para este hipotético adolescente, irá contribuir para uma imagem do mundo e dos outros, marcada pela ausência de vivências de cooperação,

mutualidade, reciprocidade, justiça... e este aspecto poderá sem dúvida constituir uma grande fonte de problemas sociais.

Finalmente, e partindo da situação hipotética que acabamos de expor, é porventura no mínimo (em nossa opinião), extremamente útil compreendermos a dinâmica entre o estatuto sociométrico e as cliques sociais quanto às escolhas positivas e negativas recebidas pelos sujeitos. Estamos convictos que esta compreensão traduzirá sem dúvida o reconhecimento da importância do conceito de clique social. Para isso, constituímos uma matriz onde os sujeitos estão identificados por estatuto sociométrico, sexo e por clique afiliativa.

Na Figura 6, a cada sujeito é feita a correspondência do companheiro que lhe atribui uma escolha positiva ou negativa. A existência de cliques afiliativas está devidamente demarcada por um traço de cor preta mais saliente. A identificação da clique correspondente está também assinalada pelo número respectivo indicado a seguir ao estatuto sociométrico.

Figura 6  
Cliques sociais ( escolhas positivas e negativas)

	1	12	13	15	3	11	18	20	21	4	5	9	19	6	7	8	10	14	16	17
1 F M	1 X	1	1	1							-1				-1					-1
12 M R	1	1 X	1	1									-1	-1	-1					
13 M M	1	1	1 X	1			-1					-1							-1	
15 F M	1	1	1 X				-1	-1		1	-1									
3 F P	2				X	1		1		1	-1	-1								-1
11 F N	2		-1		1 X	1	1	1		-1						-1				
18 F C	2		-1			X	1			-1	1	1		-1						
20 F M	2		-1	-1	1		1 X	1												
21 F C	2		-1		1	1		1 X												-1
4 F M	3				1	-1	1		X	1	-1									-1
5 F R	3					-1			1 X	1	1		-1							-1
9 F M	3		-1			1	1		-1 X	1		1	-1							
19 F M	3		-1	-1			1	1	-1	1 X										
6 M R	4						-1			-1	-1		X	1	1					1
7 M M	4	-1	-1							-1				X	1		1			1
8 M M	4					1	-1			-1	-1			1 X						1
10 M M	4			-1				-1		-1	1				X	1	1			
14 M M	4	-1								-1				1		1 X				1
16 M N	4			-1			1	-1		-1						1	1 X			
17 M M	4	-1					-1				-1			1	1		1	X		



Na análise das matrizes elaboradas, ao observarmos as matrizes obtidas no universo das turmas e numa breve inspecção visual, a primeira informação a que temos acesso, diz respeito à existência de duas zonas de densidade distintas. Uma, coincidindo com o interior das cliques, outra com o exterior. Curiosamente, é no espaço exterior às cliques afiliativas, que em potência estão assinaladas as escolhas negativas recebidas pelos adolescentes. No interior das cliques, constatamos a tendência significativa para as escolhas positivas. A segunda informação a que podemos ter acesso, mostra-nos que na generalidade, a classificação do estatuto sociométrico é obtido pelas escolhas recebidas no exterior da clique afiliativa.

Na realidade, se não tivéssemos a clique afiliativa para contrastarmos com o contexto da turma, podíamos ter razões para mobilizarmos algumas atitudes de preocupações e expectativas face ao equilíbrio social do adolescente. Por exemplo, na figura 6 referente à turma A, verificamos que o sujeito nº 12 do sexo masculino, cujo estatuto sociométrico é rejeitado e pertence à clique nº 1, obtém a totalidade das escolhas negativas a partir dos companheiros 19, 6 e 7, que são elementos externos à sua clique afiliativa.

O mais interessante, é que as escolhas positivas recebidas pelo sujeito nº 12, são precisamente dos companheiros 1, 13 e 15 que integram a sua clique afiliativa. Ora, este comportamento dos sujeitos, constitui exactamente uma rede de suporte social que pode ser importante como factor de equilíbrio, face à rejeição ou à negligência experienciada na dimensão da sua turma de pertença enquanto grupo mais alargado. Vemos assim, que a clique enquanto sub-estrutura afiliativa, pode ter um efeito de compensação, devolvendo e garantindo ao adolescente a resposta à necessidade de ser apreciado e estimado socialmente, isto é, ser elemento integro de pertença numa estrutura afiliativa, onde pode desenvolver os comportamentos de autonomia, cooperação e reciprocidade necessários ao seu processo de construção de “pessoa social”.

Outro aspecto que podemos observar nesta análise, pelas matrizes obtidas, diz respeito à diversificada constituição das cliques quanto aos estatutos sociométricos que as compõem. Verificamos e não obstante o estatuto médio constituir o valor mais elevado

da amostra, que a composição das cliques têm os mais diversos estatutos sociométricos. Por exemplo, a clique nº 2 da turma A (figura 6), constituída por 5 sujeitos classificados com 4 estatutos sociométricos distintos (2C/1P/1M/1C), ou a clique nº 3 da turma B (figura 7), constituída por 4 estatutos sociométricos diferentes (1P/1N/1C/1M), entre outros diversos exemplos. Traduz à partida este facto, que a partilha de um mesmo estatuto sociométrico não confere aparentemente uma noção de similitude comportamental, traduz ainda, a distinção entre diferentes tipos de sub-estruturas afiliativas, significando que no plano do desenvolvimento social existe o acesso diferencial dos adolescentes a diferentes contextos de adaptação individual no interior dos mesmos grupos de pares.

Verificamos também, que a preferência recíproca é marcadamente elevada no interior da clique e extremamente baixa em relação aos outros membros do grupo de pares. Em última análise significa isto que o próprio estatuto de amizade é extremamente sensível ao efeito destas redes afiliativas. Na realidade, parece sem qualquer dúvida que é nestes contextos afiliativos locais (cliques), que as dinâmicas de comportamento social, normas, valores e concepção de amizade emergem, negociam-se e são activamente privilegiadas.

Uma última questão observável também nestas matrizes, diz respeito a uma tendência para a existência do efeito de clivagem do sexo na constituição das cliques afiliativas. Quer isto significar, que existe uma evidência clara de associação entre iguais géneros de sexo em cada clique afiliativa. Este aspecto é claramente observável nas matrizes das figuras 6 e 7.

Por outro lado, se isolarmos em cada matriz as manchas possíveis referentes às escolhas negativas recebidas, verificamos, que metodicamente, correspondem na sua origem ou a uma clique de sexo oposto, ou não sendo do sexo oposto, correspondem a uma clique perfeitamente identificada. Este aspecto, clarifica e reforça a ideia de que estes valores não são atribuídos ao acaso e por outro lado que as cliques afiliativas estão alicerçadas em dinâmicas muito próprias e consistentes, constituindo inegavelmente um reflexo muito fidedigno do comportamento afiliativo e motivação social do adolescente.

## **Constrangimentos ecológicos na percepção e adaptação social dos jovens**

Não obstante o importante contributo da análise apresentada, relativamente às cliques afiliativas como processo de compreensão das dinâmicas interrelacionais do adolescente, pensamos, que o passo seguinte será procedermos à análise da influência relativa dos diferentes contextos sociais: escola; turma; sexo; estatuto sociométrico e clique social.

Pensamos que desta forma, e considerando estes quadros de referência como diferentes variáveis contextuais, estaremos não só a compreender melhor onde se situam os valores de semelhança mais significativos, como também e conseqüentemente a conhecer o papel destas distintas associações afiliativas, no desenvolvimento do comportamento interrelacional e afiliativo do adolescente. Relembrando Cairns (1989), este autor estava convicto que a variável chave que parece determinante na vida em grupo, é a similitude dos valores de vida dos componentes diádicos dos grupos, é aqui que parecem jogar-se os factores fundamentais das relações interpessoais entre os amigos.

Para o efeito, procedemos à análise de semelhança da “qualidade da comunicação”, da “reciprocidade e autoridade” da “defensividade” e do “desempenho escolar” entre os sujeitos e cinco diferentes normas contextuais ou de referência:

"Qualidade na comunicação". Primeiro, e para cada sujeito, foram calculadas proporções (nº de respostas atribuído aos melhores amigos sobre o nº total de respostas) para as cinco dimensões anteriormente referidas (1- abertura e intimidade; 2- mutualidade; 3- aceitação do ponto de vista do outro; 4- uso de autoridade na resolução de problemas; 5- uso de cooperação na resolução de problemas). Em seguida, foram calculadas proporções médias para os seguintes contextos ou normas locais de referência: escola (para todos os sujeitos); sexo (separadamente para os sexos masculino e feminino); turma (para cada turma); estatuto sociométrico (para as cinco classificações apresentadas); e clique social (para cada clique identificada). Finalmente, foram obtidos coeficientes de correlação de Spearman, como medidas de semelhança, de cada sujeito em relação aos diferentes cinco contextos. Através de uma análise de variância para medidas repetidas

(Manova), verificámos um efeito significativo do grau de semelhança em função do contexto local ou norma de referência ( $F(4) = 10.3$ ;  $p < 0.001$ ). A semelhança dos sujeitos com a norma da clique revelou-se significativamente superior às suas semelhanças com todas as outras quatro normas contextuais (testes F de Scheffer,  $p < .05$ ; Anexo VIII).

"Reciprocidade e autoridade". Tal como descrito no ponto anterior foram calculadas proporções (para cada sujeito e para cada um os diferentes cinco contextos) para as cinco dimensões seguintes: reciprocidade positiva reciprocidade negativa e reciprocidade assimétrica, a partir dos itens da Secção B- Parte II; mais autoridade unilateral (itens 3, 6, 8, 16 e 20) e autoridade por negociação (itens 5, 9, 12, e 14) da Secção A- Parte I. Seguidamente foram obtidos os coeficientes de semelhança tal como descrito anteriormente. A análise de variância para medidas repetidas, revelou um efeito significativo do grau de semelhança em função da norma de referência ( $F(4) = 4.6$ ;  $p < 0.01$ ). A semelhança dos sujeitos com a norma da clique revelou-se apenas significativamente superior às suas semelhanças com as normas da escola e respectivo estatuto sociométrico (testes F de Scheffer,  $p < .05$ ; Anexo IX).

"Defensividade". Este conceito foi operacionalizado em cinco dimensões (1- itens 8 e 10; 2- itens 3 e 10; 3- itens 6, 11, 13 e 18; 4- itens 4, 14, 1 e 21; 5- itens 5 e 22) extraídas dos tópicos de conversação da Secção C- Parte I. Foram de seguida calculadas proporções e coeficientes de semelhança tal como referido anteriormente. A análise de variância para medidas repetidas, indicou um efeito significativo do grau de semelhança em função da norma de referência ( $F(4) = 5.9$ ;  $p < 0.001$ ). A semelhança dos sujeitos com a norma da clique revelou-se significativamente superior às suas semelhanças com todas as outras quatro normas de referência (testes F de Scheffer,  $p < .05$ ; Anexo X).

"Desempenho escolar". Procedeu-se a uma última análise de semelhança, em relação ao desempenho académico dos jovens. Para tal, foram primeiro calculadas as médias das 11 disciplinas curriculares, para cada uma das cinco normas locais de referência. Seguidamente, foram calculados os coeficientes de Spearman para cada sujeito em relação às cinco normas locais. A análise de variância para medidas repetidas, indicou mais uma vez um efeito significativo do grau de semelhança em função da norma de

referência ( $F(4) = 49.42$ ;  $p < 0.001$ ). Por um lado, a semelhança dos sujeitos com a norma da clique revelou-se significativamente superior às suas semelhanças com todas as outras quatro normas de referência, pelo outro, a semelhança dos sujeitos com a norma da turma apresentou-se significativamente superior às suas semelhanças com os contextos da escola, sexo e estatuto sociométrico (testes F de Scheffer,  $p < .05$ ; Anexo XI).

### **Síntese e Conclusões dos Resultados**

**Dimensão da amizade** - Na sequência dos resultados verificados, é possível concluir da existência de dimensões de atracção, reguladoras de amizade e de dimensões de retracção que influenciam negativamente as relações afiliadas dos adolescentes. As dimensões de atracção mais significativas e valorizadas pelos adolescentes são: o “companheirismo” 57%, a “diversão” 54% e a “lealdade e sentido de justiça” 40%. As dimensões de retracção são: a “antipatia” 70%, a “falsidade” 44% e o “convencimento e egoísmo” 40%.

**Qualidade na comunicação** - Neste campo e considerando as várias sub-áreas em estudo, conclui-se que o pai e a mãe não são avaliados de uma forma conjunta, mas antes de uma forma claramente separada. Deste modo é possível responder à primeira questão de investigação formulada neste estudo. Na sub-área de abertura e intimidade, os valores globais encontrados mostram-nos que são as mães que apresentam menos dificuldades em se relacionar com os filhos 28%, enquanto os pais apresentam um valor manifestamente superior 45%. Na aceitação do ponto de vista do outro, os jovens identificam o pai 48%, como a pessoa que não acha credíveis os conselhos dos filhos. Enquanto a mãe, é apenas apontada em cerca de 26%. No uso de autoridade na resolução de problemas, conclui-se que em ambos os sexos, o pai é a pessoa identificada como recorrendo mais a esse recurso 45%, enquanto a mãe é identificada em cerca de 15%. Os amigos apresentam um destaque preponderante nestas áreas. Inegavelmente, é na relação com os seus iguais que os adolescentes de ambos os sexos experienciam maiores níveis de abertura e intimidade. Para cerca de 60% dos jovens, é com os amigos que se sentem menos embaraçados para falar sobre as suas dúvidas e medos. Verificamos também ser entre os amigos, (cerca de 66%) que encontramos os maiores valores de aceitação de pontos de vista diferentes dos

seus. Ao contrário, são os amigos que menos utilizam a autoridade na resolução dos seus diferendos, os resultados verificados mostram-nos um valor de apenas 5%.

**Concepção das relações** - Nesta área, à semelhança da “qualidade na comunicação” concluímos que os jovens têm concepções distintas da sua relação com ambos os progenitores. As raparigas, concebem a sua relação com o pai como “insegura” 55%; “distante” 50%, “ausente” 47%, e “falsa” 42%. Na relação com a mãe, as filhas sentem-se “amadas” 80%, “prestáveis” 33%, “egoístas” 25% e “cooperativas” 20%. Quanto aos rapazes, quando estão com o pai descrevem-se “sérios” 65%, “ausentes” 50% e “indesejados e distantes” também em cerca de 50%. Com a mãe, os rapazes descrevem-se “amados” 75% e “prestáveis” cerca de 20%. Com os amigos, ambos os sexos referem sentir-se “abertos” em cerca de 55%, “relaxados” em cerca de 50% e “eu mesmo” em cerca de 40%. Estes resultados respondem à primeira questão de investigação formulada.

**Tópicos de comunicação sobre a defensividade** - Nesta área, concluímos de novo da existência de papéis diferentes em função do sexo dos pais. Respondendo ainda à primeira questão de investigação, as diferenças encontradas são: em primeira análise, os jovens seleccionam o pai mais do que a mãe em apenas dois itens de comunicação, nomeadamente “convicções políticas” 56% e “objectivos do curso” 30%. Seguidamente, a mãe é seleccionada mais do que qualquer outra pessoa nos itens: “sucesso escolar” 64%, “religião” 61%, “problemas com o pai” 60%, “sentimentos sobre irmãos” 52% e “esperanças e planos para o futuro” 47%.

Entre si, os adolescentes seleccionam-se nos seguintes itens: para os rapazes, é com os amigos que estes comunicam sobre os seus “pontos de vista sobre o sexo” 52%, “problemas com o melhor amigo do sexo oposto” 45% e “sentimentos pelo amigo do sexo oposto” 35%. Para as raparigas, os itens seleccionados entre si são: “sentimentos pelo amigo do sexo oposto” 72%, “pontos de vista sobre o sexo” 60% e “problemas com a mãe 57%”.

**Conflitos nas relações** - De acordo com os resultados, verificamos que existem conflitos típicos com cada um dos progenitores, verificando-se de novo que os pais são

percepcionados pelos seus filhos como figuras separadas. Com a mãe, a adolescente refere que os conflitos existentes resultam: a) “quando os pais pedem ajuda e a filha não ajuda” 68%, b) “quando a mãe não autoriza a filha a ir onde quer” 48%, c) “quando a obrigam a fazer o que não quer” 48% e d) “quando não faz os trabalhos de casa”.

Com o pai, a adolescente refere que os conflitos existentes resultam: a) “quando grita com os pais” 48%, b) “quando o pai grita consigo” 47% e c) “quando tem problemas na escola” 47%. Quanto aos rapazes, os conflitos verificados com o pai resultam: a) “quando o pai grita com os filhos” 57%, b) “quando não têm sucesso na escola” 50%, c) “quando pedem ajuda e os filhos não ajudam” 40% e d) “quando são criticados pelo pai” 40%.

Com a mãe, os conflitos verificados, resultam: a) “quando os filhos chegam mais tarde a casa” 65%, b) “quando têm problemas na escola” 48% e c) “quando não explicam aos pais que vão chegar mais tarde a casa” 37%.

**Influência dos progenitores e dos amigos nas actividades dos adolescentes - Conceito do próprio nas relações.** Nesta área, é particularmente evidente o papel dos amigos nas relações do adolescente. Pelos resultados verificados, concluímos que os amigos mais do que os pais, constituem uma influência muito significativa nas actividades dos adolescentes: a) 71% dos amigos sentem-se mais “eles próprios” quando estão com o melhor amigo do que quando estão com os pais, b) 65% dos adolescentes referem que “os amigos compreendem-nos melhor do que os pais” e c) 61% dos jovens referem que “aprendem mais com os seus amigos do que com os seus pais”.

**Qualidade nas relações - reciprocidade.** Entre os seus progenitores, os adolescentes reconhecem sobretudo a mãe como a pessoa que satisfaz as suas necessidades emocionais, as raparigas referem a mãe em 73% e os rapazes referem-na em 70%, enquanto o pai é indicado pelos rapazes em 56% e pelas raparigas em 52%.

A mãe, comparativamente ao pai é também identificada como a pessoa que mais satisfaz as necessidades materiais dos filhos, sendo apontada nesse sentido com um acréscimo de cerca de 20%. Quanto ao exercício da reciprocidade, verificamos na mãe,

um efeito similar aos valores anteriores, os resultados, mostram-nos que a reciprocidade simétrica dos filhos na relação com ambos os progenitores, é manifestamente mais elevada na mãe.

É contudo, junto dos amigos íntimos, que encontramos os valores mais significativos quer no exercício da reciprocidade, quer nas pessoas identificadas como satisfazendo mais ambos os tipos de necessidades. Os resultados indicam-nos que para cerca de 90% dos adolescentes, são os seus amigos íntimos as pessoas que mais atendem às suas necessidades quer de natureza material, quer de natureza emocional. De um modo idêntico, os amigos são apontados como as pessoas, a quem os adolescentes atribuem valores mais elevados de reciprocidade simétrica.

**Problemas nas amizades** - (Actividades apreciadas pelos filhos). Uma das conclusões mais óbvias, é o facto dos adolescentes preferirem a mãe como companhia para conversar e passear. As interacções com o pai resumem-se a “trabalhos caseiros” ou “actividades casuais”. Os adolescentes reconhecem que grande parte dos problemas que criam na relação com os seus pais, resultam do facto de serem insubordinados. Porém, apontam o controlo e o temperamento dos pais como atitudes que prejudicam o seu relacionamento com eles.

Entre os amigos, as raparigas indicam que uma das actividades preferidas é essencialmente “conversar e sair juntas”. Com os rapazes, as actividades preferidas são “sair juntos” e “momentos recreativos”. Quanto ao consumo de álcool e drogas, não verificamos nenhuma referência entre as raparigas, são os rapazes, com um valor de 2%, que indicam ser uma actividade apreciada.

**Estatuto sociométrico e concepção de relações** - Conclui-se em primeira análise, que não existe relação entre a distribuição de estatutos sociométricos e a variável sexo. Porém, verifica-se a existência de um efeito, na forma como os adolescentes classificados em diferentes estatutos sociométricos, lidam com a questão da “concepção das relações”, “amizade” e “reciprocidade”, facto que responde à segunda questão de investigação

formulada. Verificamos que são os adolescentes classificados nos estatutos sociométricos negligenciados, rejeitados e controversos que são mais influenciados e constrangidos nas questões avaliadas.

**Redes afiliativas e estatuto sociométrico** - O resultado do teste de qui quadrado não revela a existência de nenhum agregado, pelo que se conclui que todos os adolescentes da amostra estão inseridos em cliques afiliativas. Verificamos que existe a tendência de adolescentes classificados como rejeitados, negligenciados e controversos, em se inserirem em grupos de adolescentes de estatutos diferentes e maioritariamente médios e populares.

**Cliques sociais e dinâmicas das escolhas sociométricas** - Concluímos que é no espaço exterior à clique afiliativa que significativamente estão assinaladas as escolhas negativas recebidas pelos adolescentes, o que implica que a classificação do estatuto sociométrico seja obtido pelas escolhas recebidas no exterior da clique afiliativa. Por outro lado, os valores da análise correlacional efectuada, permite-nos concluir que é exactamente na clique afiliativa que os sujeitos vivenciam os maiores valores de coesão recíproca, facto que responde à nossa terceira questão de investigação.

