

SARA ALEXANDRA PITEIRA PEREIRA

**PROGRAMA DE PREVENÇÃO: COMPORTAMENTOS
SEXUAIS DE RISCO EM ADOLESCENTES**

Orientador: Carlos Alberto Poiares

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Psicologia**

Lisboa

2011

SARA ALEXANDRA PITEIRA PEREIRA

**PROGRAMA DE PREVENÇÃO: COMPORTAMENTOS
SEXUAIS DE RISCO EM ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Forense e da Exclusão Social no curso de Mestrado em Psicologia Forense e da Exclusão Social conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Carlos Alberto Poiares

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Psicologia**

**Lisboa
2011**

Agradecimentos

Aos meus pais, pelo apoio e incentivo que me deram ao longo desta jornada. Por estarem sempre do meu lado e não me deixarem nunca desistir.

À Dra. Ana Vaz, pelo apoio, incentivo e ajuda dispensados neste período. E pela amizade ao longo de todos estes anos.

Ao Doutor Carlos Poiares pelo incentivo e disponibilidade.

À Mestre Maria Louro, por não me deixar desistir e apoiar-me quando mais precisei.

A todos os professores do Mestrado de Psicologia Forense e da Exclusão Social pela motivação e disponibilidade que sempre demonstraram.

Às minhas colegas de Mestrado pelo apoio, companhia, incentivo, motivação e disponibilidade ao longo destes anos.

Resumo

Esta dissertação consiste numa revisão de literatura para se poder compreender a problemática da adolescência, verificando o que acontece no desenvolvimento durante essa fase de transição e crise; a implicação que os pais, os pares e a escola têm nesta fase; e verificar quais os comportamentos sexuais de risco existentes nestas idades.

O objectivo desta dissertação consiste na construção de um programa de prevenção de comportamentos sexuais de risco em adolescentes. Por este motivo verificou-se a necessidade de perceber a influência dos pais e da escola na sexualidade dos adolescentes e quais as intervenções existentes até ao momento.

Palavras-chave: Adolescência; Comportamentos sexuais de risco; Prevenção; Programa.

Abstract

This dissertation is a literature review in order to understand the problems of adolescence, seeing what happens in the development during this phase of transition and crisis; the implication that parents, peers and the school have at this stage; and analyze which are the existing sexual risk behaviors at these ages.

The goal of this dissertation is to create a program to prevent sexual risk behaviors in adolescents. For this reason there is a need to understand the influence of parents and school on adolescent sexuality and what interventions exist to date.

Keywords: Adolescence; Risk sexual behaviors; Prevention; Program.

Índice

Capítulo I - Fundamentação Teórica.....	11
1.1. Introdução.....	12
1.2. Evolução Histórica da Adolescência.....	13
1.3. Influência do Nascimento da Psicologia na Adolescência.....	14
1.4. Desenvolvimento na Adolescência.....	15
1.4.1. Desenvolvimento Cognitivo.....	15
1.4.2. Desenvolvimento Emocional.....	19
1.4.3. Desenvolvimento Sexual.....	21
1.4.4. Desenvolvimento Psicológico.....	25
1.5. Nota Histórica.....	28
1.6. Influência da adolescência no relacionamento com a família e com o grupo de pares.....	31
1.7. A norma e o desvio.....	37
1.8. Transgressões e situações de risco na adolescência.....	38
1.9. Comportamentos sexuais de risco.....	40
1.10. Conclusão.....	42
Capítulo II - Legitimação.....	43
2.1. Introdução.....	44
2.2. Sexualidade na adolescência.....	45
2.3. Influência da família na sexualidade do adolescente.....	49
2.4. Influência da escola na sexualidade do adolescente.....	51
2.5. Estudos e investigações sobre sexualidade.....	52
2.6. Intervenção e prevenção: que fazer?.....	56
2.7. Intervenção juspsicológica.....	60
2.8. Conclusão.....	62
Capítulo III - Metodologia.....	64
3.1. Introdução.....	65
3.2. Metodologia.....	66
3.3. Conclusão.....	69
Capítulo IV - Cartografia do Programa.....	70
4.1. Objectivo geral.....	71
4.1.1. Objectivos específicos.....	71
4.2. Indicadores.....	71

4.3. População-alvo	71
4.4. Metodologias	71
4.5. Procedimento	72
4.6. Equipa	73
4.7. Instituições e Parcerias	74
4.8. Duração e calendarização	74
4.9. Supervisão	74
4.10. Avaliação Interna e Avaliação Externa	75
Conclusão Geral	76
Referências	77
Apêndices	I
Apêndice I	II
Apêndice II	III
Apêndice III	IV
Apêndice IV	V
Apêndice V	VI
Apêndice VI	VIII
Anexos	X
Anexo I	XI

Introdução

A adolescência é uma fase da vida que contém algumas dificuldades, que poderão comportar problemas de adaptação. Por esse motivo é bastante importante compreender como se processa o desenvolvimento em variadas áreas. Nesta etapa da vida os adolescentes vêm-se confrontados com o ressurgimento da sexualidade, que poderá causar frustração, insegurança, medo.