**Constrangimentos ecológicos na percepção e adaptação social dos jovens** - Na sequência da análise de semelhança da “qualidade da comunicação”, da “reciprocidade e autoridade”, “defensividade” e “desempenho escolar”, face aos cinco diferentes contextos de referência, concluímos que na “qualidade da comunicação”, a semelhança dos sujeitos com a norma da clique é significativamente superior às suas semelhanças com as restantes quatro normas contextuais. Na “reciprocidade e autoridade”, conclui-se que a semelhança dos sujeitos com a norma da clique revela-se significativamente superior apenas com as normas da escola e respectivo estatuto sociométrico.

Na “defensividade”, concluímos que a semelhança dos sujeitos com a norma da clique é significativamente superior às suas semelhanças com todas as outras quatro normas de referência. Finalmente no “desempenho escolar”, concluímos que a semelhança dos sujeitos com a norma da clique, é significativamente superior às suas semelhanças com

todas as restantes normas de referência. Contudo verificamos também que a semelhança dos sujeitos com a norma da turma, é significativamente superior às suas semelhanças com os contextos da escola, sexo e estatuto sociométrico. Observamos ainda que a turma e o estatuto sociométrico constituem também contextos diferenciados da escola e sexo.

Em conclusão, os valores registados na análise de semelhanças entre os vários contextos locais de referência, permitem salientar essencialmente a clique social dos restantes contextos, com um papel preponderante na promoção da amizade e estatuto dos seus membros. Este facto, responde à terceira questão de investigação formulada no presente estudo.

## DISCUSSÃO

## DISCUSSÃO FINAL

Em primeira análise, verifica-se que a estrutura relacional entre os amigos adolescentes, baseia-se no sentido pleno do companheirismo, lealdade, justiça e do prazer da convivialidade num ambiente divertido e alegre. Na realidade, os adolescentes da nossa amostra, toleram pouco os colegas que manifestam atitudes falsas, antipáticas e de auto-convencimento. É na sua relação com os amigos que encontram maior expoente de abertura e intimidade, os pais são vistos como pessoas distantes, tanto para os rapazes como para as raparigas. O mesmo sucede na mutualidade, no entanto, o pai e a mãe parecem ocupar lugares distintos.

De facto, ambos os sexos estabelecem com a mãe uma proximidade maior do que com o pai. O pai é afirmado como a pessoa que utiliza sobretudo a autoridade na relação em ambos os sexos, não significando este aspecto que seja o pai que exerce continuamente o exercício da autoridade. É com o pai que o adolescente se sente mais criticado, contraditório, inseguro e desenvolve comportamentos de distanciamento. Quanto à mãe existe uma clara ambivalência, é com ela que os adolescentes são mais falsos, insensíveis e desonestos, mas é também com ela que se sentem mais gratificados, prestáveis e sobretudo amados. Quanto ao papel dos amigos é em ambos os sexos (com o melhor amigo do mesmo sexo) que os adolescentes experienciam atitudes de honestidade, segurança, cooperação e se sentem “eles mesmos”. O papel dos amigos assume assim uma preponderância no desenvolvimento de sentimentos de autoconfiança e reguladores de princípios de relacionamento de mútua confiança e justiça.

A intimidade do adolescente é também partilhada sobretudo com os melhores amigos, é com eles que em ambos os sexos, conversam sobre sexo, medos, dúvidas, projectos, valores, problemas e sentimentos diversos. Os adolescentes elegem o pai como a pessoa com quem gostam de conversar, sobretudo sobre questões políticas e objectivos do percurso académico. No entanto, o pai é manifestamente a pessoa com que os adolescentes falam menos sobre vários assuntos. A mãe é a parceira preferencial no diálogo sobre diversos temas (vida escolar, problemas de relacionamento, posições sobre o casamento, planos futuros e dúvidas sobre as capacidades do adolescente).

Os adolescentes reconhecem papéis distintos ao pai, mãe e melhores amigos. Com a mãe, e face à partilha de actividades e diferentes papéis, reconhecem sobretudo a pessoa que

satisfaz mais as necessidades materiais, por isso é com ela que gostam de fazer compras. Quanto ao pai, é igualmente reconhecido o seu papel em criar as condições para a satisfação das necessidades materiais, mas é sobretudo na prática de desporto e actividades de passeio que os filhos encontram os elos de ligação ao pai. Os amigos surgem de novo nesta questão com um espaço significativamente grande, é com eles que os adolescentes gostam de passear, sair à noite, jogar e “curtir”. A mãe é vista como a pessoa que dá ordens, ralha, não compreende o adolescente e tenta controlá-lo. O pai é visto como a pessoa que não compreende o adolescente, ralha, é injusto e não lhe dá atenção.

A importância da amizade na dinâmica interpessoal, é algo que anima todos os seus princípios de relacionamento. De facto, a importância dos amigos e amizades duradouras como espaço de crescimento, autonomia e desenvolvimento, é algo que é referido por todos os adolescentes de ambos os sexos e provenientes de meios sócio-culturais distintos. Isto significa que a relação de amizade é percebida pelo adolescente como uma relação de suporte. É um espaço relacional que se caracteriza pela partilha de actividades, cooperação, ajuda mútua, compreensão recíproca, aceitação e respeito pelas posições e opiniões diferentes. A relação adolescentes-amigos, possibilita um contexto em que o adolescente inicia uma experiência como um ser individuado e separado dos pais, contribuindo deste modo para o desenvolvimento psicológico e a formação da identidade.

Quanto aos pais, como já vimos, são percebidos pelos filhos adolescentes como objectos de respeito a quem se deve obrigatoriamente obedecer. A relação com o pai é manifestamente unilateral e distante, embora alguns dos adolescentes refiram como já mencionamos, a existência de um espaço para a realização de actividades conjuntas (passear, praticar desporto, ver futebol...) e discussão de alguns tipos de problemas (sobretudo de natureza política). A relação com a mãe é sem dúvida mais forte e proximal, o que permite a partilha de alguns sentimentos mais íntimos implicando uma maior proximidade relacional.

A figura parental compósita - ambos os pais, é referida no nosso estudo como a figura mais vezes apontada pelos adolescentes como a entidade reguladora dos conflitos ligados à desobediência. Respondendo às nossas expectativas iniciais, os adolescentes não percebem apenas uma relação com os seus pais, mas antes descrevem dois relacionamentos, um com os pais e outro com as mães. A relação modelo com o pai parece

ser uma extensão do constringimento estruturado e unilateral que tomou lugar no fim da infância. As crianças perceberam o pai como a pessoa que sabe melhor como as crianças devem actuar. As crianças olham para o pai à procura de aprovação que valide as suas acções, significando quando isso acontece, que estão a adquirir perspectivas adultas da realidade.

Os pais por seu lado percebem a conformidade dos filhos como sinais de que estes estão a aprender comportamentos adequados e a adquirir uma compreensão maior dos padrões e normas que lhes serão úteis quando entrarem na sociedade adulta. Os adolescentes continuam a perceber o pai como quando eram crianças. Isto é tão verdade como os adolescentes continuarem a procurar a aprovação do pai e a acreditar que este tem um bom insight sobre a sociedade em que eles estão prestes a entrar. A percepção tornou-se no entanto mais estreita em relação a performances concretas que são instrumentos para preparação de emprego ou carreira e para resolver problemas particulares, nos quais o pai tem competências especiais.

O pai parece ter uma visão estreita dos filhos e das filhas, pensando-os como adultos potenciais e preocupando-se mais com as suas performances que indicam progressos em direcção à vida adulta. Como 1ª consequência, o pai partilha apenas uma pequena parte dos interesses “aqui e agora “ dos adolescentes. Como 2ª consequência, os adolescentes nas suas relações com o pai não conseguem conhecer as personalidades uns dos outros. Em vez disso entendem-se uns com os outros através dos respectivos papéis. Este relacionamento em si próprio não parece promover o desenvolvimento do self como um indivíduo não defensivo e aberto. As expectativas do pai sobre os adolescentes (o que eles querem que os filhos e filhas sejam), servem como filtro que os impede de se confrontarem face a face com outra personalidade. Por sua vez, os adolescentes constroem também uma percepção restrita semelhante. Este relacionamento conduz à manutenção da mistificação. No entanto, na distância entre o pai e os adolescentes, surge a oportunidade para a emancipação.

Uma vez que as exigências dos pais são selectivas e porque estas não se intrometem na maioria das coisas que os adolescentes fazem, filhos e filhas têm espaço para pensar sobre a realidade com outros com os quais tenham uma validação consensual. Uma das funções da relação paternal, é fornecer ao adolescente objectivos a longo termo. Uma versão simples da

dinâmica pai - adolescente é assim: o pai diz ao adolescente que quer que ele seja um determinado tipo de adulto e para isso é preciso ter de fazer isto e não aquilo. Devido ao facto dos adolescentes percepcionarem os pais como “peritos na sociedade”, eles podem aceitar que as expectativas não são realistas e reconhecem que falham ao ter em consideração as suas próprias competências e personalidade.

Outra função desta dinâmica, pode ser introduzir o adolescente na sociedade pelo menos através do ponto de vista do papel masculino de adulto estereotipado. O relacionamento dos adolescentes com as mães, tem algumas das características descritas anteriormente. As mães não menos que os pais, “prendem” os adolescentes a comportamentos padrão que se referem quase sempre ao futuro papel como adultos. A mensagem que a mãe dá é semelhante à do pai: ...”a minha aprovação sobre a tua pessoa depende de tu atingires as minhas expectativas do adulto que eu desejo que tu venhas a ser”...Mas este aspecto do relacionamento é apenas uma parte e é comunicado num estilo diferente do que é comum no relacionamento paterno.

Em primeiro lugar, as mães mantêm um contacto regular com os filhos e filhas. Em segundo lugar o seu contacto não está focalizado prioritariamente no futuro destes. Em terceiro, as mães envolvem-se nos interesses dos adolescentes quaisquer que estes sejam. Em quarto lugar, as mães manifestam-se perante o comportamento dos filhos e filhas actuando como conselheiras e manifestando a disciplina. Em quinto lugar, no seu envolvimento diário nas vidas e experiências dos adolescentes, as mães não tomam uma postura autoritária semelhante à do pai, antes, funcionam como confidentes que partilham as experiências tentando instalar uma relação marcada por princípios empáticos. Com este fim, a mutualidade entra na relação e as duas partes parecem ver-se como as pessoas que são, em vez das pessoas que é suposto serem.

A marca da relação alcançada entre mãe/adolescente é baseada no diálogo, onde as ideias e sentimentos são frequentemente trocados e não em situações episódicas e instrutivas que são designadas para causar influência ou persuasão. Existem limites para esta aproximação das mães, os adolescentes não partilham toda a sua vida pessoal com as mães, nem as mães são completamente abertas sobre si próprias. O lado de julgamento dá ao relacionamento o que este precisa, dando às mães uma orientação para o futuro e aos filhos

uma segurança no presente. No entanto este relacionamento avança mais em comparação com o relacionamento com o pai. Talvez o factor chave seja a preocupação da mãe pelo bem estar dos filhos no aqui e agora, e a sua motivação pelos interesses dos filhos e filhas. Isto dá um tom à relação que permeia momentos de disciplina e serve como base para a vinculação maternal ser mais forte. Os adolescentes percebem claramente a diferença entre estes relacionamentos. No entanto, como observadores exteriores têm que ver estes relacionamentos unidos no mesmo contexto familiar.

A família é um sistema onde os dois progenitores têm funções diferentes, mas que se complementam para ajudar os adolescentes a transitarem para a vida adulta, embora mantendo a aliança adolescente à família. Vista desta forma a relação paternal não é tão distante como parece, por ser mediada pela relação maternal. Neste sistema as mães cobrem a multiplicidade das tarefas. O resultado é que a relação maternal é uma estrutura mista de autoridade unilateral e de cooperação. Isto não quer dizer que este sistema seja racional ou consciente.

De facto parece haver uma dinâmica na relação mãe/adolescente que começou na infância e que continua pela adolescência. Os dois conceitos centrais encontrados nas teorias psicológicas são a emancipação e a conformidade. O primeiro refere-se à crença de que quando se quer estabelecer a sua própria individualidade, os adolescentes têm que se libertar dos laços que os ligam aos seus pais. Têm que encontrar a auto-definição fora dos laços parentais e aprender a pensar sózinhos sem necessitarem da aprovação parental. A conformidade por outro lado refere-se aos papéis parentais como mediadores entre a família e a sociedade. Os pais devem instalar padrões e valores que ajudem a manter a sociedade.

Estes dados, permitem responder à nossa primeira questão de investigação, já que os adolescentes reconhecem que a família compósita (pai e mãe) é constituída por dois estilos perfeitamente demarcados quanto à forma da actuação dos seus progenitores. Em síntese, a amostra do nosso estudo fornece um visão clara e consistente de como os filhos percebem a sua relação com os pais. Para as raparigas, o pai é visto como uma figura de autoridade que fornece conselhos em assuntos praticos e linhas de orientação para o comportamento das filhas. Alguns pais também dão apoio às filhas, mas este é distante e sem conteúdo emocional. O contacto entre filhas e pais, ocorre poucas vezes e quando ocorre é

geralmente com falta de intimidade, compreensão e aceitação. As filhas descrevem-se a si próprias como desconfortáveis e colocadas fora da relação, mas ao mesmo tempo, conflitos reais ocorrem raramente. Assim, a relação com os pais deve ser descrita como “ não - relação” mais do que uma relação negativa.

No relacionamento mãe-filha, a amostra apresenta um quadro mais complexo. Esta relação parece envolver uma combinação de autoridade, igualdade, intimidade e conflito. As mães tal como os pais são vistas como figuras de autoridade mas não como pessoas distantes. As filhas sentem-se à vontade para fazerem confidências às mães, assim como para argumentarem com elas e lhes obedecerem. As mães vão ao encontro das necessidades das filhas, quer materiais quer emocionais, e as filhas muitas vezes actuam com reciprocidade simétrica. As mães e as filhas parecem também falar sobre uma variedade de assuntos embora a qualidade de comunicação possa nem sempre ser a ideal. As filhas parecem percepcionar as mães como pessoas que necessitam da sua ajuda tal como as percepcionam como pessoas que as podem ajudar. Esta percepção da “necessidade” em relação às mães pode explicar a razão pela qual o aspecto de autoridade nas relações é temperado com momentos de intimidade e igualdade. No que diz respeito ao pai, o adolescente percepciona-o como uma pessoa que lhe dá conselhos e conhecimentos bem como a pessoa com quem pode conversar sobre assuntos práticos e sobretudo de natureza política.

As mães são vistas também como conselheiras, mas mais frequentemente como pessoas em quem as filhas podem confiar. Com as mães ao contrário dos pais, os filhos sentem que estão à vontade para falar sobre qualquer coisa, falando mais abertamente, confiando-lhe alguns dos seus problemas. Os filhos, no entanto, parecem partilhar actividades mais com o pai do que com a mãe. Assim, enquanto pais e filhos jogam juntos, fazem tarefas caseiras a pares, discutem assuntos da vida política, a maior actividade com as mães parece ser conversar e saírem conjuntamente. A conversação não só parece ser mais típica na relação mãe-filhos do que pai-filhos, como abrange um leque maior de tópicos. Isto é similar à diferença encontrada para a relação parental com as filhas.

Para as filhas, contudo, a conversa com o pai parece ser ainda mais limitada do que a conversa entre pai-filhos. As pessoas alvo são a mãe, pai e melhor amigo(a). O pai como

vimos foi mais vezes seleccionado quando os itens diziam respeito à autoridade e menos quando os itens diziam respeito à intimidade e abertura. De forma semelhante, o pai foi escolhido raramente quando os itens se referiam a processos de negociação de pontos de vista e aceitação do outro. Quando comparadas com os pais -filhos, as mães filhos parecem falar mais abertamente sobre os seus verdadeiros sentimentos. Em geral, as mães também parecem ter maior probabilidade de respeitar as opiniões dos filhos quando há desacordo do que os pais.

Em contraste, mães e filhos parecem ter menos probabilidades de esconderem os sentimentos uns aos outros do que os pais e filhos, e as mães têm em maior consideração as opiniões dos filhos. Os pais provavelmente consideram as opiniões dos filhos como não tendo valor. A amostra sugere que a comunicação entre os filhos e os pais raramente envolve abertura e os pais, aparentemente, poucas vezes mostram respeito pelos pontos de vista dos filhos. Ao contrário, verificamos que a comunicação é mantida e o desacordo ultrapassado com o exercício de autoridade por parte do pai. As discussões com as mães por sua vez, não são só mais frequentes do que com os pais, como são também caracterizadas por uma grande abertura e boa vontade por parte da mãe que considera os pontos de vista e opiniões dos filhos validadas. A inferência óbvia é que as mães são percebidas como julgando menos do que os pais, ouvindo com maior abertura de espírito, mais disponíveis para falar sobre os desacordos e desentendimentos e mais dispostas a partilhar os seus próprios sentimentos e pensamentos com os filhos.

Os pais por seu lado são percebidos como julgando mais e mais fechados. Estes dados, ajudam a compreender o tipo de diferenças questionadas na nossa primeira questão de investigação, verificando-se que existem padrões distintos em função do sexo do adolescente, quanto à forma como eles percebem a relação com os seus progenitores, nomeadamente no uso de autoridade. O distanciamento afectivo verificado, face aos progenitores, traduz sem dúvida a emergência de uma alteração da posição dos sujeitos no sistema de relações familiares, investindo o adolescente cada vez mais no grupo de amigos.

No entanto, como já referimos, este aspecto não traduz necessariamente uma ruptura conflitual com a família e é indispensável na construção da identidade (Coleman & Hendry, 1990; Keniston, 1968; Petersen, 1989; Youniss e Smollar, 1985; Palmonari et al., 1990/91; Pombeni et al., 1990; Kirchler et al., 1991).

O nosso estudo ajuda a clarificar a ideia que todos os adolescentes da amostra encontram no grupo de amigos um espaço de intimidade, compreensão, diálogo aberto, partilha, cooperação, troca de ideias, valores, medos e dúvidas, evidenciando que a variável contexto sócio cultural, não assume influência significativa na percepção do papel do grupo como espaço de construção da identidade e autonomia adolescente. Noutra sentida, sabemos que o processo de autonomia dos filhos é vivenciado de forma ambivalente pelos pais, apesar de desejarem que os filhos se tornem autónomos e independentes, temem contudo as consequências das suas tomadas de decisão, decorrentes do processo de autonomia e independência, sobretudo no que diz respeito às questões da sexualidade.

Sabemos ainda, de acordo com Youniss & Smollar (1985) e Bonini (1991), que o grupo de amigos assume para os adolescentes uma importância crucial na vivência de questões sobre a sexualidade e consumos ilícitos. O grupo de pares surge como uma entidade de referência e de comparação essencial que possibilita a partilha das mesmas preocupações, dúvidas e angústias. Os adolescentes atribuem ao grupo um significado especial nas questões sobre a sexualidade, já que estes se sentem pouco à vontade para conversar sobre este assunto com os pais. Podemos então questionar que ligações válidas se podem estabelecer entre as atitudes e comportamentos dos pais bem como da escola, face ao desenvolvimento da personalidade dos filhos.

Acreditamos que os estilos educativos subjacentes à família são em parte determinantes no tipo de desenvolvimento presente nos filhos. A literatura diz-nos que nas famílias autoritárias, os pais são rígidos e controladores, tentando ensinar aos filhos padrões perfeitos de comportamentos e são a favor de medidas punitivas e violentas para impor o respeito pela autoridade. As famílias permissivas pelo contrário, fazem poucas exigências aos filhos e raramente utilizam a força ou o poder para alcançarem os seus objectivos a nível educacional. Um terceiro tipo de famílias, as quais defendemos claramente, parece ter um papel muito relevante e optimizador do desenvolvimento dos seus filhos, são as famílias, cujas dinâmicas assentam em princípios democráticos.

Nestas famílias, os pais embora possuindo limites e expectativas no que diz respeito ao comportamento dos filhos, não obstante, esforçam-se por oferecer-lhes orientação através da razão e de regras. Utilizam de um modo sensato recompensas e punições

claramente relacionadas com o comportamento dos filhos, têm consciência da sua responsabilidade enquanto figuras de autoridade, porém são sensíveis às necessidades e interesses dos filhos.

Julgamos que as consequências para os filhos são inequívocas nas famílias autoritárias, desenvolve-se atitudes de submissão, dependência, pouca responsabilidade e pouca definição e clareza de objectivos. Os pais autoritários e permissivos, podem mostrar-se menos interessados e mais indiferentes aos filhos e por isso não constituem sólidos modelos de responsabilidade e referência social para os adolescentes. Parece-nos evidente que nas famílias em que os pais expressam atitudes emocionais positivas, mostram uma abertura à comunicação e oferecem uma educação fortemente baseada em princípios orientadores e de responsabilidade, os seus membros conseguem não só estabelecer interações eficazes entre si, como demonstram ser competentes e capazes de dar respostas adaptativas às situações extra-familiares.

As diferentes atmosferas familiares e os diferentes estilos educativos assumem, portanto, uma importância enorme na forma como o adolescente vai ser capaz de se relacionar com os seus pares. Embora estejamos convictos que seja perigoso estabelecermos resultados baseados no princípio de causa-efeito, é possível que um adolescente que desde criança sempre vivenciou atitudes emocionais negativas e de indiferença, venha a desenvolver atitudes futuras no seu grupo de pertença, que sejam percebidas pelos demais como desajustadas, conferindo-lhe o estatuto sociométrico de rejeitado ou negligenciado.

Olhando agora para algumas características dos resultados obtidos nas famílias americanas e portuguesas a que este estudo se reporta, parece-nos evidente que os pais portugueses têm regras mais específicas e dão menos explicações do que os pais americanos. Talvez seja esta a razão pela qual os jovens americanos parecem ser mais independentes do que os adolescentes portugueses. Os jovens americanos parecem comportar-se de acordo com modelos mais interiorizados, os quais eventualmente, vão mais ao encontro das expectativas dos pais, do que os adolescentes portugueses. Os jovens portugueses, por seu lado, parecem mostrar ser menos controlados por factores internos.

As conclusões relativas às famílias americanas indicam que, quando os pais participam em debates com os filhos e lhes dão explicações sobre as atitudes que tomam para com eles, estes parecem sentir-se mais satisfeitos com o tipo de relação estabelecida. Para as famílias portuguesas parece ser evidente a necessidade destas dialogarem mais com os seus filhos, ou pelo menos imprimirem à comunicação, uma qualidade superior, no que diz respeito às suas decisões, mostrando ao mesmo tempo respeito e compreensão para com as opiniões dos filhos. No nosso ponto de vista, este procedimento é fundamental na educação dos filhos, pois permitirá não só diminuir algumas distâncias afectivas, significativamente grandes, como contribuir decisivamente para o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia do adolescente, favorecendo-se assim o empreendimento das suas relações interpessoais com os seus amigos e restantes pessoas.

Uma das preocupações mais actuais reside no facto quer da família quer da escola, não prepararem os filhos e alunos para o exercício da sua autonomia e responsabilidade. Pelo contrário, persistem em confiar na imposição do seu poder para influenciar o comportamento dos mesmos. Os resultados, esses, quase sempre são contraproducentes. Nestas famílias e nestas escolas, os adolescentes são obrigados a seguir as ordens dos pais e a cumprir as metas de um currículo escolar que não foi desenhado para as suas necessidades e motivações. Não existe estímulo à reflexão, nem à procura de novas soluções que se adaptem às suas características. As consequências parecem ser previsíveis, estes adolescentes correm o risco de na vida adulta se sentirem melhor se puderem depender dos outros, especificamente, dos colegas, dos amigos, dos professores, do(a) namorado(a) e das figuras de autoridade.

De um modo breve, alertamos ainda para o facto das famílias e escolas que habitualmente são caracterizadas por uma comunicação pouco clara, irregular e que não atende às necessidades do adolescente, estarem a contribuir de alguma forma para níveis insuficientes de desenvolvimento e sobretudo a fomentarem a adopção de papeis sociais desajustados e instáveis. Parece também lícito afirmar, que quanto maior forem as capacidades e oportunidades de compreensão interpessoal vivenciadas pelos adolescentes, mais tendência terão a ser socialmente aceites e a desenvolverem relações que potenciem o seu franco desenvolvimento pessoal e social como cidadãos.

Óbviamente, e pensando em Vygotsky (1973), devemos então tentar encontrar os mediadores culturais adequados ao adolescente, para que possamos incrementar através das suas diversas interações novos gradientes de desenvolvimento e de progresso social. Quanto ao relacionamento entre adolescentes (melhores amigos/as), a amostra sugere que este relacionamento pode ser caracterizado através da partilha de actividades; intimidade mútua; entendimento mútuo; aceitação e respeito por diferenças de opinião e um grande leque de tópicos de conversação e uma percepção de si-mesmos, como relaxados, abertos, e mútua-aceitação. Da combinação dos vários resultados, é possível tirar duas grandes conclusões.

A primeira conclusão, é que numa relação de amizade próxima, os intervenientes devem actuar respeitosamente e serem de confiança, prestando atenção suficiente ao outro, exibirem padrões de comportamento aceitáveis e comunicarem abertamente. Assim, estas expectativas, podem ser vistas como regras que regulamentam uma amizade íntima. A segunda conclusão, é quando estas regras são violadas, existem danos na relação. Parece no entanto pouco plausível que para um adolescente, a violação de uma regra termine na finalização de uma relação, como acontece entre as crianças pequenas. Em vez disso, o adolescente mobiliza todo o significado dessa relação e quase sempre a relação sai reconstruída em vez de terminar.

Em síntese, para a maioria dos adolescentes de ambos os sexos, as amizades íntimas com pessoas do mesmo sexo, parecem incorporar as qualidades de justiça e respeito mútuo que servem para irem ao encontro sobretudo das suas necessidades emocionais. Os dois aspectos essenciais a reter são: A construção das amizades dos adolescentes está suportada no conceito de construção social, cujo significado é essencialmente a compreensão mútua e a validação consensual. O segundo aspecto a reter, é que o sentido da construção da amizade, radica sobretudo num princípio de orientação pró-social.

Parece então óbvio que amizade se constrói à medida que a reciprocidade simétrica é convertida no princípio de tratamento justo. Para exemplificar, diremos que cada amigo concorda em agir em relação ao outro, tal como ele desejaria ser tratado. Uma vez estabelecida esta estrutura, começam a funcionar uma série de novos processos, visto que os amigos não são iguais, nenhum tem controle unilateral sobre o outro, eles têm de construir

procedimentos que lhes permitam manifestar-se igualmente. Como a opinião de um não é melhor do que a do outro, eles têm de encontrar meios de negociar as diferenças e arranjar um acordo, e este processo exige inexoravelmente a equidade. Os amigos reconhecem as suas diferenças e unem forças e fraquezas com o objectivo de benefício mútuo.

Piaget (1965), chamou a estas duas características momentos de cooperação, através dos quais os amigos co-constróiem a realidade juntos e, nesse processo, aprendem a interdependência e o respeito mútuo. Sullivan (1953), salientou a interdependência, que impede a exploração de um amigo pelo outro, e a validação consensual, que promove raciocínios conjuntos. Um desenvolvimento posterior ocorre perto do fim da infância à medida que os amigos se movem em direcção à intimidade. A intimidade é um conceito complicado que inclui um ênfase exclusivo, abertura à auto-revelação e a partilha de problemas e conselhos. A noção central é que os amigos dizem uns aos outros, e ficam a saber, quase tudo o que se passa na vida uns dos outros. Cada amigo é então admitido na auto-reflexão privada do outro e torna-se parte dela ao ponto do pensamento reflexivo ser interpessoal tanto quanto é intra-individual. Daqui o ênfase dado por Piaget e Sullivan (1953/1965), à co-construção e cooperação. Os amigos raciocinam literalmente juntos, de forma a organizarem experiências e a definirem-se a si próprios como pessoas.

Uma vez mais, os estudos sobre crianças e jovens adolescentes concordam com esta descrição (Berndt 1986; La Gaipa 1979; Selman 1980; Youniss 1980). Na amizade, a co-construção cooperativa ocorre à medida que os amigos trabalham uns com os outros para alcançar concordância mútua sobre conclusões e, por conseguinte, passam a respeitar-se uns aos outros por usarem estes meios. Finalmente, entendemos que os resultados verificados com esta amostra, devem ser considerados como uma tentativa de apurarmos os conhecimentos sobre os relacionamentos dos adolescentes. Seguidamente, vejamos os dados verificados em relação à segunda questão de investigação.

Em primeira análise constatamos que não existem diferenças quanto ao tipo de sexo, face aos diferentes tipos de estatuto obtidos. Na realidade a sua distribuição faz-se de uma forma muito semelhante entre rapazes e raparigas. É importante relembrar que os contactos sociais dos adolescentes estendem-se para além da família, incluindo sobretudo o mundo dos seus pares. As relações entre pares são significativas, mesmo para crianças (Parkhurst, 1980;

Howes, 1988) e elas assumem uma cada vez mais importância à medida que estas crescem (Ellis, Rogoff & Cromer, 1981). Os contactos com os pares, especialmente com os amigos, servem várias funções significativas na vida e desenvolvimento dos adolescentes (Asher & Parker, 1989; Furman & Robbins, 1985; Hartup & Sancilio, 1986). Os amigos, importantes fontes de companheirismo e recreação, partilham conselhos e bens valiosos, servem como confidentes e críticos, agem como aliados leais e fornecem estabilidade em tempos de tensão ou transição. Consequentemente, verificamos que é entre adolescentes mais do que com outras pessoas que significativamente, são vividos e partilhados os princípios de relacionamento interpessoal baseados na compreensão mútua, validação consensual, cooperação e intimidade.

Hoje em dia, a relação entre pares desempenha um papel ainda mais importante do que antigamente. O número cada vez maior de mães trabalhadoras e famílias monoparentais, resultou na entrada antecipada das crianças em contextos sociais organizados para grupos de pares, tais como creches, infantários, centros de atendimento diário, clubes juvenis. Para além disso, os adolescentes permanecem na escola durante mais anos do que anteriormente, e participam frequentemente em diversas actividades extra escolares (clubes, desportos, grupos religiosos, campos de férias). Estas experiências fazem com que as crianças passem a maior parte do tempo com pares do mesmo grupo, durante a infância e adolescência. Apesar de a maior parte dos adolescentes ter a oportunidade de participar num mundo de recompensas que acontece quando as relações entre pares são bem sucedidas, existem outros cujos relacionamentos com os seus pares são muito menos satisfatórios. Para esses adolescentes, as relações com os pares podem ser fontes de tensão e angústias, tanto para si próprios como para as suas famílias e professores. É nesse sentido que se torna importante que os sistemas educativos tenham este fenómeno em conta.

Na nossa amostra, por exemplo, são os adolescentes cujo estatuto sociométrico é rejeitado, negligenciado e controverso que manifestam maiores dificuldades de ajustamento interpessoal e social. São também estes adolescentes que vivenciam maiores dificuldades de cooperação, abertura ao outro, segurança e de reciprocidade simétrica nas suas relações. No lado oposto estão os adolescentes médios e populares. Torna-se então muito importante, tudo quanto já referimos em relação às dinâmicas educativas da família e estilos educativos da escola. Sem dúvida, que o facto de proporcionarmos aos adolescentes situações seguras,

que aumentem as oportunidades de interagir com adolescentes e adultos num processo de partilha e de construção da relação, isto contribuirá decisivamente para o desenvolvimento de habilidades e competências psicossociais.

Não podemos ignorar que atrás de cada adolescente rejeitado, negligenciado ou controverso, quase sempre estão histórias pessoais de falta de interesse e atenção por parte dos demais, outras vezes, histórias de franca violência e exclusão social emergentes a partir da sua família de origem. Temos então de compreender este fenómeno social e tentarmos criar as condições necessárias à redução do seu aparecimento, bem como entrarmos em ruptura com os modelos educativos que só estão direccionados para as questões do rendimento e ignoram as questões fundamentais da promoção do bem estar pessoal e social.

Neste sentido, os resultados verificados permitem responder à segunda questão de investigação formulada, constatando-se que face à utilização dos recursos de abertura e intimidade são os adolescentes de estatuto sociométrico rejeitado, negligenciado e controverso que apresentam mais dificuldades no seu relacionamento com os amigos. Significa isto, que os adolescentes percebem a “abertura e intimidade ao outro” de modo diferente em função do seu estatuto sociométrico.

Foi contudo a partir da identificação das várias redes afiliativas existentes no grupo, que podemos compreender em maior profundidade, o desenvolvimento das relações interpessoais do adolescente. Conforme descrevemos, todos os sujeitos da nossa amostra estão inseridos em cliques sociais, não se tendo verificado a existência de nenhum agregado afiliativo ou sujeitos periféricos à rede afiliativa do grupo. Traduz este aspecto, a extrema importância da clique social nesta faixa etária. É nesta dimensão social, que o sujeito parece compensar os eventuais insucessos vividos noutras dimensões afiliativas mais alargadas, como por exemplo a sua turma. De facto e conforme podemos ver nos resultados apresentados, os sujeitos que no universo da turma foram classificados sociometricamente como rejeitados, desenvolvem no interior da sua clique valores elevados de reciprocidade positiva.

Quanto à potencial influência do estatuto sociométrico na associação afiliativa dos jovens, verificamos, pelo menos no presente estudo, que não existe qualquer relação, já que as diversas cliques afiliativas são constituídas por distintos estatutos sociométricos. Este

dados sugere que é ao nível da clique afiliativa, que o adolescente reencontra a estrutura mais propiciadora de desenvolvimento, já que é na sua clique que compensa eventuais escolhas negativas, recebidas no âmbito do grupo mais alargado que é a turma. De facto, é na clique afiliativa que o adolescente reciprocamente dá e recebe as suas escolhas positivas independentemente da avaliação sociométrica efectuada.

Quanto aos resultados verificados na forma como os adolescentes classificados em diferentes estatutos sociométricos lidam com as questões das concepções das relações, reciprocidade e conceito do próprio nas relações, verificamos que não é indiferente ser-se sociometricamente popular, médio ou por exemplo rejeitado. Na realidade e relembrando os dados apresentados, estes permitem-nos inferir que de acordo com cada estatuto sociométrico, parecem existir maiores ou menores dificuldades nos relacionamentos com os progenitores e melhores amigos. Por outro lado, é inquestionável o papel que o grupo e as relações interpessoais assumem em cada um dos estatutos sociométricos obtidos. É visível que a possibilidade que o adolescente tem de experienciar relações gratificantes no domínio do grupo mais alargado ou no espaço interpessoal mais íntimo, constituem um verdadeiro objectivo pessoal. Parece que é nestes agrupamentos adolescenciais que o adolescente tenta enfrentar as suas incapacidades, insucessos e medos, bem como promover o seu bem estar e a satisfação de algumas necessidades básicas. Aspecto este concordante com os contributos teóricos de Youniss & Daman (1992), Palmonari, Kirchler & Pombeni (1991) e Hartup(1996).

Um outro aspecto importante resulta do cruzamento que efectuamos entre os estatutos sociométricos obtidos e as cliques constituídas. Este cruzamento, permitiu-nos compreender na amostra, dois aspectos importantes. O primeiro, resulta da evidência que a classificação sociométrica não obedece a critérios de género sexual, já que a distribuição dos diferentes estatutos obtidos, confere como vimos um carácter aleatório no sexo feminino e sexo masculino. O segundo aspecto, resulta da associação dos diferentes estatutos sociométricos entre si. Constatamos pela análise das 19 cliques afiliativas constituídas, que os adolescentes que as compõem, resultam de classificações sociométricas muito distintas. Este aspecto parece evidenciar que a natureza e a função da clique afiliativa, ultrapassa a ideia frustrada que muitas vezes se tem, que existe um princípio de atracção social em função das semelhanças sociométricas dos sujeitos. Aliás, esta “teoria implícita”

está muitas vezes presente nos pais e nos professores e é em nossa opinião a causa de algumas segregações sociais.

Embora a escola, turma, sexo e estatuto sociométrico constituam estações importantes de um complexo itinerário juvenil e por isso também valorizadas pelo adolescente, em termos de constrangimento contextual, o valor mais elevado de semelhança dos sujeitos incide exactamente na clique social, traduzindo potencialmente este facto a existência de padrões mais consistentes de associação e de co-construção entre os sujeitos. A clique afirma-se mais uma vez, como um contexto social e situacional de aprendizagem básica, de onde emergem redes de suporte social para os desafios do crescimento psicológico, com que o adolescente se tem de confrontar.

Curiosamente, em todas as áreas observadas, a escola, o sexo e o estatuto sociométrico, são os contextos com mais baixos valores na análise de semelhanças. Na realidade é a turma o contexto que secundariza a clique social e onde conseqüentemente encontramos o segundo valor mais elevado na análise de semelhanças. Estes resultados sugerem que género, estatuto sociométrico ou escola, enquanto dimensões contextuais não moldam a “intimidade interpessoal”, quanto a clique e a turma. O grande contributo desta evidência, parece residir sobretudo no facto de que se quisermos compreender a ecologia social de um sistema como a escola, devemos atender sobretudo à identificação e compreensão das cliques sociais que a compõem.

Sublinhamos, que a emergência da clique social enquanto inequívoco contexto socializador e promotor de autonomia, reside na possibilidade do adolescente experienciar activamente neste contexto afiliativo, aquilo que Sullivan (1953), designou por “intimidade interpessoal”, como sinónimo de sensibilidade pelo outro e consciência do “nós”. Esta relação, vai para além da cooperação e da reciprocidade. A capacidade dum envolvimento verdadeiramente íntimo com o melhor amigo, desempenha o papel de suporte do eu e funciona muitas vezes como um espelho que reenvia uma imagem que dá segurança, favorecendo a coesão e a unidade da personalidade que se procura através do outro.

Em suma, a possibilidade de poder viver um contexto afiliativo como a clique afiliativa, coloca ao adolescente um novo desafio, traduzido na necessidade de se empenhar activamente na construção duma relação íntima com o outro. Youniss & Smollar (1985),

referem-nos neste sentido um processo de co-construção, que consiste na necessidade do adolescente desenvolver procedimentos gerais ou regras de entendimento mútuo. Este processo, constitui a principal fonte de mutualidade pela clara formulação de ajustamentos do comportamento individual face aos desejos demonstrados pelo outro, na procura de satisfações comuns cada vez mais próximas da satisfação interpessoal. Assim a clique social enquanto contexto afiliativo onde a relação de amizade é parte integrante, implica simultaneamente um estímulo desafiante para o desenvolvimento pessoal e interpessoal e é um resultado desse mesmo desenvolvimento. Constatamos por isso, e respondendo à terceira questão de investigação do nosso estudo, que a clique afiliativa tem um papel preponderante na promoção da amizade e estatutos dos seus membros.

Quer isto dizer, que no plano do desenvolvimento social, o papel da adaptação individual no interior das cliques sociais assume um papel de extrema importância na promoção do desenvolvimento psicossocial do adolescente. É neste sentido que Youniss (1985) e Hartup (1996) afirmam que o desenvolvimento social resulta em grande parte das experiências de construção social resultante das interações sociais. Pensamos então que uma das propostas no campo da Psicologia e Sociologia da Educação, reside na necessidade de se criarem as oportunidades diferenciadas, onde o adolescente possa experienciar novas formas de construção social que possam constituir-se em verdadeiras alternativas de aprendizagem e desenvolvimento, face a alguns dos fracassos experimentados ao longo da sua história desenvolvimental.

Por outro lado e dado o largo efeito que o impacto das cliques sociais, como estruturas socialmente dinâmicas e organizadas, assumem no decurso do desenvolvimento do adolescente, consideramos que qualquer intervenção sócio-educativa que se pretenda levar a cabo, deve em primeira análise levar em linha de conta, a natureza social das cliques afiliativas. A sua compreensão ou a sua ignorância e desconhecimento, podem potenciar ou minimizar factores de sucesso, bem como criar a fronteira, entre o fracasso ou o êxito de eventuais medidas de intervenção educativa. Em primeira análise porque os adolescentes que compõem as cliques, mantêm entre si elevados índices de reciprocidade positiva. Em segundo lugar, porque é no seio das cliques afiliativas que os valores de similitude são mais elevados. Em terceiro lugar, a clique afiliativa parece constituir o espaço ideal e mais consentâneo, para a vivência das experiências mais gratificantes do adolescente.

Parece então claro, que quando as actuais correntes psicopedagógicas, defendem por exemplo a individualização do ensino, o ensino centrado no aluno, o ensino centrado nas necessidades do indivíduo... nem sempre é claro, qual o processo utilizado para se conhecerem as necessidades desse indivíduo. Mas quase sempre, sabemos que se isola esse indivíduo do grupo afiliativo a que intimamente está ligado e se inventariam necessidades e metodologias aferidas pelo currículo, sugerindo-se vezes sem conta, a aplicação de um currículo alternativo como a resposta adequada.

Estamos claramente convencidos, do elevado valor educativo que as actividades dirigidas aos alunos poderão ter, quando se basearem activamente no conhecimento das suas redes de suporte social e sobretudo na prática de interacções de cooperação e de trabalho entre iguais. Investigações recentes, mostraram claramente que o tipo de relação existente entre alunos pode incidir de forma decisiva sobre aspectos tão distintos como : aquisição de competências e destrezas sociais, controle dos impulsos agressivos, grau de adaptação às normas estabelecidas, rendimento escolar, superação do egocentrismo e aceitação de outros pontos de vista. Assim e segundo uma investigação realizada nos princípios dos anos 80 por Stallings & Kaskowitz (1981), estes autores encontraram uma relação negativa entre o rendimento escolar e a elevada frequência de estudo individual; pelo contrário, encontraram uma correlação fortemente positiva entre o tempo dedicado ao trabalho com os amigos mais íntimos e o rendimento académico.

Pensamos assim que através do conhecimento das cliques afiliativas do adolescente, será possível incrementar estratégias educativas extremamente válidas, quer na perspectiva do progresso académico, quer sobretudo na promoção do desenvolvimento social. Como já mencionamos, o impacto favorável da relação entre os adolescentes sobre a aquisição de competências e destrezas sociais, controle dos impulsos agressivos, cooperação, não é constante e produz-se unicamente em determinadas circunstâncias. Quer isto significar, que não basta ao professor promover a interacção entre os seus alunos e cruzar de seguida os braços como se tudo tivesse acontecido na perfeição.

Não chega, fomentar a interacção e esperar que daí resultem ganhos importantes sobre a aprendizagem ou sobre o desenvolvimento social. O importante não é a quantidade de interacção, mas antes a sua qualidade, e sobretudo a capacidade de mobilização dos

sujeitos para o verdadeiro protagonismo que têm de assumir na construção da sua realidade social particular, partindo do pluralismo social em que estão inseridos. É aqui, que as relações mais privilegiadas e íntimas dos adolescentes podem constituir um óptimo suporte em todas as dimensões do seu desenvolvimento, cabendo à escola ser capaz de proporcionar as estratégias mais adequadas para este fim.