A sexualidade ainda continua a ser um tema que invoca alguns tabus e dificuldades de comunicação entre pais e filhos; na escola os professores também sentem alguma relutância em abordar este tema com os alunos.

Na adolescência, devido a alguma influência do grupo de pares e da família, os adolescentes podem vir a ter comportamentos que poderão ser prejudiciais para a sua saúde. Com a entrada na adolescência os jovens têm vontade de estar mais com os amigos, as dificuldades com os pais começam a evidenciar-se e querem começar a comportar-se como adultos: sair à noite, fumar, usar drogas e aumentar a intimidade levando às relações sexuais precoces, que resultam de actos impulsivos.

Os comportamentos sexuais de risco evidenciados pelos adolescentes, tais como a iniciação precoce da actividade sexual, a quantidade de parceiros, o uso de drogas lícitas ou ilícitas, demonstram que é necessário efectuar mudanças, de forma a diminuir estes comportamentos.

Desta forma, o objectivo primordial desta dissertação consiste na construção de um programa de prevenção primária de forma a evitar ou diminuir os comportamentos sexuais de risco. Este programa não vai de encontro às intervenções já existentes, embora se assemelhe mais ao programa de Educação Sexual; este programa erige como finalidade fomentar as competências pessoais e sociais dos adolescentes com o intuito de promover opções conscientes e saudáveis para que estes não venham a colocar-se em situações de risco.

Vários tipos de comportamentos de risco ainda continuam a existir, como é o caso do consumo de drogas ilícitas e do álcool, que combinados com comportamentos sexuais, podem influenciar de forma negativa a vida destes adolescentes.

Esta dissertação está dividida em duas partes, em que cada uma delas se reparte em dois capítulos.

A primeira parte engloba o capítulo I e o capítulo II. No capítulo I, é feito um enquadramento teórico que ajuda a compreender a adolescência, seja na sua evolução ao longo dos tempos, seja na forma como se processa o desenvolvimento, bem como a implicação que a família e o grupo de pares têm no desenvolvimento. No capítulo II, incide-

se na pertinência do tema, centrando-se na sexualidade da adolescência, na implicação que a família e a escola têm na sexualidade dos adolescentes e nas prevenções e intervenções existentes nesta área.

A segunda parte está dividida também em dois capítulos. O capítulo III, refere-se às metodologias existentes na área da Psicologia e o capítulo IV refere-se à cartografia do programa de prevenção.

Parte A
Fundamentação Teórica e Legitimação

Capítulo I

Fundamentação Teórica

1.1. Introdução

Neste capítulo serão abordados alguns aspectos que dizem respeito à adolescência. Iremos ver como a adolescência foi evoluindo ao longo dos tempos e como é que o nascimento da Psicologia veio influenciar a adolescência. Abordaremos também algumas áreas do desenvolvimento e como este se processa na adolescência.

Revisitaremos as metamorfoses vivenciadas pela sexualidade.

De seguida, centraremos-nos nas noções de norma, desvio e transgressão; abordando ainda os comportamentos sexuais de risco.

1.2. Evolução Histórica da Adolescência

A palavra adolescência deriva do latim «adolescere», que significa crescer para adulto (Silva, 2008). Foi Rousseau o pai do conceito de adolescência, tal como hoje é conhecido (Prazeres, 2002).

De acordo com Ariès (1973, citado por Simões, 2007), a adolescência até ao século XVIII esteve submersa na infância. Ariès (1981, citado por Almeida, 2003) também afirma que a limitação temporal da adolescência era o marco primordial das sociedades pré-industriais, pois os rapazes, atingindo uma certa autonomia, passavam a fazer parte do mundo dos adultos. Até ao século XX a adolescência nem sequer era considerada como um período de desenvolvimento (Almeida & Miguel, 2010). Deste modo, passou-se de uma fase em que a adolescência não fazia parte do desenvolvimento da criança, para um período em que passou a ser considerada como uma etapa chave (Fonseca, Miranda & Monteiro, 2003). De acordo com Claes (1985), a adolescência só passa a ser um acontecimento importante na Europa após a I Guerra Mundial.

Braconnier e Marcelli (2000) referem que para alguns autores a adolescência só foi conhecida após a II Guerra Mundial. Estes mesmos autores esclarecem que na Antiguidade também surgia uma alusão à adolescência, embora manifestada de uma outra forma.