A eleição da perspectiva de Youniss (1985) no presente estudo, deve-se essencialmente ao facto de esta traduzir um processo adequado de conhecimento e compreensão do desenvolvimento e ajustamento das relações interpessoais nos adolescentes. É importante lembrar que, para este autor, a concepção da pessoa, baseia-se no facto da própria pessoa ser um membro nuclear de todos os seus processos relacionais. Nesse sentido, a análise efectuada, partindo da identificação das dinâmicas relacionais existentes com os progenitores e melhores amigos (do mesmo sexo e sexo oposto) possibilitou a constatação de que os adolescentes percebem em primeira análise os seus progenitores como entidades nucleares distintas. Quer isto significar, que o adolescente percebe papéis distintos na figura do pai e na figura da mãe. Como observamos nos dados apresentados, o pai é percebido essencialmente como a figura de autoridade unilateral, enquanto a mãe e como tivemos oportunidade de ver, exercendo também a autoridade, é no entanto identificada como a pessoa que negocia com os filhos o exercício dessa autoridade.

O papel dos melhores amigos é obviamente reconhecido como um suporte para o desenvolvimento social e emocional do adolescente. Os marcos teóricos por nós apresentados e defendidos, parecem reforçar essa ideia. Na realidade e pensando na tese Piaget-Sullivan desenvolvida por Youniss (1985), estes autores de algum modo e implicitamente, sugerem uma revisão dos modelos mais convencionais do desenvolvimento social, onde se considerava que o self ou a personalidade é desenvolvida e construída através das relações com os adultos. As relações dos adolescentes com os seus pares, indicam-nos uma nova organização e uma nova realidade social.

Pensando em Piaget (1965), temos que fazer uma distinção entre o processo social “obrigatório” de natureza heterónoma, que apenas perspectiva a ordem existente nas coisas e o processo social assente na cooperação da natureza autónoma, que impõem uma abordagem, na qual o adolescente se emancipa e constrói os seus processos para o acesso à

realidade social que o envolve. Pensamos que a aplicação do instrumento de Youniss (1985), indicia como já referimos uma crítica ao papel primordial das influências parentais, considerando as relações de amizade entre adolescentes como o factor fundamental no desenvolvimento social, dado que estas relações de amizade se baseiam na igualdade e reciprocidade. Assim, a aplicação deste instrumento (que como referimos constituiu um adequado meio para a percepção do conhecimento e ajustamento das relações interpessoais do adolescente), maximizado e potenciado pelos contributos de Hallinan (1981), que considera as cliques sociais como um dos agentes de socialização entre pares e pelos contributos de Cairns (1985); pode constituir um processo mais rico e adequado, para a análise e compreensão da estrutura afiliativa dos grupos de pares, através da aplicação de técnicas multivariadas.

Como também já referimos, um dos objectivos deste trabalho residia na realização de um estudo exploratório relativo à aplicação de um instrumento de investigação e não de forma alguma numa comparação entre adolescentes portugueses e americanos. O recurso aos dados dos jovens americanos, foram no entanto importantes, quer relativamente à existência de uma realidade sócio-cultural diferente, quer como contraste nas suas várias áreas. O objectivo era recolhermos informação que nos permita num futuro próximo, reforçar o presente estudo com investigações mais alargadas. De qualquer forma, os dados obtidos, evidenciaram conclusivamente que os jovens portugueses são mais dependentes emocionalmente que os jovens americanos. O papel do grupo de pares como sub-estrutura relacional fortemente socializadora, é verificado em ambos os grupos de adolescentes.

Reflectimos ainda ao longo deste trabalho, sobre o papel da família e da escola como factor de integração e de socialização do adolescente. Consideramos assim a escola e a família, como instituições e contextos socializadores muito importantes na mobilização de atitudes inibidoras de factores de rejeição e exclusão social.

No entanto e de acordo com Scabini (1994), a família não só é um fecundo campo interdisciplinar, como sobretudo constitui um microssistema social em evolução constante. O contributo da família foi por nós já devidamente assinalado, mas não será demais reforçar e salientar, que um dos papéis mais importantes consiste na estimulação da autonomia do adolescente, sabendo manter um controlo flexível, prestando apoio, suporte e aceitação,

criando um ambiente equilibrado entre a proximidade e a autonomia individual. Youniss(1985), Lutle (1991), Palmonari, Kirchler & Pombeni (1991).

É ainda muito importante assinalarmos neste sentido, um dos aspectos que se tornou uma evidência empírica ao longo deste trabalho. Pensamos que quanto mais o adolescente experienciar na família dinâmicas de autonomia, responsabilização e confiança, melhor estará preparado para ser uma pessoa socialmente equilibrada, quer na história das suas relações interpessoais, quer como pessoa activamente participativa na construção do seu projecto de vida. Quanto ao papel da escola, salientamos também a sua importância num aspecto que nos parece fundamental. Primeiro, entendemos facilmente que a escola constitui um espaço privilegiado para a dinamização das relações da amizade entre os adolescentes, em segundo lugar e como consequência do primeiro aspecto, é o espaço mais natural de onde emergem os grupos de amigos.

Pensamos então e não hesitamos em propor, que uma das primeiras funções da escola, seja promover o amplo desenvolvimento das necessidades e potencialidades do aluno, orientada por um princípio permanente de valorização da escola através do bem estar pessoal e social do aluno. Só então na nossa perspectiva, seguidamente fará sentido a questão do rendimento e desenvolvimento de um currículo. Como afirmamos ao longo deste trabalho, pensamos que a função da escola é antes de tudo, conseguir desenvolver um conceito de aluno que implique a sua totalidade enquanto pessoa. Isto é, a escola deve preocupar-se activamente em proporcionar ao aluno os desafios necessários e ajustados à sua inserção social, onde os amigos e também os adultos terão papéis fundamentais e complementares, embora distintos. A escola é em primeira e última análise, co-responsável por uma educação efectiva e activa para a cidadania.

Acreditamos, que só com este azimute educativo devidamente identificado no horizonte, o adolescente vai poder desenvolver a sua autonomia, identidade, individuação, valores morais, sentido de justiça e aderir a uma ideologia preocupada na promoção de princípios sociais de natureza individual e colectiva. Só assim, vai poder estar preparado para integrar, valorizar e ampliar todas as aprendizagens que no seu percurso lhe vão aparecer, sejam elas de natureza social, emocional ou cognitivas. Noutra plano, não necessariamente distante do que acabamos de referir, evidenciamos também ao longo deste

trabalho, o conceito de tarefas de desenvolvimento como facilitador do desenvolvimento da dinâmica relacional entre os amigos. Reflectimos e segundo a perspectiva de Palmonari (1990), sobre as tarefas de desenvolvimento em relação à aquisição do pensamento formal. Finalmente reflectimos sobre as tarefas de desenvolvimento em relação à autonomia e inserção social.

No entanto o que é fundamental retermos, é a importância deste conceito como facilitador de desenvolvimento bio-psico-social. Como vimos neste trabalho, a adolescência pode ser definida como um período de tarefas de desenvolvimento com as quais o adolescente tem de lidar. Este conceito, é importante porque por um lado enfatiza a necessidade de adaptação, por parte do sujeito, e por outro a necessidade de lidar com sucesso face a possíveis mudanças. Porém e o aspecto que salientamos, consiste em que só a resolução eficaz dessas tarefas de desenvolvimento conduz à maturidade e à construção de uma identidade como indivíduo adulto. Havighurst (1951); Coleman (1980); Silbereisen (1986) e Palmonari (1990).

Por esta razão, pensamos que a abordagem psicossocial sobre a adolescência, pode adequar-se melhor à compreensão do que realmente é ser-se adolescente. Relembramos a este propósito, que esta abordagem entende que a origem das mudanças nos adolescentes, são fundamentalmente imputáveis a determinações externas, quer dizer, a interações sociais e à necessidade de adaptação a novos papéis. Para Havighurst (1953), são as motivações sociais que conduzem o desenvolvimento adolescente, já que todas as tarefas de desenvolvimento se encontram a meio caminho entre a necessidade individual e a exigência social.

Não obstante, termos salientado a importância da abordagem psicossocial, este aspecto não retira a importância do contributo dos restantes marcos teóricos, que complementarmente, ajudam a uma compreensão mais profunda sob as relações afiliativas e de amizade na adolescência. Aliás, em ciência, o protagonismo deste ou daquele marco teórico, resulta sempre do esforço colectivo na procura de novas respostas e na inventariação de novos problemas. Por esta razão, apresentámos neste trabalho uma resenha dos contributos teóricos que consideramos mais significativos.

Estamos convictos, que se as descrições feitas pelos adolescentes e o contributo das técnicas sociométricas multivariadas sobre as amizades e sobre a dinâmica dos seus relacionamentos forem tomadas em consideração, podemos dar um passo muito significativo numa mais profunda compreensão do seu mundo e sobretudo podermos agir em conformidade, evitando eventuais condutas de risco. Noutra sentença, podemos construir estilos de vida saudáveis, promovendo o seu bem estar pessoal e social onde a amizade, será a alavanca que nos levará mais longe.

Consideramos que um dos aspectos mais válidos deste trabalho, reside no facto de ter sido possível descrever-se a dinâmica social a partir da identificação das sub-unidades relacionais no contexto social do grupo. Apesar da necessária limitação do nível de generalização, visto os resultados basearem-se numa pequena amostra em meio escolar, os resultados obtidos e a sua coerência em relação ao plano conceptual prévio, são suficientemente estimulantes para a dinamização futura de semelhantes linhas de investigação.

Foi possível sem dúvida, conhecermos melhor o universo das relações interpessoais do adolescente, bem como o conceito de clique social no estudo etológico e psicológico da organização social dos grupos de pares. Porém, dado que os resultados recolhidos, (por exemplo os que se referem à dinâmica familiar), resultam essencialmente de percepções do adolescente e estas podem não corresponder totalmente à realidade, pensamos que futuramente, seria de se tentar a possibilidade de recolha de algum tipo de informação junto dos progenitores.

Por outro lado, pensamos que uma futura continuidade deste estudo, beneficiaria, se pudesse contar com múltiplos níveis de acesso à informação, sobre os sujeitos da amostra. Sugerimos para o efeito, outras fontes de informação como os clubes desportivos; escuteiros, associações de mutualidade e associações juvenis, que constituem algumas das áreas ocupacionais onde os adolescentes da nossa amostra desenvolvem algumas actividades nos seus tempos livres. Pensamos também que uma das limitações deste estudo, reside no facto de se ter baseado num único momento de intervenção ao longo do eixo temporal. A possibilidade de acompanhar desde o início do ano lectivo, a origem e desenvolvimento das

sub-estruturas afiliativas, identificando as sua dinâmicas ao longo do ano, será extremamente importante na investigação futura.

Pensamos ainda, que uma das prioridades futuras reside no seguimento destes jovens após a transição de nível de escolaridade. Estamos certos que este acompanhamento, permitirá um conhecimento mais profundo das dinâmicas relacionais do adolescente, dos seus processos de ajustamento e socialização e sobretudo permitirá podermos estabelecer com maior rigor uma relação entre o risco e problemas de comportamento social. Esperamos contudo, ter demonstrado que a utilização do instrumento de investigação e das técnicas descritas, pode assumir um papel preponderante na investigação actual. Recordamos finalmente que a interpretação dos dados, tal como o trabalho efectuado, é essencialmente exploratório, mas, pensamos que suficientemente interessante para a dinamização futura da aplicação do método e da técnica no estudo da ecologia social dos grupos de pares.

Não obstante muitas perguntas continuarem à espera de uma melhor compreensão, acreditamos no entanto que foi dado um pequeno passo, no sentido de desvendarmos alguns dos paradoxos com que o adolescente se depara no seu dia a dia. Do seu conhecimento, resultará um melhor entendimento sobre as suas diversas problemáticas. Gostaríamos que este brevíssimo retrato dos adolescentes com quem trabalhamos, possa constituir um novo ponto de partida e sobretudo um estímulo para continuarmos em frente, ainda que dum modo tão humilde quanto o presente. Mas, movidos sempre dum querer constante e de um desejo de conhecermos mais. Desta atitude, depende também o contributo que eventualmente possamos dar no âmbito da Psicologia da Educação, aos adolescentes; aos seus pais, aos educadores e a tantas outras pessoas que dão o melhor da sua existência à compreensão desta causa.

...Da mais alta janela da minha casa  
Com um lenço branco digo adeus(...)  
E não, estou alegre nem triste,  
Esse é o destino dos versos, (...)

Quem sabe quem os lerá?  
Quem sabe a que mãos irão?

Meto-me para dentro e fecho a janela.  
Trazem o candeeiro e dão as boas noites,  
E a minha voz dá as boas noites.  
Oxalá a minha vida seja sempre isto:  
O dia cheio de sol, ou suave de chuva,  
Ou tempestuoso como se acabasse o Mundo,

A tarde suave e os ranchos que passam  
Fitados com interesse na janela  
O último olhar amigo dado ao sossego das árvores.  
E depois fechada a janela, o candeeiro aceso, (...)  
Sentir a vida correr por dentro de mim como um rio por seu leito...

Fernando Pessoa  
(O Guardador de Rebanhos)

## BIBLIOGRAFIA

## BIBLIOGRAFIA

- Adelson, J. (1980). *Handbook of adolescent Psychology*. Nova Iorque:Wiley.
- Adelson, J. (1985). Observations on research in adolescence. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 111, 2, 249-254.
- Aguirre, A. (1983). *Grupos paternos y grupos maternos*. *Antrhopológica*. PPU, Barcelona.
- Ainsworth, M. D. (1985). *Patterns of attachments, A psychological study of the stronge situation*. Hillsdalle: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ainsworth, M. D. (1969). *As ligações infantis*. Lisboa:Bertrand
- Alarcão, M. (1986). *Para uma abordagem dos processos de separação no adolescente*. Ed.Coimbra.
- Albee, G. W., & Kelly, L. D., (1984). *Readings in primary prevention of psychopathology: Basic concepts*: University Press of New England.
- Alberoni, F. (1995). *A amizade*. Bertrand Editora.
- Amâncio, L. (1988). Dimensões de comparação e discriminação intergrupos. Uma abordagem psicossociológica das relações dos grupos "Dominantes e Dominados". *Análise Psicológica*, VI, 3-4: 307-319.
- Amerio, P., Boggi Cavallo, P., Palmonari, A., & Pombeni, M. L. (1990). *Gruppi di Adolescenti e processi di Socilizzazione*. Bolobgna: Il Mulino
- Anderson, C. W. (1981). Parent-Child relationships: A context for reciprocal developmental influence. *The Couseling Psychologist*, 9-4, 35-44.
- Anderson, S. A., & Fleming, W.M. (1986). Late adolescent's identity formation: individuation from the family of origin. *Adolescence*, Vol.XXI,84,785-796.
- Asher, S. R., & Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444 - 449.
- Asher, S. R., (1988). *Peer rejection and loneliness in childhood*. Paper presented at the anual meeting of the American Psychological Association. New Orleans.
- Asher, S. R., & Parker, J. G. (1989). *The significance of peer relationship problems in childhood*. Weissberg (Eds).
- Asher, S. R., & Renshaw, P. D. (1980). *Children without friends: social skill training*. New York: Cambridge University Press.
- Asher, S.R., & Coie, J.D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge University Press.
- Asher, S.R., & Willians, G.A. (1987). Helping children without friends in home and school. In *Children's social development: Information for teachers and parents*. Urbana, IL:Eric.
- Ausubel, D. P., (1952). *Ego development and personality disorders*. Grune y Stratton. New York Press.
- Ausubel, D.P. (1954). *Theory and problems of adolescent development*. New York Press.

- Ausubel, D.P. (1955). Socioempathy as a function of sociometric status in a adolescent group. *Human Relations*, 8, 75-84.
- Baldwin, J. M. (1913). *History of Psychology*. Vol.2. London: Watts.
- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Bakeman, R., Cairns, R. B., & Appelbaum, M. (1979) Note on describing and analyzing interactional data: Some first steps and common pitfalls. In R.B. Cairns (Ed), *The analysis of social interactions: Methods, issues, and illustrations*. Hillsdale, N. J: Erlbaum.
- Bell, S. (1970). The development of the concept of object as related Infant-Mother Attachment. *Child development*, 41, 291-311.
- Becker, W. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. *Review of Child Development Research*, Vol. 1, Russell Sage, New York.
- Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, 608-616.
- Berndt, T.J., & Hoyle, S.G. (1985). Stability and change in childhood and adolescent friendships. *Development Psychology*, 21, 1007-1015.
- Berndt, T.J. (1986). *Children's comments about their friendships*. In M. Perlmutter (Ed.)
- Bernstein, A. M. (1980). The Development of the Self-System During Adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, 136, pp 231-245.
- Berzonsky, M.D. (1981). Adolescent development, New York, Macmillan Publ. Co.
- Bigelow, B. J. (1977). Children's friendships expectations: A cognitive-developmental study. *Child Development*, 48, 246-253.
- Bloom, M.V. (1980). *Adolescent-parental separation*. New York, Gardner Press.
- Blos, P. (1962). *On Adolescence*. London: Collier-MacMillan.
- Blos, P. (1984). *Adolescência: Uma Interpretação Psicanalítica*. Dinalivro: Lisboa
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol I. Londres: Hogarth.
- Bonini, C. (1991). *La famiglia con figli adolescenti: Uno sguardo alla letteratura*. In M.C. Bonini & B. Zani (Ed.).
- Bosma, H., & Jackson S. (1990). *Coping and self - concept in adolescence*. New York: Springer- Verlag.
- Brown, A.L. & French, L. A. (1979). *The zone of proximal development: implications for intelligence testing in the year 2000*. New Jersey: Ablex.
- Brown, R. (1989). *Group processes. Dynamics within and between groups*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bruner, J.S. (1966). *On cognitive growth*. Greenfield (Ed) New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Cairns, R.B. (1983). Sociometry, psychometry, and social structure: A commentary on six recent studies of popular, rejected, and neglected children. *Merrill Palmer Quarterly*, 29, 429-438.
- Cairns, R.B., & Cairns, B.D. (1988). Predicting aggressive patterns in girls and boys: A developmental study. *Aggressive Behavior*, 11, 227-242.
- Cairns, R.B., Perrin, J.E., & Cairns, B.D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence* 5, 339-355.
- Cairns, R.B., & Beverly D.C. (1994). *Lifelines and risks*. Cambridge University Press.
- Chapman, M. (1988). *Constructive evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapman, M. (1991). *The epistemic triangle: Operative and communicative components of cognitive competence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, Y.A. (1964). *The transition from childhood to adolescence*. Chicago: Aldine.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five year longitudinal study. *Merrill Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coleman, J.C. (1978). Current contradictions in adolescent theory. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 1-11.
- Coleman, J.C. (1974). *Relationship in adolescence*. London. Routledge & Kegan Paul.
- Coleman, J.C. (1980). *Friendship and peer group in adolescence*. New York: Wiley.
- Coleman, J.C. (1983). *La natura dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Coleman, J. C. (1992). *The school Years. Current issues in the socialization of young people* (2<sup>a</sup> ed). London e New York: Routledge.
- Cole, M: (1992). Context, modularity, and the cultural constitution of development. In L. Winegar & J. Valsiner (Ed.), *Children's Development Within Social Context*, Vol.1, 5-31.
- Coll, C. (1989). *Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona (Ed).
- Cowen, E.L. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 438-446.
- Conde, I. (1990). Identidade nacional e social dos jovens. *Análise Social*, Vol XXV (108-109, 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup>), 675-693.
- Conger, J. J., & Petersen, A. P. (1984). *Adolescence and Youth: Psychological development in a changing world* (3<sup>a</sup> ed.). New York: Harper Row
- Cooper, J.B. (1966). Two scales for parent evaluation. *The Journal of Genetic Psychology*, 108, 49-53.

- Damon, W., & Hart, D (1982). The development of selfunderstanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864.
- Damon, W., & Phelps, E. (1988). *Strategic uses of peer learning in children's education*. New York Press.
- Damon, W., & Phelps; E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Education Research*, 13, 9-19.
- Davidov, V.V.(1987). *Actividad, instrucción y desarrollo*. Madrid.
- Davis, J. A. (1970). Clustering and hierarchy in interpersonal relations: Testing Two-graph theoretical models on 742 sociomatrices. *American Sociological Review*, 43, 237-250.
- Deschamps, J.C. (1982). Différentiations entre soi et autrui et entre groupes. Codol et J.P. Leyens (Ed.). *Cognitive Analysis of Social Behaviour*: Haia M. Nijhoff.
- Deschamps, J.C., Páez. D., & Morales. J., Worchel. S. (1996). *Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos*. Promolibro Valencia.
- Del Rio, P. (1985). La influencia del entorno en la educación: la aportación de los modelos ecológicos. *Infância y Aprendizaje*, 29, 3-32.
- Dias, C.J. (1979). *O adolescente e a família*. Lisboa. Moraes editores.
- Dodge, K. A., Schlundt, D.C. Schocken, I. & Delugach, J.D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 309-336.
- Doise, W., Deschamps, J. C., & Mugni, G. (1980). *Psicologia Social Experimental*. Lisboa: Edições Moraes.
- Douvan, E., Adelson, J. (1966). *The adolescent experience*. New York, John Wiley & Sons.
- Duvall, E.M. (1977). *Family development*. Philadelphia: Lipincott.
- Eiser, J.R. (1983). *Psicologia sociale cognitivista*. Bologna :Il Mulino.
- Elder, G.H. (1968). *Adolescent socialization and development*. In E. Borgatta, & W. Lambert (Ed.) Chicago. Rand McNally.
- Engel, M. (1959). The stability of the self-concept in adolescence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 211-215.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: Basic Books.
- Erikson, E. (1963). *Youth: change and challenge*. New York: Basic Books.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York. Norton.
- Eisner, E. W.(1967). *Instructional and expressive educational objectives*. Tyler (Ed). Chicago.
- Elkonin, D.B.(1974). *La psicología del aprendizaje del joven escolar*. Moscú: Znanie.
- Epstein, S. (1981). *Revisión del concepto de sí-mismo*. Madrid. Alianza Editores.

- Emler, N., & Glachan, M. (1985). *L' 'apprentissage social: perspectives récentes*. Berne Peter Lang.
- Felmlee, J.L. , & Hallinan, M. (1975). The effects of classroom interaction on children's friendships. *Journal of Classroom Interaction*, 14, 1-18.
- Fend, H. (1990). *Ego strength development and pattern of social relationships*. Berlin: Springer- Verlag.
- Ferraris, A.O. (1980). La Nascita dell' adolescenza. *Psicologia contemporanea*, nº 99. Giunti.
- Ferreira, A. (1993). Valores dos jovens portugueses nos anos 80, nº3. *Cadernos do Instituto de Ciências Sociais*.
- Ferreira, E. (1985). *No reino de Xantum. Os jovens e o conflito de gerações*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, E. (1985). Mudança valores e conflito de gerações em Portugal. *Análise Social XXI*, 87-88-89, 1005-1020.
- Figueiredo, E. (1988). *Portugal os próximos 20 anos*. Vol. II (conflito de gerações-conflito de valores). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fierro, A. (1983). *Personalidad: sistema de conductas*. México:Trillas.
- Fisher, T. D. (1986). Parent.child communication about sex and young adolescent's. *Adolescence*, XXI, 83, 517-527.
- Fleming, M. (1992). Autonomia adolescente e atitudes dos pais. *Análise Psicológica*, VIII 3, 310-315.
- Fleming, M. (1993). *Adolescência e autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freud, A.(1946). *The ego and the macanisms of defense*. New York: International University Press.
- Freud, S. (1936, trad.). II Tramonto del complesso edipico. In *Inibizione e angoscia*. (1978). Torino: Boringhieri.
- Flavell, J.H. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Fortin, A. (1985)..Apprentissage social et conflit cognitif. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5, 89-106.
- Gecas, V. (1972). Parental behaviour and contextual variations in the adolescent self esteem. *In Sociometry*, 35, 332-345.
- Gilligan, A.(1982). *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Cambridg: Harvard University Press.
- Gilliéron, C. (1985). *La consctrucion du réel chez le psychologue*. Berna:Peter Larrg.
- Gilly, M. (1980). *Maître-eleve. Rôles institutionnels et représentations*. Paris: P.U.F.

- Goodall, L., & Hamburg, D.A. (1975). Chimpanzee behavior as a model for the behavior of early man: New evidence on possible origins of human behavior. *In American Handbook of Psychiatry*. Vol. 6, New York Basic Books.
- Gottman, J., Gonso, J., & Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence and friendship in children. *Child development*, 46, 709-718.
- Goodnow, J., & Bethon, G. (1966). Piaget tasks: the effect of schooling and intelligence. *Child development*, 37, 573-582
- Grotevant, H.D., & Cooper, C.R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56, 2, 415-428.
- Hallinan, M.T. (1981). *Recent advances in sociometry*. In S.R. Asher & J. M. Gottman (Ed.). *The development of children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hallinan, M.T., & Tuma, N. (1978). Racial differences in children's friendliness. *Sociology of Education*, 51- 270-282.
- Hargreaves, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Narcea, Ed. Madrid.
- Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. *Childhood Social Development*, 50, 175-205.
- Hartup, W. W. (1992). *Conflict and context in peer relations*. In C.H.Hart (Ed.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*. New York Press.
- Hartup, W.W. (1993). Conflict and friendship relations in middle childhood. *Child Development*, 64, 1590-1600.
- Hartup, W.W. (1993). *Adolescents and their friends*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hartup, W.W. (1995). Personality development in social context. *Annual Review of Psychology*, 46, 655-687.
- Hartup, W.W. (1996). *Cooperation, close relationships, and cognitive development*. Cambridge University Press.
- Havighurst, J.R. (1953). *Human development and education*. New York: Longmans.
- Havighurst, J.R. (1972). *Developmental task and education*. New York: Davis McKay.
- Hoffman, V. J. (1984). The relationship of psychology to delinquency: A comprehensive approach. *Adolescence*, Vol. XIX, 73-90.
- Hogg, M.A., & Abrams, D. (1988). *Social identifications: A social psychology of group processes and intergroup relations*. London: Routledge.
- Honess & Lintern (1990). Rational and systems methodologies for analysing parent-child relationships: Exploration on conflict, support. *British Journal of Social Psychology*, 29, 331-347.
- Hunter, F. T. (1985). Adolescents' perceptions of discussions with parents and friends. *Developmental Psychology*, 21, 3, 433-440.

- Hunt, D.E., & Sullivan, E. V.(1974). *Between psychology and education*. Dryden Press.
- Inhelder, B. , Sinclair, H., & Bovet, M. (1975). *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Inhelder, B. (1987). *Des structures aux procédures*. Paris :Gallimard.
- Jahoda & Warren (1965). The myths of youth. *Sociology of education*, 38,2,138-149.
- Johnson, D. W.(1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10, 5-10.
- Johnson, D. W. (1979). Conflit in the classroom: controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49, 52-70.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1985). *Motivational processe in cooperative, competitive and individualistic learning situations*. Academic Press.
- Josselson, R. (1980). Ego development in adolescence. In Adelson J. (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*, New York, Wiley.
- Kandel, D., & Lesser, G.S. (1969). *Youth in two worlds*.San Francisco: Jossey- Bass.
- Kelley, H. & Thibaut, J. (1969). *Group problem solving*. Addison-Wesley.
- Keniston, K. (1968). *Young radicals*. New York: Harcourt Brace.
- Kiell, N. (1967). *The universal experience of adolescence*. Boston, Beacon Press.
- Kirchler, E., Palmonari, A. & Ponbeni, L. (1991). Sweet sixteen. Adolescent's problems and the peer group as source of supporte. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. VI, nº 4, 382-409.
- Kleiman, D., & Brady, C. (1978). Individuation: from fusion to dialogue. *Family Process* 15, 65-82.
- Kohlberg, L. (1979). *Measuring moral judgment*. Worrcester, Mass: Clark University Press.
- Kohlberg, L.(1984). *Essays in moral development*. Vol.2. New York: Harper & Row.
- Kurtines, W. M. (1978) A measure of autonomy. *Journal of personality assessment*, 42, 3, 253-257.
- Lacy, W. B. (1978) Interpersonal relationship as mediators of structural affects. *Sociology of Education*, 51, 201-211.
- Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends. Predictors of children's early sghool adjustment. *Child Developmental*, 61, 1080-1100.
- Lazarus, R.S., Averill, J. & Opton, E. (1974). *The psychology of coping*. New York: Basic Books.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Row. Lewin, K. (1969). *Dinámica de la personalidad*. Madrid: Morata.
- Lewis, M., Roseblum, L.A. (1975). *Friendship and peer relations*. New York: Wiley.
- Leontiev, A. N. (1979). *Actividad, consciencia y personalidad*. Moscú: Progreso.

- Lovell, K. (1961). A follow-up study of Inhelder and Piaget's. The growth of logical thinking. *British Journal of Psychology*, 52, 143-153.
- Lourenço, O. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Maccoby, E., & Jacklin, C. (1974). *The psychology of sex differences*: Stanford Univ. Press.
- Magnusson, D., Stattin, H., & Allen, V. (1985). Biological maturation and social development: a longitudinal study of some adjustment processes from mid-adolescence to adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 267-283.
- Mahler, M. S. (1981) *La symbiose humaine et les vicissitudes de l'individuation*. Paris, P:U.F.
- Marshall, W. A., & Tanner, J.M. (1970). Variation in the pattern of puberal changes in boys. *Archives of Disease in Childhood*, 45, 13-23.
- McCubbin, H. I. (1980). Integrating coping behavior in family stress theory. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 115-126.
- Mead, G.G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Tavistock: London.
- Montemayor, R. (1983). The relationship between parent-adolescent conflict and the amount of time adolescents spend alone and with parents and peers. *Child Development*, 53, 1512-1519.
- Montemayor, R., & Brownlee, J. R. (1987). Fathers, mothers, and adolescents: Gender-based differences in parental roles during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 281-291.
- Moreno, J.L. (1934). *Who shall survive? a new approach to the problems of human interactions*. New York, Beacon House.
- Moreno, J.L., & Jennings, H.H. (1949). Statistics of social configurations. *Sociometry*, 14, 95-116.
- Neimark, E.D. (1979). Current status of formal operations research. *Human Development*, Vol. 22, n°1, 60-67.
- Moscovici, S. (1976). *Psychologie des minorités actives*. Paris: Maison des Sciences de L'Homme.
- Mussen, P. H., & Jones, M.C. (1975). *Self-conception, Motivations and interpersonal attitudes of late and early maturing boys*. In J. Conger (Ed). New York: Harper and Row.
- Muuss, R. (1976). *Le teorie psicologiche dell'adolescenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Olbrich, E. (1984). *Adolescence. A period of crisis or coping?* Berlin: Springer.
- Olbrich, E. (1990). *Coping and development*. Springer: New York.
- Olson, D.H., & McCubbin, H.I. (1982). *Families. What makes them work*. London: Beverly Hills.

- Olson, D. H. (1982). Consequences of schooling. *The Quarterly Newsletter of the LCHC*, 4, 75-78.
- Paige, K. M. & Paige, J.M. (1982). *The politics of reproductive ritual*. Berkeley University of California Press.
- Pais, J. M. (1993). *Culturas juvenis*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Palmonari, A., Carugati, F., Ricci Bitti, P., & Sarchielli, G. (1979). *Identità imperfette*. Bologna: Il Mulino.
- Palmonari, A. (1987). *Notes sur l'adolescence*. Del Val.
- Palmonari, A., Carigati, F., F., Ricci Bitti, P., & Sarchielli, G. (1988). *Una prospettiva per lo studio dell'adloescenza*. Bologna: Il Milino.
- Palmonari, A., Pombeni, L., & Kirchler, E. (1989). Peergroups and evolution of the self-system in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*. Vol.IV, nº 1, 3-15.
- Palmonari, A. (1990). *L'adolescenza: Identità e sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Palmonari, A., Pombeni, L., & Kirchler, E. (1992). Evolution of the self concept in adolescence and social categorization processes. *European Review of Social Psychology*, 1, 285-308.
- Pereira, F. (1991). Auto-conceito e resultados escolares na adolescência. *Análise Psicológica*, IX, 2, 145-150.
- Perret-Clermont, A. N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berna: Peter Lang.
- Peterson, A.C.(1989). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 39,583-687.
- Piaget, J. (1965). *Le Jugement Moral Chez L'enfant*. 1ª edição: 1932, Paris: P.U.F.
- Piaget, J., & Inhelder (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: P.U.F.
- Piaget, J., & Inhelder (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Piaget, J. (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona: Península.
- Robert, P., & Lascumes, P. (1974). *Les bandes d'adolescents*. Paris: Editions Ouvrières.
- Rodriguez Tomé, H.(1972). *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescente*. Delachaux et Niestlé.
- Rokeach, M. (1976). *The dissonant context and the adolescent self-concept*. New York: Free Press.
- Rosemberg, M.(1967). *The dissonant context and the adolescent self-concept*. New York: John Wiley.
- Rousseau, J.J. (1762). *Emílio* (2 volumes), tradução portuguesa (1990).Europa-América.
- Rubin, Z. (1982). *As amizades das crianças*. Publicações Dom Quixote.

- Sampaio, D., & Gameiro (1985). *Terapia familiar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sampaio, D. (1993). *Vozes e ruídos*. Diálogos com adolescentes. Lisboa: Caminho.
- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Caminho.
- Santos, J.(1982).*Ensaio sobre educação I e II*. Livros Horizonte.
- Santos, A. J. (1990). *Análise descritiva multivariada da estrutura afiliativa de um grupo de crianças em meio pré-escolar*. Monografia de fim de Curso na Área de Psicologia Clínica. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Santos, A. J. (1993). *Preschool affiliative networks: A social-structural analysis of the behavioral ecology of natural peer groups*. Thèse présentée comme exigence partielle du Doctorat en Psychologie. Université du Québec à Montréal, Canada.
- Scabini, E. (1986). La famiglia con adolescenti. Compiti di sviluppo e rapporti tra generazione. *Il bambino Incompiuto*, 1, 93-106.
- Scabini, E. (1994). *L'organizzazione famiglia tra crisi e sviluppo*. Milano: Angeli.
- Schmidt, L. (1990). Jovens: família, dinheiro, autonomia. *Análise Social*. Vol,XXV (108-109), 4º e 5º, 645-673.
- Schoeppe, A., & Havighurst, R.J. (1952). A validation of developmental and adjustment hypotheses of adolescence. *Journal of education Psychology*, 43,339-353.
- Schaefer, E.S. (1965). Children's reports of parental behavior. an inventory. *Child Development*, 36, 113-424.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Schwarz, J. C., & Barton, H.(1995). Assessing child-rearing behaviors: A comparison of ratings made by mother, father, child and sibling on the CRPBI. *Child Development*, 56, 462-479.
- Sherif,M., & Cantril, H. (1947). *The psichology of ego - involvements: Social attitudes and identification*. New York: Wiley.
- Sherif, M., & Sherif, C.W. (1964). *Reference groups: exploration into conformity and deviation of adolescents*: New York: Harper and Row.
- Sherif, M., & Sherif, C. W. (1953).*Groups in harmony and tension*: New York: Harper and Row.
- Sherif, C. (1984). *Coodinating the sociological and psychological in adolescent interaction*. Cambridg University Press.
- Sierra Bravo, R. (1989). *Tecnicas de investigacione social. Teoria y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Silbereisen, R. K., Eyferth, K., & Rudinger, G. (1986). *Development as action in context*. New York: Springer.

- Smollar, J., & Youniss, J. (1989). Transformations in adolescents' perceptions of parents. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 71-84.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W.A. (1984). *Adolescent psychology: A development view*. Addison-Wesley Publishing Co. Inc.
- Stattin, H., & Magnusson, D. (1987). *Social transition in adolescence: a biosocial perspective*. Ciclostilato.
- Steiffge-Krenke, I. (1985). *The function of diaries in coping with age specific problems in adolescence*. Ed. Psychology.
- Steinberg, B. (1983). *The clinical psychiatry of adolescence*. New York, John Wiley & Sons.
- Stierlin, H. (1974). *Separating parents and adolescents*. New York, Quadrangle.
- Stierlin, H. Levi, L., & Savard, R. J. (1972). Fathers and sons. The interlocking crisis of integrity and identity. *Psychiatry*, 35, 48-56.
- Strayer, F.F. & Santos, A. J. (1996). Affiliative structures in preschool play groups. In Robert B. Cairns (Guest Editor), Special issue: Developmental approaches to social networks: methods, issues and findings. *Social Development*, 5, 117-130.
- Smith, P., & Connolly, K. (1986). Estudos experimentais del entorno escolar. *Infancia y aprendizaje*, 29, 33-43.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Sullivan, K., & Sullivan, A. (1980). Adolescent-parent separation. *Development Psychology*, 16, 93-99.
- Tajfel, H., (1972). *La catégorisation social*. In S. Moscovici (Ed.), Introduction à la psychologie sociale. Paris: Larousse.
- Tajfel, H., & Fraser, C. (1978). *Introducing social psychology*. Penguin Books.
- Tajfel, H. (1981). *Grupos humanos e categorias sociais*. I e II volume, tradução portuguesa. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tanner, J.M. (1962). *Growth at adolescence*. Oxford: Blackell Scientific Publication.
- Tomé, H. R. (1972). *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescence*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Tomé, H. R., & Jackson, S. (1993). *Adolescence and its social worlds*. C.N-R.S., Paris.
- Turner, J.C. (1987). *Rediscovering the social group. A self- categorization theory*. Oxford. Basil Blackwell.
- Vala, J. (1986). *Análise de conteúdo*. In A.S. Silva & J.M. Pinto (Ed.), Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Ed. Afrontamento.
- Vala, J. (1986). Os sonhos e os futuros. Identidade e valores da juventude portuguesa - uma abordagem exploratória. *Desenvolvimento* (nº especial). Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

- Vygotsky, L.S. (1973). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. In Luria, Leontiev & otros. Madrid: Akal.
- Weisfeld, G. E. (1979). An ethological view of human adolescence. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 167, 38-55.
- Weisfeld, G.E., & Berger, J. M. (1983). Some features of human adolescence viewed in evolutionary perspective. *Human Development*, 26, 121-133.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1983). *Piaget and self constituted through relations*. In W. F. Overton (Ed.), *The relation between social cognitive development*. NJ: Erlbaum.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescentes relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: Chicago University Press.
- Youniss, J., & Ketterlinus, R. D. (1987). Communication and connectedness in mother and father- adolescent relationships: *Journal of Youth and adolescence*, 16, 3, 265-280.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1988). Transformations in parent- adolescent relationships. *International Journal of behavioral development*.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1983). *The Relation Between Social Cognitive Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent Relations with Mothers, Fathers, and Friends*. Chicago: Chicago University Press.
- Youniss, J. (1994). Rearing children for society. *New directions for child development*, 66, 37-50.
- Youniss, J. (1994). Understanding Vygotsky: A quest for synthesis. *Human Development*, 37, 2, 119-124.
- Youniss, J. (1995). The still useful classic concept of development. *Human development*, 38, 6, 373-379.
- Zavaloni, M. (1972). L'identité sociale. Um concept à la recherche d'une science. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale*. Vol.II, Paris.Larousse.

## ANEXOS

## **ANEXO I**

### **INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO**

Idade \_\_\_\_\_

Sexo \_\_\_\_\_

Ano \_\_\_\_\_

Caro Estudante:

Com este questionário estamos interessados em descobrir o que é que os adolescentes pensam sobre o relacionamento com os seus familiares e amigos bem como o que acontece nesse relacionamento. Acreditamos que estas informações nos levarão a compreender melhor os adolescentes e ajudarão os psicólogos, professores e familiares a compreender os tipos de conflitos e problemas com que os jovens se defrontam no seu dia a dia.

Apreciaremos realmente a tua ajuda neste trabalho. Compreendemos também que algumas destas questões podem-te parecer pessoais, mas às vezes é necessário fazer questões " pessoais" de modo a descobrirmos coisas que são importantes saber. Os teus elementos de identificação são somente importantes para o tratamento de dados desta investigação. Assim asseguramos a confidencialidade absoluta das tuas respostas.

Mais uma vez agradecemos a tua colaboração.

Sinceramente,

Carlos Simões

**PARTE I: SECCÃO A**

Nesta secção, gostaríamos que nos disseses quais os tipos de interacções que são mais prováveis de acontecer no relacionamento com o teu melhor amigo ou amiga, com a tua mãe e com o teu pai. Vê por exemplo a seguinte afirmação: "Nós falamos abertamente um com o outro". Esta afirmação descreve o teu relacionamento com o teu melhor amigo? A tua mãe? ou o teu pai? Se a tua resposta for "o teu melhor amigo", assinala com um ( V ), na coluna correspondente "ao melhor amigo". Lembra-te, que só vais assinalar o comportamento mais provável de uma pessoa. Atenção - assinala apenas uma pessoa para cada afirmação, excepto se achares que o mesmo comportamento se adapta a duas pessoas. Lembra-te que o melhor amigo/amiga não podem ser irmãos ou irmãs.

Interacções	Mãe	Pai	Melhor Amiga	Melhor Amigo
1. Nós falamos abertamente um com o outro.				
2. Não estou interessado em nenhum dos seus conselhos.				
3. Normalmente quando discordamos ele/ela insiste para que eu mude de opinião.				
4. Nós não nos sentimos embaraçados por falarmos um com o outro sobre as nossas dúvidas e medos.				
5. Normalmente quando discordamos ele/ela ouve com atenção o meu ponto de vista.				
6. Ele/ela não acha credíveis os meus conselhos.				
7. Normalmente sou muito cuidadoso com o que lhe digo.				
8. Normalmente quando discordamos ele/ela diz que eu devo mudar a minha opinião, porque sabe mais do que eu.				

<b>Interações</b>	<b>Mãe</b>	<b>Pai</b>	<b>Melhor Amiga</b>	<b>Melhor Amigo</b>
9. Normalmente quando estamos em desacordo, discutimos sobre as nossas diferenças.				
10. Normalmente escondo-lhe os meus verdadeiros sentimentos.				
11. Normalmente quando discordamos, ele/ela dá-me boas razões para eu mudar de opinião.				
12. Ele/ela nunca admitiu perante mim os seus medos ou dúvidas.				
13. Ele/ela aceita sempre os meus pontos de vista, ainda que sejam diferentes dos dele(a).				
14. Eu e ele(a) contamos com os conselhos um(a) do(a) outro(a).				
15. Ele/ela nunca me expressa os seus verdadeiros sentimentos.				
16. Normalmente quando discordamos, ele/ela aborrece-se se eu não mudo o meu ponto de vista.				
17. Eu nunca lhe dou a conhecer as minhas dúvidas e medos.				
18. Nós mostramos sempre um ao outro os nossos verdadeiros sentimentos.				
19. Ele/ela nunca fala abertamente comigo.				
20. Normalmente quando discordamos, ele/ela tenta convencer-me que é melhor para mim aceitar o seu ponto de vista.				

**PARTE I - SECCÃO B**

Nesta secção gostaríamos que nos disseses como descreves a tua “personalidade” (como actuas e que sentimentos manifestas ) em cada um dos quatro relacionamentos. **Por exemplo se a descrição “prestável” descreve o teu modo mais provável de actuar quando estás com a tua mãe, assinala com um (V) na coluna correspondente à mãe.** Assinala apenas uma pessoa por cada descrição. Relembramos novamente que os amigos do mesmo sexo e do sexo oposto não podem ser irmãos.

Eu Sou:

Quando Estou Com:

	Mãe	Pai	Melhor amiga	Melhor Amigo
Gastador				
Julgador				
Prestável				
Honesto				
Argumentativo				
Aberto				
Contraditório				
Sensível				
Eu mesmo (Natural)				
Egoísta				
Desonesto				
Insensível				
Cuidadoso com o que digo				
Cooperativo				
Sério				
Brincalhão				
Falso				
Grato				
Relaxado				
Confiável				
Desagradável				
Seguro				
Reconhecido				
Amado				
Desconfiado				
Criticado				
Indesejado				
Distante				
Fechado				
Inseguro				

## PARTE I - SECCÃO C

Nesta secção gostaríamos de saber quais os tópicos de conversação que normalmente tens nos quatro relacionamentos apresentados. **Por exemplo, se tens um problema na escola com quem é que irás provavelmente falar?** Queremos também que nos digas com quem será menos provável que fales sobre cada tópico. Assim pedimos que após a leitura da lista de tópicos, indiques com um (M), na coluna referente à pessoa que julgues mais provável falares sobre um desses tópicos. Seguidamente, volta a ler a lista de tópicos e assinala com um (O), a pessoa com quem aches menos provável falares sobre cada tópico. Lembra-te que o melhor amigo/amiga não podem ser irmãos.

TÓPICOS DE CONVERSAÇÃO	MÃE	PAI	MELHOR AMIGO	MELHOR AMIGA
1. O meu sucesso escolar.				
2. Os meus pontos de vista sobre religião.				
3. Os objectivos do meu curso.				
4. Problemas que possa ter com a minha mãe.				
5. Os sentimentos que tenho pelo meu melhor amigo (do mesmo sexo).				
6. Os meus pontos de vista sobre sexo.				
7. As dúvidas que eu possa ter sobre as minhas capacidades				
8. Problemas que eu possa ter na escola.				
9. Os meus sentimentos em relação ao meu irmão/irmã.				
10. As minhas esperanças e planos para o futuro.				
11. Problemas que possam surgir com o meu melhor amigo (sexo oposto).				
12. As minhas convicções políticas.				
13. A minha atitude perante o casamento.				
14. Os meus sentimentos em relação à minha mãe.				
15. Os medos que possa ter em relação à vida.				
16. Problemas que possa ter com o meu pai.				
17. Os meus padrões morais, o que penso sobre o que está certo e errado.				
18. Os meus sentimentos em relação ao melhor amigo (sexo oposto).				
19. Problemas que eu possa ter com o meu irmão/irmã.				
20. Os meus pontos de vista sobre a sociedade.				
21. Os meus sentimentos em relação ao meu pai.				
22. Problemas que eu possa ter com o meu melhor amigo (do mesmo sexo).				

**IMPORTANTE:** Lembra-te que após leres a lista de tópicos, deves assinalar com um (O) a pessoa com a qual seria menos provável falares sobre cada tópico.

## PARTE I - SECCÃO D

Nesta secção, gostaríamos de saber o que acontece no teu relacionamento com os teus pais, quer quando eles te aborrecem, ou quando tu os aborreces. Num estudo recente, estudantes da tua idade elaboraram uma lista de factos que fazem com que os pais e eles fiquem aborrecidos.

Escolhemos alguns destes factos, para sabermos se ocorrem no teu relacionamento com a tua família, e se ocorrem mais frequentemente com a tua mãe ou com o teu pai. Pedimos que assinales com (V) a coluna que melhor ilustra cada afirmação. Por exemplo: na afirmação “ depois de me mandarem fazer os trabalhos de casa, os meus pais ficam aborrecidos quando não os faço “. Se estes factos decreverem algo que NUNCA ACONTECE em tua casa, assinala com (V) na coluna respectiva. Se descreve algo que acontece em tua casa, assinala se acontece mais frequentemente com a tua mãe ou com o teu pai.

	<b>Nunca Acontece</b>	<b>Acontece mais com a Mãe do que com o Pai</b>	<b>Acontece mais com o Pai do que com a Mãe</b>
1. Depois de me mandarem fazer os trabalhos de casa, os meus pais ficam aborrecidos quando não os faço.			
2. Os meus pais ficam preocupados quando chego mais tarde do que era suposto.			
3. Os meus pais ficam aborrecidos quando não lhes falo sobre os meus problemas.			
4. Os meus pais ficam aborrecidos quando não lhes conto o que faço fora de casa.			
5. Os meus pais preocupam-se quando não tenho sucesso na escola.			
6. Os meus pais ficam aborrecidos quando tenho problemas na escola.			
7. Os meus pais ficam aborrecidos quando os ignoro propositadamente.			
8. Os meus pais ficam aborrecidos quando lhes grito.			
9. Os meus pais ficam aborrecidos quando me pedem ajuda e eu não os ajudo.			
10. Os meus pais ficam aborrecidos quando não lhes explico porque vou chegar tarde a casa			
11. Fico aborrecido quando os meus pais não me deixam ir aonde eu quero.			
12. Fico contrariado quando os meus pais me obrigam a fazer o que eu não quero.			
13. Fico aborrecido quando os meus pais me criticam.			
14. Fico aborrecido quando os meus pais gritam comigo.			
15. Fico aborrecido quando tenho problemas e os meus pais não me escutam.			
16. Fico aborrecido quando os meus pais não tentam perceber o meu ponto de vista.			
17. Fico aborrecido quando os meus pais dizem uma coisa e fazem outra.			
18. Fico aborrecido quando os meus pais não me dizem a verdade.			

## PARTE II - SECCÃO A

Nesta secção estamos interessados nas tuas amizades. Seguidamente damos uma lista de afirmações para serem respondidas como VERDADEIRAS ou FALSAS sobre as tuas amizades ou as tuas opiniões sobre a amizade. Se a afirmação sobre a amizade for VERDADEIRA ou na MAIOR PARTE DAS VEZES VERDADEIRA, assinala com um (V) no tracejado. Se for FALSA ou na MAIOR PARTE DAS VEZES FALSA, assinala com um (F).

**IMPORTANTE:** responde a cada afirmação com um V ou com um F. Não uses o V e o F para a mesma afirmação.

1. Sempre tive dificuldades em fazer amigos.
2. Tenho, pelo menos um amigo chegado que significa muito para mim.
3. A maior parte das vezes, prefiro estar sózinho do que com outras pessoas.
4. Actualmente, sinto que os meus amigos entendem-me melhor do que os meus pais.
5. Acredito que os meus amigos valorizam a minha amizade.
6. Normalmente dispendo mais tempo com os meus pais do que com os meus amigos.
7. Tenho tido sempre muitos problemas nas minhas amizades.
8. É agradável ter amigos, embora não sejam importantes para mim.
9. Se tenho um problema pessoal, provavelmente recorro tanto aos meus pais como ao meu melhor amigo.
10. Normalmente quando faço amizades, estas são duradouras.
11. É agradável partilhar com os amigos, mas não gosto de me tornar muito íntimo deles.
12. Sinto-me mais “eu” quando estou com o meu melhor amigo do que com os meus pais.
13. Mesmo quando era mais novo, as minhas amizades nunca duraram muito.
14. Eu costumo passar o meu tempo livre (escolar) tanto com os meus amigos como com os meus pais.
15. Não dou muita importância se as outras pessoas querem ser minhas amigas ou não.
16. Presentemente, sinto que aprendi mais sobre o meu relacionamento com os amigos do que com os meus pais.
17. Normalmente faço amigos com facilidade.
18. Mesmo quando era mais novo, nunca tive um relacionamento que possa descrever como uma amizade íntima.
19. Neste momento sinto que sou compreendido tanto pelos meus pais como pelos meus amigos.
20. Tanto quanto me recordo, as amizades nunca foram muito importantes para mim.
21. Normalmente não tenho problemas com as minhas amizades.
22. Sinto que sou “eu próprio” quando estou tanto com os meus pais como com o meu melhor amigo.
23. Eu não gosto de ter amizades, porque ao terminarem podem magoar.

## PARTE II - SECCÃO B

Nesta secção apresentamos também afirmações que devem ser respondidas com um (V) se a afirmação for para ti na MAIOR PARTE DAS VEZES VERDADEIRA ou com um (F) se for na MAIOR PARTE DAS VEZES FALSA. Estas afirmações têm a ver com aquilo que os teus pais ou amigos fazem por ti. Gostáramos que nos dissesse também como retribuís o que eles fazem por ti. Especifica a informação o mais possível. Esta informação permite-nos compreender melhor o sentimento de “dar e receber” existente nos diferentes tipos de relações.

- \_\_\_ 1. Normalmente *a minha mãe* assegura-se que eu tenha o que preciso. Por exemplo, ela dá-me dinheiro para comprar coisas, alimentação e roupas.  
Se a minha mãe faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Se a minha mãe não faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- \_\_\_ 2. Normalmente *a minha mãe* é sensível aos meus sentimentos. Por exemplo, ela escuta-me quando tenho um problema.  
Se a minha mãe faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Se a minha mãe não faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- \_\_\_ 3. Normalmente *a minha mãe* ajuda-me a relacionar com os outros. Por exemplo, ela dá-me conselhos de como relacionar-me melhor com os outros membros da família e amigos.  
Se a minha mãe faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Se a minha mãe não faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- \_\_\_ 4. Normalmente *o meu amigo mais íntimo*, apercebe-se quando eu preciso de alguma coisa. Por exemplo se eu preciso de pedir dinheiro emprestado ou um livro para a escola, ele ajuda-me.  
Se o meu amigo faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Se o meu amigo não faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- \_\_\_ 5. Normalmente *o meu amigo mais íntimo* é sensível aos meus sentimentos. Por exemplo, ele escuta-me quando tenho um problema.  
Se o meu amigo faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Se o meu amigo não faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- \_\_\_ 6. Normalmente *o meu amigo mais íntimo* ajuda-me a relacionar com os outros. Por exemplo, ele dá-me conselhos de como relacionar-me melhor com os outros membros da família e amigos.  
Se o meu amigo faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Se o meu amigo não faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- \_\_\_ 7. Normalmente *a minha amiga mais íntima* apercebe-se quando eu preciso de alguma coisa. Por exemplo se eu preciso de pedir dinheiro emprestado ou um livro para a escola, ela ajuda-me.  
Se a minha amiga faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Se a minha amiga não faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Normalmente a *minha amiga mais íntima* é sensível aos meus sentimentos. Por exemplo, ela escuta-me quando eu tenho um problema.  
Se a minha amiga faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Se a minha amiga não faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Normalmente a *minha amiga mais íntima* ajuda-me a relacionar melhor com os outros. Por exemplo ela dá-me conselhos de como relacionar-me melhor com os outros membros da família e amigos.  
Se a minha amiga faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Se a minha amiga não faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Normalmente *o meu pai* assegura-se que eu tenha o que preciso. Por exemplo, ele dá-me dinheiro para o que preciso, ou compra-me o que necessito para a escola.  
Se o meu pai faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Se o meu pai não faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. Normalmente *o meu pai* é sensível aos meus sentimentos. Por exemplo, ele escuta-me quando tenho um problema.  
Se o meu pai faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Se o meu pai não faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. Normalmente *o meu pai* ajuda-me a relacionar com os outros. Por exemplo, ele dá-me conselhos de como relacionar-me melhor com os outros membros da família e amigos.  
Se o meu pai faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Se o meu pai não faz isto por mim, normalmente eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **PARTE II - SECCÃO C**

Nesta última secção gostaríamos ainda que respondesses a algumas questões. Por favor tenta ser objectivo nas tuas respostas.

1. Menciona uma coisa que gostes de fazer com a tua mãe.

---

2. Menciona uma coisa que gostes de fazer com o teu pai.

---

3. Menciona uma coisa que gostes de fazer com o teu melhor amigo.

---

4. Menciona uma coisa que gostes de fazer com a tua melhor amiga.

---

5. Menciona algo que a tua mãe faça e que magoe a vossa relação.

---

6. Menciona algo que faças e que magoe o teu relacionamento com a tua mãe.

---

7. Menciona algo que o teu pai faça e que magoe a vossa relação.

---

8. Menciona algo que faças e que magoe o teu relacionamento com o teu pai.

---

9. Menciona algo que o teu melhor amigo faça e que magoe a vossa amizade.

---

10. Menciona algo que faças e que magoe o teu relacionamento com o teu melhor amigo.

---

11. Menciona algo que possa melhorar a relação entre ti e a tua mãe.

---

12. Menciona algo que possa melhorar a relação entre ti e o teu pai.

---

13. Menciona algo que possa melhorar a relação entre ti e o teu melhor amigo.

---

14. Menciona algo que possa melhorar a relação entre ti e o teu namorado/namorada.

---

## **ANEXO II**

### **MATRIZ DE ESTATUTO SOCIOMÉTRICO**

## Anexo II -Matriz de estatuto sociométrico

SUJ	TUR	SEX	POS	NEG	PREF	IMP	ZPOS	ZNEG	ZPREF	ZIMP	ESOC
1	A	F	3	3	0	6	0,13	0,09	-0,03	0,14	M
2	A	F	0	0	0	0	-1,96	-0,88	-0,03	-1,65	N
3	A	F	4	0	4	4	0,83	-0,88	1,14	-0,46	P
4	A	F	3	0	3	3	0,13	-0,88	0,85	-0,78	M
5	A	F	1	13	-12	14	-1,26	3,35	-3,52	2,54	R
6	A	M	0	4	-4	4	-1,96	0,42	-1,19	-0,46	R
7	A	M	4	2	2	6	0,83	-0,23	0,55	0,14	M
8	A	M	3	1	2	4	0,13	-0,56	0,55	-0,46	M
9	A	F	4	4	0	8	0,83	0,42	-0,03	0,74	M
10	A	M	2	1	1	3	-0,56	-0,56	0,26	-0,78	M
11	A	F	2	0	2	2	-0,56	-0,88	0,55	-1,05	N
12	A	M	2	6	-4	8	-0,56	1,07	-1,19	0,74	R
13	A	M	3	3	0	6	0,13	0,09	-0,03	0,14	M
14	A	M	4	4	0	8	0,83	0,42	-0,03	0,74	M
15	A	F	3	2	1	5	0,13	-0,23	0,26	-0,16	M
16	A	M	1	0	1	1	-1,26	-0,88	0,26	-1,35	N
17	A	M	4	1	3	5	0,83	-0,56	0,85	-0,18	M
18	A	F	5	6	-1	11	1,53	1,07	-0,32	1,64	C
19	A	F	3	3	0	6	0,13	0,09	-0,03	0,14	M
20	A	F	3	0	3	3	0,13	-0,88	0,85	-0,78	M
21	A	F	5	4	1	9	1,53	0,42	0,26	1,04	C
1	B	M	6	0	6	6	2,37	-0,97	1,62	0	P
2	B	F	2	0	2	2	-0,79	-0,97	0,54	-1,36	N
3	B	M	5	0	5	5	1,58	-0,97	1,35	-0,34	P
4	B	M	2	0	2	2	-0,79	-0,97	0,54	-1,36	N
5	B	M	3	5	-2	8	0	0,65	-0,54	0,68	M
6	B	M	2	10	-8	12	-0,79	2,26	-2,16	2,04	R
7	B	F	2	6	-4	8	-0,79	0,97	-1,08	0,68	R
8	B	F	2	2	0	4	-0,79	-0,32	0	-0,68	M
9	B	F	2	1	1	3	-0,79	-0,65	0,27	-1,02	N
10	B	M	3	4	-1	7	0	0,32	-0,27	0,34	M
11	B	M	5	4	1	9	1,58	0,32	0,27	1,02	C
12	B	M	3	0	3	3	0	-0,97	0,81	-1,02	N
13	B	F	3	1	2	4	0	-0,65	0,54	-0,68	M
14	B	F	2	8	-6	10	-0,79	1,61	-1,62	1,36	R
15	B	M	3	3	0	6	0	0	0	0	M
16	B	M	3	4	-1	7	0	0,32	-0,27	0,34	M
1	C	F	3	0	3	3	0	-0,99	0,8	-0,96	M
2	C	F	2	4	-2	6	-0,6	0,33	-0,53	0	M
3	C	F	1	0	1	1	-1,21	-0,99	0,27	-1,6	N
4	C	F	4	1	3	5	0,6	-0,66	0,8	-0,32	M
5	C	F	2	4	-2	6	-0,6	0,33	-0,53	0	M
6	C	M	3	2	1	5	0	-0,33	0,27	-0,32	M
7	C	M	3	3	0	6	0	0	0	0	M
8	C	M	2	1	1	3	-0,6	-0,66	0,27	-0,96	M
9	C	M	2	1	1	3	-0,6	-0,66	0,27	-0,96	M
10	C	F	2	3	-1	5	-0,6	0	-0,27	-0,32	M
11	C	M	6	0	6	6	1,81	-0,99	1,6	0	P
12	C	M	6	1	5	7	1,81	-0,66	1,33	0,32	P
13	C	M	3	7	-4	10	0	1,32	-1,07	1,28	R
14	C	F	4	0	4	4	0,6	-0,99	1,07	-0,64	P
15	C	F	3	7	-4	10	0	1,32	-1,07	1,28	R
16	C	F	4	0	4	4	0,6	-0,99	1,07	-0,64	P
17	C	M	3	5	-2	8	0	0,66	-0,53	0,64	M
18	C	F	3	2	1	5	0	-0,33	0,27	-0,32	M
19	C	F	2	4	-2	6	-0,6	0,33	-0,53	0	M
20	C	F	0	8	-8	8	-1,81	1,65	-2,13	0,64	R
21	C	M	1	11	-10	12	-1,21	2,64	-2,66	1,92	R
22	C	M	7	7	0	14	2,41	1,32	0	2,56	C
23	C	M	5	3	2	8	1,21	0	0,53	0,64	M
24	C	F	2	1	1	3	-0,6	-0,66	0,27	-0,96	M
25	C	M	2	0	2	2	-0,6	-0,99	0,53	-1,28	N
1	D	F	2	10	-8	12	-0,67	2,44	-2,04	2,57	R
2	D	M	6	1	5	7	2,01	-0,7	1,27	0,43	P
3	D	M	5	1	4	8	1,34	-0,7	1,02	0	P
4	D	M	4	2	2	6	0,67	-0,35	0,51	0	M
5	D	M	2	0	2	2	-0,67	-1,05	0,51	-1,71	N
6	D	M	3	6	-3	9	0	1,05	-0,78	1,29	C
7	D	F	3	4	-1	7	0	0,35	-0,25	0,43	M
8	D	F	3	1	2	4	0	-0,7	0,51	-0,86	M
9	D	M	1	4	-3	5	-1,34	0,35	-0,78	-0,43	M
10	D	M	5	0	5	5	1,34	-1,05	1,27	-0,43	P
11	D	F	2	1	1	3	-0,67	-0,7	0,25	-1,29	N
12	D	F	5	0	5	5	1,34	-1,05	1,27	-0,43	P
13	D	F	3	2	1	5	0	-0,35	0,25	-0,43	M
14	D	M	2	3	-1	5	-0,67	0	-0,25	-0,43	M
15	D	M	2	6	-4	8	-0,67	1,05	-1,02	0,86	R
16	D	F	3	5	-2	8	0	0,7	-0,51	0,86	M
17	D	F	3	2	1	5	0	-0,35	0,25	-0,43	M
18	D	F	3	1	2	4	0	-0,7	0,51	-0,86	M
19	D	F	0	8	-8	8	-2,01	1,74	-2,04	0,86	R

## **ANEXO III**

### **MATRIZES DE CO-OCORRÊNCIA DIÁDICA**

### Anexo III - ( Matrizes de co-ocorrência diádica )

#### TURMA A

SUJ	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	10	10	1	18	1	0	2	2	0	1
3	1	0	5	6	0	2	0	5	2	21	1	1	2	2	2	0	4	5	8	8
4	1	5	1	14	0	1	0	10	0	4	1	0	1	1	1	0	4	10	3	6
5	1	6	14	2	0	1	0	8	1	7	1	0	1	1	2	0	7	9	6	7
6	0	0	0	0	19	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
7	0	2	1	1	1	2	14	1	9	2	0	0	9	0	8	18	0	1	0	1
8	0	0	0	0	1	14	3	0	5	0	0	0	5	0	5	12	0	0	0	0
9	1	5	10	8	0	1	0	1	3	5	2	0	4	1	2	2	8	17	4	6
10	0	2	0	1	1	9	5	3	1	3	0	0	9	0	18	11	2	2	2	2
11	0	21	4	7	0	2	0	5	3	1	0	1	3	1	3	1	12	4	17	13
12	10	1	1	1	0	0	0	2	0	0	1	15	0	10	0	1	2	2	0	0
13	10	1	0	0	0	0	0	0	0	1	15	3	0	11	0	0	0	0	0	1
14	1	2	1	1	1	9	5	4	9	3	0	0	5	1	8	10	3	4	2	4
15	18	2	1	1	0	0	0	1	0	1	10	11	1	0	1	0	2	2	0	2
16	1	2	1	2	1	8	5	2	18	3	0	0	8	1	1	11	4	5	3	5
17	0	0	0	0	1	18	12	2	11	1	1	0	10	0	11	0	3	3	2	2
18	2	4	4	7	0	0	0	8	2	12	2	0	3	2	4	3	0	11	17	12
19	2	5	10	9	0	1	0	17	2	4	2	0	4	2	5	3	11	0	4	10
20	0	8	3	6	0	0	0	4	2	17	0	0	2	0	3	2	17	4	2	19
21	1	8	6	7	0	1	0	6	2	13	0	1	4	2	5	2	12	10	19	0

#### TURMA B

SUJ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	0	5	6	5	20	1	2	2	7	2	7	2	18	0	6	1
2	5	0	3	1	4	0	0	0	18	2	2	2	4	0	3	0
3	6	3	0	21	3	1	0	0	3	4	15	4	3	0	16	1
4	5	1	21	1	3	0	0	0	1	0	15	0	3	0	14	0
5	20	4	3	3	1	0	1	1	4	0	5	0	23	0	4	0
6	1	0	1	0	0	3	0	0	0	13	0	13	0	0	0	13
7	2	0	0	0	1	0	2	14	1	0	0	0	2	2	0	0
8	2	0	0	0	1	0	14	3	1	0	0	0	2	2	0	0
9	7	18	3	1	4	0	1	1	0	2	2	2	5	0	3	0
10	2	2	4	0	0	13	0	0	2	0	0	17	0	0	2	14
11	7	2	15	15	5	0	0	0	2	0	0	0	6	0	20	0
12	2	2	4	0	0	13	0	0	2	17	0	0	0	0	2	14
13	18	4	3	3	23	0	2	2	5	0	6	0	1	0	5	0
14	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	14	0	0
15	6	3	16	14	4	0	0	0	3	2	20	2	5	0	0	0
16	1	0	1	0	0	13	0	0	0	14	0	14	0	0	0	2

## TURMA C

SUJ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1	0	20	4	23	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	20	3	0	2	0	13	0	0	0	0	0
2	20	0	4	20	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	20	2	0	2	0	15	0	0	0	0	0
3	4	4	0	4	4	4	11	9	5	5	8	4	7	22	4	21	3	12	3	1	3	3	13	4	8
4	23	20	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	20	3	0	2	0	13	0	0	0	0	0
5	0	0	4	0	0	4	0	1	0	1	3	4	0	0	0	0	4	1	24	0	3	4	0	25	0
6	0	0	4	0	4	0	5	3	1	4	21	25	0	1	0	1	22	4	8	0	21	24	1	7	1
7	0	0	11	0	0	5	0	18	6	4	13	5	16	15	0	10	4	11	0	0	4	4	25	0	15
8	0	0	9	0	1	3	18	0	8	5	14	3	20	10	0	8	2	7	0	0	1	2	23	1	18
9	0	0	5	0	0	1	6	8	14	1	5	2	9	5	0	5	1	1	0	0	1	1	9	0	7
10	1	1	5	1	1	4	4	5	1	2	6	4	4	7	1	6	3	24	2	0	3	5	5	2	3
11	0	0	8	0	3	21	13	14	5	6	0	20	11	5	0	5	17	8	6	0	17	19	10	5	10
12	0	0	4	0	4	25	5	3	2	4	20	0	1	1	0	1	25	4	8	0	24	24	3	6	1
13	0	0	7	0	0	0	16	20	9	4	11	1	1	9	0	8	1	5	0	0	1	1	21	0	19
14	1	2	22	1	0	1	15	10	5	7	5	1	9	0	0	23	0	15	0	2	1	1	17	0	9
15	20	20	4	20	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	2	0	13	0	0	0	0	0
16	3	2	21	3	0	1	10	8	5	6	5	1	8	23	3	0	0	10	0	2	1	1	12	0	7
17	0	0	3	0	4	22	4	2	1	3	17	25	1	0	0	0	0	3	7	0	22	22	2	5	0
18	2	2	12	2	1	4	11	7	1	24	8	4	5	15	2	10	3	2	2	0	3	4	12	2	5
19	0	0	3	0	24	8	0	0	0	2	6	8	0	0	0	0	7	2	0	0	8	7	1	27	0
20	13	15	1	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	13	2	0	0	0	9	0	0	0	0	0
21	0	0	3	0	3	21	4	1	1	3	17	24	1	1	0	1	22	3	8	0	4	21	2	5	0
22	0	0	3	0	4	24	4	2	1	5	19	24	1	1	0	1	22	4	7	0	21	0	1	6	0
23	0	0	13	0	0	1	25	23	9	5	10	3	21	17	0	12	2	12	1	0	2	1	0	0	19
24	0	0	4	0	25	7	0	1	0	2	5	6	0	0	0	0	5	2	27	0	5	6	0	0	0
25	0	0	8	0	0	1	15	18	7	3	10	1	19	9	0	7	0	5	0	0	0	0	19	0	0

## TURMA D

SUJ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	0	0	0	0	18	0	18	0	0	2	0	17	4	0	19	19	0	0	0
2	0	0	19	14	1	17	0	1	6	3	10	1	2	16	1	0	2	2	0
3	0	19	0	14	1	18	0	0	5	2	10	1	1	17	1	0	0	1	0
4	0	14	14	0	1	13	0	2	4	4	9	1	0	13	1	0	7	1	0
5	18	1	1	1	0	0	19	0	0	2	2	18	5	1	18	18	0	0	0
6	0	17	18	13	0	0	0	0	4	2	9	1	0	16	1	0	0	0	0
7	18	0	0	0	19	0	0	0	0	3	0	19	5	0	19	19	0	0	0
8	0	1	0	2	0	0	0	5	6	10	3	2	0	0	0	0	7	0	0
9	0	6	5	4	0	4	0	6	1	16	10	0	2	4	1	0	4	2	0
10	2	3	2	4	2	2	3	10	16	1	9	4	0	2	3	3	8	0	0
11	0	10	10	9	2	9	0	3	10	9	1	1	0	9	1	0	3	0	0
12	17	1	1	1	18	1	19	2	0	4	1	0	5	1	18	18	1	0	0
13	4	2	1	0	5	0	5	0	2	0	0	5	9	0	4	4	0	5	1
14	0	16	17	13	1	16	0	0	4	2	9	1	0	0	0	0	0	0	0
15	19	1	1	1	18	1	19	0	1	3	1	18	4	0	0	20	0	1	1
16	19	0	0	0	18	0	19	0	0	3	0	18	4	0	20	0	0	0	0
17	0	2	0	7	0	0	0	7	4	8	3	1	0	0	0	0	5	1	0
18	0	2	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	5	0	1	0	1	13	2
19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	17

## **ANEXO IV**

### **MATRIZES DE SEMELHANÇA DE PERFIS**

## Anexo IV - Matrizes de semelhança de perfis

TURMA A																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
1	1																					
2		1																				
3			1																			
4				1																		
5					1																	
6						1																
7							1															
8								1														
9									1													
10										1												
11											1											
12												1										
13													1									
14														1								
15															1							
16																1						
17																	1					
18																		1				
19																			1			
20																				1		
21																					1	
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						
8																						
9																						
10																						
11																						
12																						
13																						
14																						
15																						
16																						
17																						
18																						
19																						
20																						
21																						

TURMA B

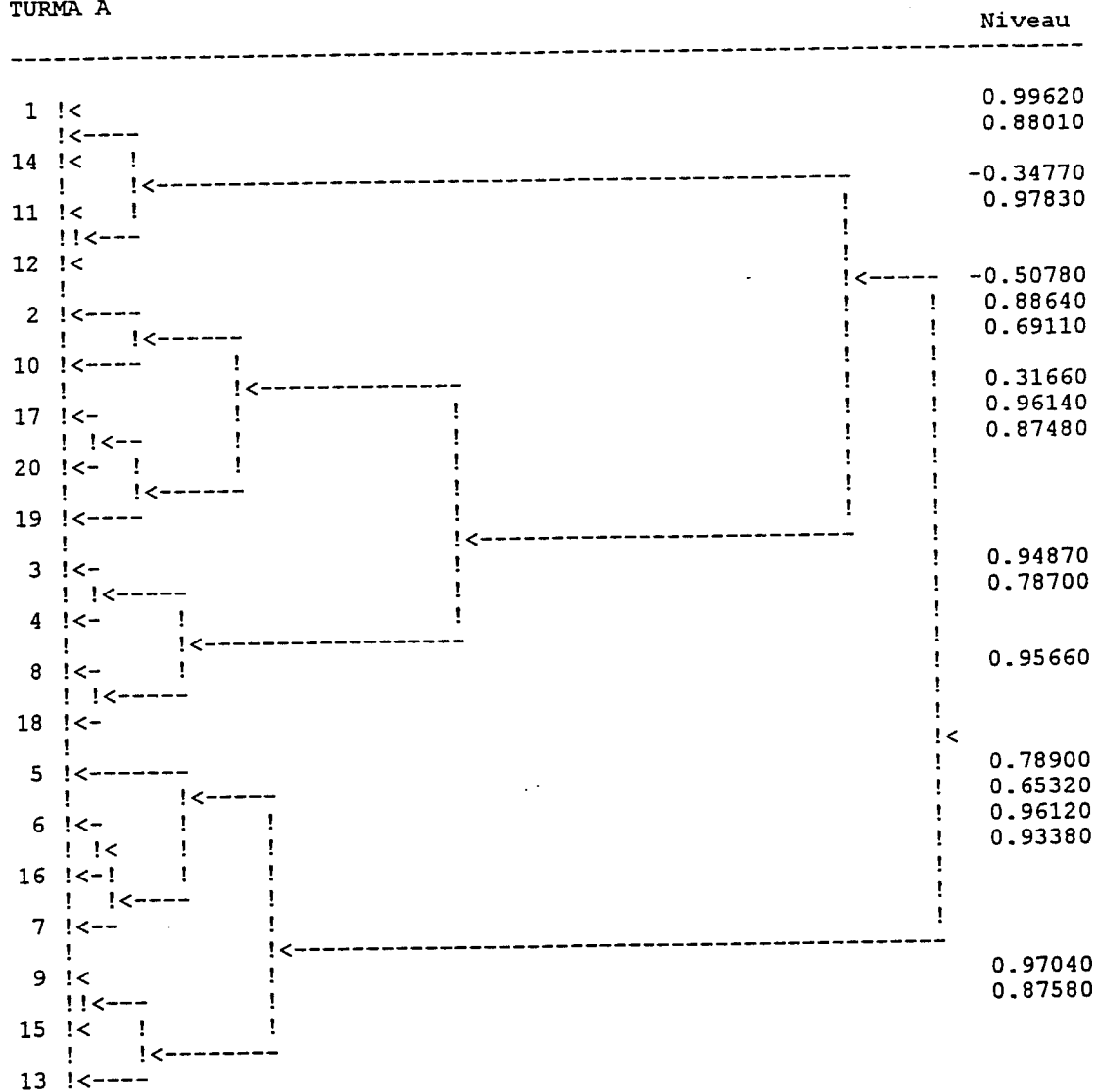


## **ANEXO V**

**DENDROGRAMA (ESTRUTURA AFILIATIVA TOTAL)**

## Anexo V - Dendrograma (estrutura afiliativa total)

TURMA A



## TURMA B

		Niveau
1	!<	0.97440
	!<-----	0.25490
5	!<	0.99510
	!<	
13	!<	
	!<-----	-0.03450
2	!<	0.99070
	!<-----	
9	!<	
	!<-----	-0.38950
3	!<	0.97820
	!<--	0.92030
4	!< !	
	!<-----	
11	!< !	0.98860
	!<--	
15	!<	
	!<-----	0.99920
6	!<	0.97660
	!<	
16	!<	
	!<-----	-0.26150
10	!<	1.00000
	!<	
12	!<	
	!<-----	1.00000
7	!<	0.74450
	!<-----	
8	!<	
	!<-----	
14	!<-----	

## TURMA C

		Niveau
1	!<	1.00000
	!<	0.99690
4	!<	
	!<	0.99410
15	!<	
	!<	0.97140
2	!<	
	!!<-----	-0.59350
20	!<	!
	!	!<
3	!<	!
	!!<	!
	!<!	!
16	!<!	!
	!!<-----	!
	!<-	!
14	!<-	!
	!	!
	!<-----	!
	!	!
7	!<	!
	!!<-	!
	!<!	!
23	!<!	!
	!<-	!
	!<!!	!
8	!<!!	!
	!<--	!
	!<!	!
13	!<!	!
	!<!	!
	!<!	!
25	!<!	!
	!<-----	!
	!<---	!
9	!<---	!
	!	!
	!<-----	!
	!<---	!
10	!<---	!
	!<-----	!
	!<---	!
18	!<---	!
	!	!
	!<-----	!
	!<	!
5	!<	!
	!<	!
	!<	!
24	!<	!
	!!<-----	!
	!<	!
19	!<	!
	!	!
	!<-----	!
	!<	!
6	!<	!
	!<	!
	!<	!
22	!<	!
	!<-----	!
	!<	!
12	!<	!
	!<	!
	!<	!
17	!<	!
	!<	!
	!<	!
21	!<	!
	!<-----	!
	!<---	!
11	!<---	!

TURMA D

		Niveau
1	!<	0.99920
	!<	0.99830
16	!<	
	!<	0.99270
15	!<	
	!<-----	0.69740
5	!<	0.99530
	!<	
7	!<	0.99760
	!<	
12	!<	
	!<-----	-0.34260
13	!<-----	
	!<-----	-0.65710
18	!<-----	0.55240
	!<-----	
19	!<-----	
	!<	0.99570
2	!<	0.99240
	!<	
3	!<	
	!<-	0.93980
6	!<!	0.99800
	!<!	
14	!<!	
	!<-----	0.80030
4	!<-	
	!<-----	-0.07270
11	!<-----	
	!<-----	0.87480
8	!<-----	0.65560
	!<-----	
17	!<-----	
	!<-----	0.81660
9	!<-----	
	!<-----	
10	!<-----	

## **ANEXO VI**

### **ANÁLISE DO QUI- QUADRADO**

## Anexo VI- Análise do qui-quadrado

TURMA - A

N = 20

Group Members:

1 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21

Subgroups Membership:

1 15 12 13  
3 11 18 21 20  
4 5 9 19  
6 7 17 8 10 16 14

Sub-group Members:

	1	12	13	15			
	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI	SQR
Global	148	38	27.9	158.1	186	608.223	(+) ***
Sub 1	38	11	7.4	41.7	49	150.368	(+) ***
Sub 12	35	10	6.8	38.2	45	139.096	(+) ***
Sub 13	36	3	5.9	33.2	39	182.810	(+) ***
Sub 15	39	14	8.0	45.1	53	142.671	(+) ***

Sub-group Members:

	3	11	18	20	21		
	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI	SQR
Global	262	189	90.2	360.8	451	409.025	(+) ***
Sub 3	41	34	15.0	60.0	75	56.333	(+) ***
Sub 11	63	34	19.4	77.6	97	122.485	(+) ***
Sub 18	45	48	18.6	74.4	93	46.839	(+) ***
Sub 20	61	26	17.4	69.6	87	136.563	(+) ***
Sub 21	52	47	19.8	79.2	99	65.457	(+) ***

Sub-group Members:

	4	5	9	19			
	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI	SQR
Global	136	168	45.6	258.4	304	210.840	(+) ***
Sub 4	34	28	9.3	52.7	62	77.178	(+) ***
Sub 5	31	41	10.8	61.2	72	44.449	(+) ***
Sub 9	35	44	11.9	67.2	79	53.207	(+) ***
Sub 19	36	55	13.7	77.4	91	43.053	(+) ***

Sub-group Members:

	6	7	8	10	14	16	17		
	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI	SQR		
Global	316	95	123.3	287.7	411	430.232	(+) ***		
Sub 6	6	0	1.8	4.2	6	14.000	(+) ***		
Sub 7	59	9	20.4	47.6	68	104.339	(+) ***		
Sub 8	42	0	12.6	29.4	42	98.000	(+) ***		
Sub 10	53	17	21.0	49.0	70	69.660	(+) ***		
Sub 14	42	26	20.4	47.6	68	32.672	(+) ***		
Sub 16	51	29	24.0	56.0	80	43.393	(+) ***		
Sub 17	63	14	23.1	53.9	77	98.455	(+) ***		

## TURMA B

N = 16

## Group Members:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16

## Subgroups Membership:

1 5 13  
 2 9  
 3 4 11 15  
 6 16 10 12  
 7 8 14

## Sub-group Members:

	1 5 13						
	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI SQR	
Global	122	101	27.9	195.1	223	363.234 (+)	***
Sub 1	38	46	10.5	73.5	84	82.313 (+)	***
Sub 5	43	25	8.5	59.5	68	160.034 (+)	***
Sub 13	41	30	8.9	62.1	71	132.895 (+)	***

## Sub-group Members:

	2 9						
	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI SQR	
Global	36	57	5.8	87.2	93	167.232 (+)	***
Sub 2	18	26	2.8	41.2	44	90.206 (+)	***
Sub 9	18	31	3.1	45.9	49	77.716 (+)	***

## Sub-group Members:

	3 4 11 15						
	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI SQR	
Global	202	88	54.4	235.6	290	493.284 (+)	***
Sub 3	52	28	15.0	65.0	80	112.328 (+)	***
Sub 4	50	13	11.8	51.2	63	151.942 (+)	***
Sub 11	50	22	13.5	58.5	72	121.459 (+)	***
Sub 15	50	25	14.1	60.9	75	113.034 (+)	***

## Sub-group Members:

	6 10 12 16						
	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI SQR	
Global	168	28	36.8	159.2	196	576.923 (+)	***
Sub 6	39	2	7.7	33.3	41	156.974 (+)	***
Sub 10	44	12	10.5	45.5	56	131.546 (+)	***
Sub 12	44	12	10.5	45.5	56	131.546 (+)	***
Sub 16	41	2	8.1	34.9	43	165.611 (+)	***

## Sub-group Members:

	7 8 14						
	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI SQR	
Global	36	12	6.0	42.0	48	171.429 (+)	***
Sub 7	16	6	2.8	19.2	22	72.961 (+)	***
Sub 8	16	6	2.8	19.2	22	72.961 (+)	***
Sub 14	4	0	0.5	3.5	4	28.000 (+)	***

## TURMA C

N = 25

## Group Members:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25

## Subgroups Membership:

1 4 15 2 20  
 3 16 14  
 7 23 8 13 25 9  
 10 18  
 5 24 19  
 6 22 12 17 21 11

## Sub-group Members: 1 2 4 15 20

	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI SQR	
Global	354	48	64.3	337.7	402	1553.144 (+)	***
Sub 1	76	11	13.9	73.1	87	329.598 (+)	***
Sub 2	75	11	13.8	72.2	86	324.469 (+)	***
Sub 4	76	11	13.9	73.1	87	329.598 (+)	***
Sub 15	73	10	13.3	69.7	83	319.714 (+)	***
Sub 20	54	5	9.4	49.6	59	250.403 (+)	***

## Sub-group Members: 3 14 16

	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI SQR	
Global	132	313	35.6	409.4	445	283.737 (+)	***
Sub 3	43	123	13.3	152.7	166	72.296 (+)	***
Sub 14	45	102	11.8	135.2	147	102.124 (+)	***
Sub 16	44	88	10.6	121.4	132	115.101 (+)	***

## Sub-group Members: 7 8 9 13 23 25

	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI SQR	
Global	466	351	163.4	653.6	817	700.480 (+)	***
Sub 7	80	86	33.2	132.8	166	82.464 (+)	***
Sub 8	87	66	30.6	122.4	153	129.941 (+)	***
Sub 9	39	28	13.4	53.6	67	61.134 (+)	***
Sub 13	85	48	26.6	106.4	133	160.271 (+)	***
Sub 23	97	79	35.2	140.8	176	135.626 (+)	***
Sub 25	78	44	24.4	97.6	122	147.180 (+)	***

## Sub-group Members: 10 18

	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI SQR	
Global	48	191	9.6	229.4	239	161.004 (+)	***
Sub 10	24	74	3.9	94.1	98	107.145 (+)	***
Sub 18	24	117	5.6	135.4	141	62.258 (+)	***

## Sub-group Members: 5 19 24

	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI SQR	
Global	152	124	22.1	253.9	276	830.931 (+)	***
Sub 5	49	29	6.2	71.8	78	318.495 (+)	***
Sub 19	51	52	8.2	94.8	103	241.191 (+)	***
Sub 24	52	43	7.6	87.4	95	281.945 (+)	***

## Sub-group Members: 6 11 12 17 21 22

	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI SQR	
Global	648	311	191.8	767.2	959	1356.351 (+)	***
Sub 6	113	44	31.4	125.6	157	265.070 (+)	***
Sub 11	94	109	40.6	162.4	203	87.794 (+)	***
Sub 12	118	47	33.0	132.0	165	273.674 (+)	***
Sub 17	108	35	28.6	114.4	143	275.540 (+)	***
Sub 21	105	36	28.2	112.8	141	261.447 (+)	***
Sub 22	110	40	30.0	120.0	150	266.667 (+)	***

## TURMA D

N = 19

## Group Members:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19

## Subgroups Membership:

1 16 15 5 7 12 13  
18 19  
2 3 6 14 4 11  
8 17 9 10

Sub-group	Members:	1	5	7	12	13	15	16	TOT	CHI	SQR	
	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)								
Global	608	51	208.1	450.9					659	1123.100	(+)	***
Sub 1	95	2	30.6	66.4					97	197.691	(+)	***
Sub 5	96	8	32.8	71.2					104	177.515	(+)	***
Sub 7	99	3	32.2	69.8					102	202.408	(+)	***
Sub 12	95	13	34.1	73.9					108	158.909	(+)	***
Sub 13	27	11	12.0	26.0					38	27.404	(+)	***
Sub 15	98	11	34.4	74.6					109	171.638	(+)	***
Sub 16	98	3	31.9	69.1					101	200.246	(+)	***

Sub-group	Members:	18	19					TOT	CHI	SQR	
	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)							
Global	4	15	1.0	18.0				19	9.500	(+)	**
Sub 18	2	13	0.8	14.2				15	1.959	(+)	***
Sub 19	2	2	0.2	3.8				4	16.056	(+)	***

Sub-group	Members:	2	3	4	6	11	14				
	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)				TOT	CHI	SQR	
Global	408	97	132.9	372.1				505	772.886	(+)	***
Sub 2	76	19	25.0	70.0				95	141.197	(+)	***
Sub 3	78	12	23.7	66.3				90	169.051	(+)	***
Sub 4	63	21	22.1	61.9				84	102.675	(+)	***
Sub 6	73	8	21.3	59.7				81	170.075	(+)	***
Sub 11	47	29	20.0	56.0				76	49.468	(+)	***
Sub 14	71	8	20.8	58.2				79	164.578	(+)	***

Sub-group	Members:	8	9	10	17			TOT	CHI	SQR	
	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)							
Global	102	99	31.7	169.3				201	184.725	(+)	***
Sub 8	23	8	4.9	26.1				31	79.527	(+)	***
Sub 9	26	38	10.1	53.9				64	29.689	(+)	***
Sub 10	34	39	11.5	61.5				73	52.035	(+)	***
Sub 17	19	14	5.2	27.8				33	43.336	(+)	***

## **ANEXO VII**

### **MATRIZES DAS CLIQUES SOCIAIS**

## Anexo VII - Cliques sociais (escolhas positivas e negativas)

Turma - A		1	12	13	15	3	11	18	20	21	4	5	9	19	6	7	8	10	14	16	17	
1 F M	1	X	1	1	1						-1				-1							-1
12 M R	1	1	X	1	1									-1	-1	-1						
13 M M	1	1	1	X	1			-1					-1							-1		
15 F M	1	1		1	X			-1	-1	1	-1											
3 F P	2					X	1			1	1	-1	-1									-1
11 F N	2		-1			1	X	1		1		-1						-1				
18 F C	2			-1				X	1			-1	1	1	-1							
20 F M	2		-1	-1		1		1	X	1												
21 F C	2		-1			1	1		1	X										-1		
4 F M	3					1	-1	1		1	X	1	-1									-1
5 F R	3						-1			1	X	1	1	-1								-1
9 F M	3		-1				1	1		1	-1	X	1	-1								
19 F M	3		-1	-1			1	1		1	-1	1	X									
6 M R	4						-1				-1	-1		X	1	1						1
7 M M	4	-1	-1								-1				X	1		1				1
8 M M	4						1	-1			-1	-1			1	X						1
10 M M	4			-1				-1			-1	1					X	1	1			
14 M M	4	-1									-1				1		1	X				1
16 M N	4			-1				1	-1		-1						1	1	X			
17 M M	4	-1					-1				-1				1	1		1		X		

## TURMA B

		1	5	13	2	9	3	4	11	15	6	10	12	16	7	8	14
1 M P	1	X	1	1					1		-1				-1	-1	
5 M M	1	1	X	1		1					-1			-1			-1
13 F M	1	1	1	X				1			-1					-1	-1
2 F N	2	1			X	1	1				-1				-1	-1	
9 F N	2	1			1	X	1				-1				-1	-1	
3 M P	3						X	1	1	1	-1				-1	-1	
4 M N	3		-1				1	X	1	1				-1	-1		
11 M C	3	1					1		X	1	-1				-1	-1	
15 M M	3						1	1	1	X	-1			-1		-1	
6 M R	4		-1					-1	-1		X	1	1	1			
10 M M	4		-1					-1	-1		1	X	1	1			
12 M N	4				-1			-1			1	1	X	1	-1		
16 M M	4							-1	-1		1	1	X				
7 F R	5			1							-1	-1		-1	X	1	1
8 F M	5	1	-1								-1	-1			1	X	1
14 F R	5		-1		1						-1	-1			1	1	X

## TURMA C

	1	2	4	15	20	3	14	16	7	8	9	13	23	25	10	18	5	19	24	6	11	12	17	21	22
1 F M	1	X		1	1										-1		-1				1				-1
2 F M	1	1	X	1	1										-1		-1						-1		-1
4 F M	1	1		X			1								-1		-1						1	-1	
15 F R	1	1	1	1	X						-1												-1		-1
20 F R	1	1	1	1	X												-1	-1							-1
3 F N	2				-1	X	1	1							-1	-1					1				
14 F P	2		-1		-1		X	1	1					1											-1
16 F P	2				-1		1	1	X				-1	1											
7 M M	3			-1	-1				X					1								1	1		-1
8 M M	3								X					1	1						-1	1		-1	-1
9 M M	3								-1	X	1			1		1					-1		-1		
13 M R	3										1	X										1	-1	-1	
23 M M	3					1			1	1			X										-1	-1	-1
25 M N	3										1	1		X			-1	-1	-1		1				
10 F M	4		-1		-1										X	1					1			-1	1
18 F M	4			-1	-1							-1	1		1	X									1
5 F M	5							1	-1		-1	-1					X	1	1						
19 F M	5							1	-1		-1	-1					1	X	1						
24 F M	5				-1							-1					1	1	X					-1	1
6 M M	6		-1		-1										1						X		1	-1	1
11 M P	6								1			1	-1									X	-1	1	-1
12 M P	6			-1		-1						-1											X	1	1
17 M M	6				-1	-1															1	1	1	X	-1
21 M R	6				-1	-1					1						-1						1	X	1
22 M C	6			-1						-1	-1				1						1		1		X

## TURMA D

	1	5	7	12	13	15	16	18	19	2	3	4	6	11	14	8	9	10	17
1 F R	1	X		1						-1				-1	-1			1	1
5 M N	1		X	1	1		1		-1					-1	-1				
7 F M	1		1	X	1	-1		1						-1	-1				
12 F P	1	-1	1	1	X	1								-1	-1				
13 F M	1	-1			1	X		-1		1						1			-1
15 M R	1				1	X	1	-1		-1	1	-1							
16 F M	1	1			-1	1	X	-1						-1				1	
18 F M	2	-1			-1		X			1	1						-1		1
19 F R	2		-1		1	-1	-1	1	X					1					
2 M P	3	-1			-1					X	1	1	1	1				-1	
3 M P	3	-1		-1		-1				1	X	1	1						
4 M M	3	-1		-1			-1	1				1	X						1
6 M C	3	-1			-1		-1	-1		1	1		X		1				
11 F N	3	-1			-1		-1	-1		1	1			X					1
14 M M	3	-1			-1					1	1		1		X				
8 F M	4				1		1						-1	-1	X	-1	1		
9 M M	4	1			1			-1								-1	X	1	-1
10 M P	4			-1				-1	-1					1		1	1	X	
17 F M	4	-1					-1	1	-1			1				1			X

## **ANEXO VIII**

**ANOVA - QUALIDADE NA COMUNICAÇÃO**

## Anexo VIII

## One Factor ANOVA-Repeated Measures for X1 X5

Source:	df:	Sum of Squares:	Mean Square:	F-test:	P value:
Between subjects	79	21,7	,3	18,7	,0001
Within subjects	320	4,7	1,5E-2		
treatments	4	,5	,1	10,3	,0001
residual	316	4,1	1,3E-2		
Total	399	26,4			

Reliability Estimates for- All treatments: ,9 Single Treatment: ,8

## One Factor ANOVA-Repeated Measures for X1 X5

Group:	Count:	Mean:	Std. Dev.:	Std. Error:
ESC	80	,7	,3	3,1E-2
SEX	80	,7	,2	2,8E-2
TUR	80	,7	,3	3,0E-2
SOC	80	,7	,3	2,9E-2
CLIQ	80	,8	,2	2,6E-2

## One Factor ANOVA-Repeated Measures for X1 X5

Comparison:	Mean Diff.:	Fisher PLSD:	Scheffe F-test:	Dunnett t:
ESC vs. SEX	-2,4E-3	3,6E-2	4,4E-3	,1
ESC vs. TUR	-1,6E-2	3,6E-2	,2	,9
ESC vs. SOC	-1,0E-2	3,6E-2	,1	,6
ESC vs. CLIQ	-,1	3,6E-2*	7,3*	5,4
SEX vs. TUR	-1,3E-2	3,6E-2	,1	,7

\* Significant at 95%

One Factor ANOVA-Repeated Measures for X<sub>1</sub> X<sub>5</sub>

Comparison:	Mean Diff.:	Fisher PLSD:	Scheffe F-test:	Dunnett t:
SEX vs. SOC	9,9E-3	4,3E-2	,1	,5
SEX vs. CLIQ	-,1	4,3E-2*	2,6*	3,2
TUR vs. SOC	8,4E-3	4,3E-2	3,7E-2	,4
TUR vs. CLIQ	-,1	4,3E-2*	2,7*	3,3
SOC vs. CLIQ	-,1	4,3E-2*	3,4*	3,7

\* Significant at 95%

## **ANEXO IX**

**ANOVA - RECIPROCIDADE E AUTORIDADE**

## Anexo IX

One Factor ANOVA-Repeated Measures for X<sub>1</sub> X<sub>5</sub>

Source:	df:	Sum of Squares:	Mean Square:	F-test:	P value:
Between subjects	79	19,9	,3	13,2	,0001
Within subjects	320	6,1	1,9E-2		
treatments	4	,3	,1	4,6	,0014
residual	316	5,8	1,8E-2		
Total	399	26			

Reliability Estimates for- All treatments: ,9 Single Treatment: ,7

One Factor ANOVA-Repeated Measures for X<sub>1</sub> X<sub>5</sub>

Group:	Count:	Mean:	Std. Dev.:	Std. Error:
ESC	80	,7	,3	3,2E-2
TUR	80	,7	,2	2,8E-2
SEX	80	,7	,2	2,4E-2
SOC	80	,7	,3	3,1E-2
CLIQ	80	,8	,2	2,7E-2

One Factor ANOVA-Repeated Measures for X<sub>1</sub> X<sub>5</sub>

Comparison:	Mean Diff.:	Fisher PLSD:	Scheffe F-test:	Dunnett t:
ESC vs. TUR	-2,6E-2	4,2E-2	,4	1,2
ESC vs. SEX	-,1	4,2E-2*	1,4	2,4
ESC vs. SOC	1,8E-3	4,2E-2	1,8E-3	,1
ESC vs. CLIQ	-,1	4,2E-2*	2,9*	3,4
TUR vs. SEX	-2,5E-2	4,2E-2	,3	1,2

\* Significant at 95%

One Factor ANOVA-Repeated Measures for  $X_1$   $X_5$

Comparison:	Mean Diff.:	Fisher PLSD:	Scheffe F-test:	Dunnett t:
TUR vs. SOC	2,8E-2	4,2E-2	,4	1,3
TUR vs. CLIQ	-4,6E-2	4,2E-2*	1,1	2,1
SEX vs. SOC	,1	4,2E-2*	1,5	2,5
SEX vs. CLIQ	-2,1E-2	4,2E-2	,2	1
SOC vs. CLIQ	-,1	4,2E-2*	3*	3,5

\* Significant at 95%

## **ANEXO X**

**ANOVA - DEFENSIVIDADE**

## Anexo X

One Factor ANOVA-Repeated Measures for X<sub>1</sub> X<sub>5</sub>

Source:	df:	Sum of Squares:	Mean Square:	F-test:	P value:
Between subjects	76	48,9	,6	33,2	,0001
Within subjects	308	6	1,9E-2		
treatments	4	,4	,1	5,9	,0001
residual	304	5,5	1,8E-2		
Total	384	54,9			

Reliability Estimates for- All treatments: 1 Single Treatment: ,9

Note: 3 cases deleted with missing values.

One Factor ANOVA-Repeated Measures for X<sub>1</sub> X<sub>5</sub>

Group:	Count:	Mean:	Std. Dev.:	Std. Error:
ESC	77	,6	,4	4,7E-2
SEX	77	,6	,4	4,3E-2
TUR	77	,6	,4	4,3E-2
SOC	77	,6	,4	4,4E-2
CLIQ	77	,7	,3	3,7E-2

One Factor ANOVA-Repeated Measures for X<sub>1</sub> X<sub>5</sub>

Comparison:	Mean Diff.:	Fisher PLSD:	Scheffe F-test:	Dunnett t:
ESC vs. SEX	-2,8E-2	4,3E-2	,4	1,3
ESC vs. TUR	-2,6E-2	4,3E-2	,4	1,2
ESC vs. SOC	-1,8E-2	4,3E-2	,2	,8
ESC vs. CLIQ	-,1	4,3E-2*	5,1*	4,5
SEX vs. TUR	1,6E-3	4,3E-2	1,3E-3	,1

\* Significant at 95%

One Factor ANOVA-Repeated Measures for X<sub>1</sub> X<sub>5</sub>

Comparison:	Mean Diff.:	Fisher PLSD:	Scheffe F-test:	Dunnett t:
SEX vs. SOC	-8,1E-3	3,6E-2	4,9E-2	,4
SEX vs. CLIQ	-,1	3,6E-2*	7*	5,3
TUR vs. SOC	5,3E-3	3,6E-2	2,1E-2	,3
TUR vs. CLIQ	-,1	3,6E-2*	5,2*	4,5
SOC vs. CLIQ	-,1	3,6E-2*	5,8*	4,8

\* Significant at 95%

## **ANEXO XI**

ANOVA - DESEMPENHO ESCOLAR

## DESEMPENHO ESCOLAR

ANOVA à un facteur avec mesures répétées X<sub>1</sub> X<sub>5</sub>

Source :	ddl :	S. des carrés :	Carré moyen :	Test-F :	Valeur P :
inter-individus	75	15,89	,21	7,91	,0001
Intra-individus	304	8,14	,03		
facteur répété	4	3,23	,81	49,42	,0001
résidus	300	4,9	,02		
Total	379	24,02			

Fiabilité pour- toutes les séries : ,87 Une seule série : ,58

Note : 2 cas supprimés avec val. manquantes.

ANOVA à un facteur avec mesures répétées X<sub>1</sub> X<sub>5</sub>

Groupe :	Fréq. :	Moy. :	Dév.Std. :	Erreur Std. :
ESC	76	,48	,26	,03
SEX	76	,51	,27	,03
TUR	76	,63	,21	,02
SOC	76	,51	,25	,03
CLIQ	76	,72	,17	,02

ANOVA à un facteur avec mesures répétées X<sub>1</sub> X<sub>5</sub>

Comparaison :	Diff. Moy. :	PLSD de Fisher :	F de Scheffé :	t de Dunnett :
ESC vs. SEX	-,03	,04	,46	1,36
ESC vs. TUR	-,15	,04 *	13,33 *	7,3
ESC vs. SOC	-,03	,04	,47	1,38
ESC vs. CLIQ	-,24	,04 *	33,98 *	11,66
SEX vs. TUR	-,12	,04 *	8,83 *	5,94

\* Significatif à 95%

ANOVA à un facteur avec mesures répétées X<sub>1</sub> X<sub>5</sub>

Comparaison :	Diff. Moy. :	PLSD de Fisher :	F de Scheffé :	t de Dunnett :
SEX vs. SOC	-3,83E-4	,04	8,52E-5	,02
SEX vs. CLIQ	-,21	,04 *	26,53 *	10,3
TUR vs. SOC	,12	,04 *	8,78 *	5,93
TUR vs. CLIQ	-,09	,04 *	4,74 *	4,36
SOC vs. CLIQ	-,21	,04 *	26,43 *	10,28

\* Significatif à 95%

## **ANEXO XII**

GRÁFICOS DE ANÁLISE DE SEMELHANÇAS

Figura A

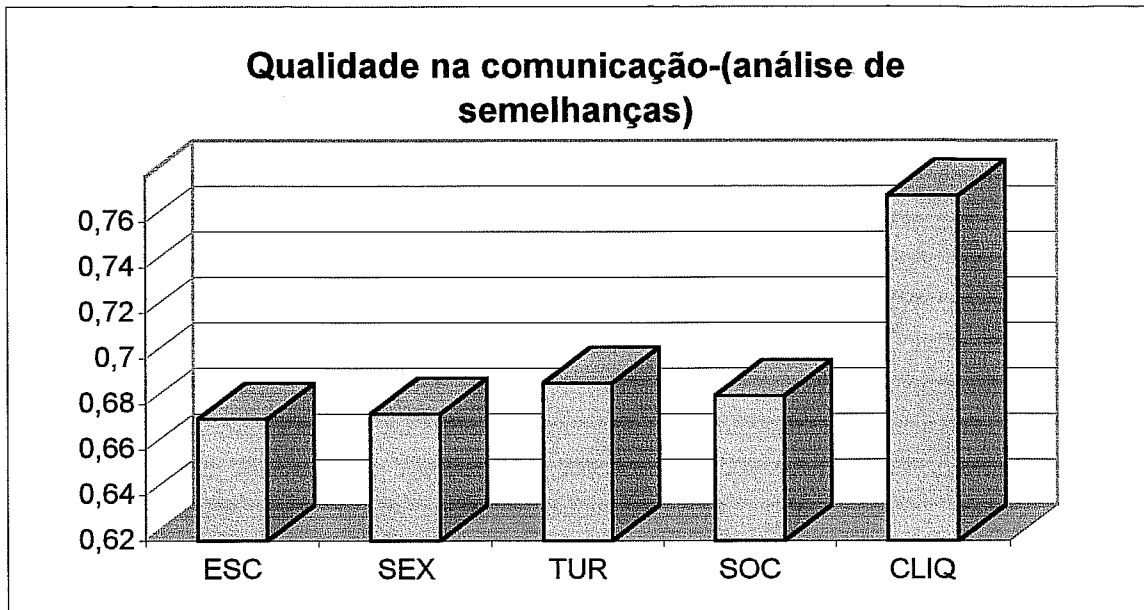


Figura B

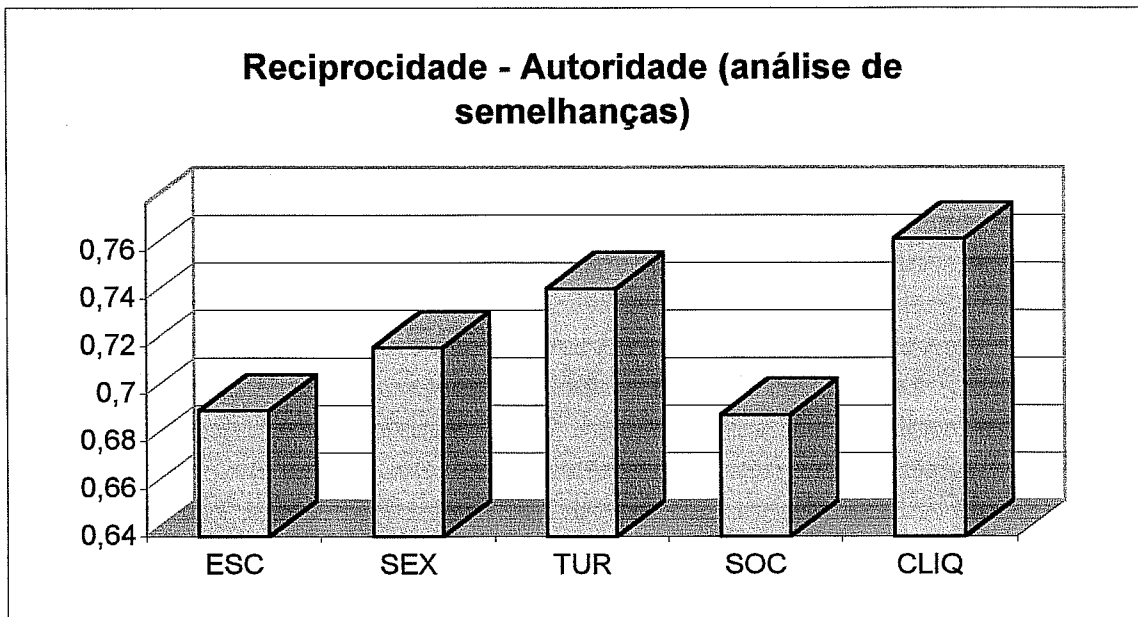


Figura C

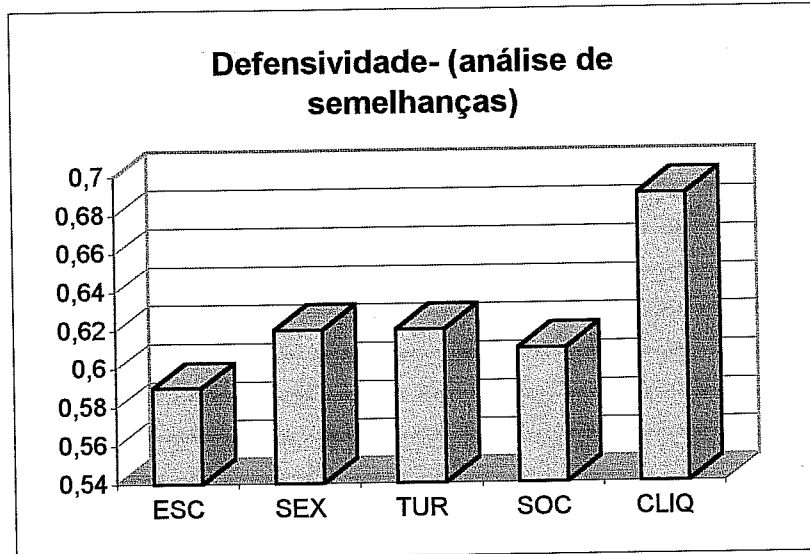


Figura D