Para outros autores a adolescência só passou a dispor do estatuto actual a partir da Revolução Industrial (Sêco, 1997) e o factor que ditou esta alteração de estatuto foi a mudança no conceito de família, passando a ser chamada «família moderna», constituída apenas pelos pais e filhos (Coslin, 2009). Neste novo conceito, a família “fechar-se-á cada vez mais na vida privada para se concentrar nas tarefas educativas: assegurar a promoção social dos filhos e garantir a persistência do seu sistema de valores” (Claes, 1985, p.16). Esta mudança no seio familiar também se deve ao facto de a escolaridade ter sido estendida e ao facto de apenas se poder trabalhar com um nível de escolaridade mais elevado, dificultando a inserção dos adolescentes no mercado de trabalho e aumentando a dependência destes relativamente à família (Fonseca, Miranda & Monteiro, 2003) e, desta forma, a independência financeira dos adolescentes é adiada, procrastinando também o casamento e os filhos (Prazeres, 2002).

Devido a todas estas mudanças, e como afirma Cabié (1999), a adolescência passou a ser um complemento da evolução da família e da sociedade.

Hoje em dia, a adolescência na nossa sociedade está assinalada pela capacidade de reprodução, ou seja, pela introdução à sexualidade (Reis & Vilar, 2004).

A adolescência é, assim, considerada como um longo período de transição no desenvolvimento da criança, no qual se faz a passagem entre a infância e a idade adulta

(Morel, Boulanger, Hervé & Tonnelet, 2001). Esta transição inclui notáveis modificações interligadas tanto ao nível biofisiológico, cognitivo, psicossocial (Fonseca, Miranda & Monteiro, 2003), familiar, emocional (Vilelas, 2009), atitudes e decisões que vão culminar na identidade do adolescente (Marques, 2005; Oliveira, Gomes, Pontes & Salgado, 2009). Segundo Moisseff (1999), esta transição não deve ser vista como um rompimento com uma situação anterior, mas apenas como uma interrupção.

As modificações que acontecem nesta transição, do estatuto de criança para o de adolescente, são mais bruscas na pré-adolescência, mas, na primeira fase desta etapa, as modificações já começam a ser mais suaves (Frade, Marques, Alverca & Vilar, 2009). Vilelas (2009) afirma que também é nesta fase da vida que o adolescente retém os valores sociais que o ajudam a integrar-se plenamente na sociedade em que vive.

1.3. Influência do Nascimento da Psicologia na Adolescência

A Psicologia nasceu na Grécia Antiga, embora ainda tivesse inserida no ramo da filosofia, mas foi apenas no século XIX, quando Wundt criou o primeiro laboratório de Psicologia experimental, que passou a ser uma disciplina autónoma (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

Com todas estas mudanças, o interesse pela adolescência cresceu. Até então, adolescência era uma fase da vida socialmente desvalorizada e cientificamente esquecida (Sprinthal & Collins, 1994).

Foi com Hall, nos EUA, que o estudo da adolescência nasceu e, deste modo, o autor ficou conhecido como sendo o investigador mais importante para a adolescência, ao nível do início de respostas científicas das dúvidas sociais (Debesse, 1965).

Hall considerou a adolescência como um período essencial do desenvolvimento do Homem (Sprinthal & Collins, 1994). Hall interessou-se pela adolescência por influência das pesquisas de Darwin; as transformações que se verificaram nessa etapa motivaram-lhe a vontade de saber, em termos biológicos e genéticos (Almeida & Miguel, 2010).

A adolescência era considerada como um período confuso e problemático, onde a necessidade de recapitular a evolução da espécie humana iria ser confrontada com as influências sociais (Wall, 1975). De acordo com Sprinthal e Collins (1994) era na adolescência que se dava pela segunda vez, a experimentação dos estádios já superados, embora nesta fase fossem experienciados de uma forma mais intrincada.

Mendousse revelou também um interesse bastante acentuado em estudar o desenvolvimento psicológico e moral do adolescente (Claes, 1985). Para Mendousse era importante verificar como os adolescentes e o meio interagiam entre si (Debesse, 1965).

Do ponto de vista de Trotter (1916, citado por Wall, 1975) os factores centrais da adolescência continuavam a ser a puberdade e a maturação sexual.

Coleman (1961, citado por Claes, 1985) também ficou interessado em estudar a adolescência, mas na perspectiva da cultura do adolescente, verificando as normas, os valores e os modelos de liderança.

Piaget interessou-se pelo modo como a criança pensa e com isso criou uma teoria onde o desenvolvimento cognitivo ficou dividido em 4 estádios, nos quais descreveu como é que a maneira de pensar e de responder ao meio envolvente se vai alterando desde a infância até à adolescência (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Freud partilhava da mesma opinião que Hall na medida em que também considerava a adolescência um período confuso e problemático (Gleitman, 2002). Na sua perspectiva, esta confusão na adolescência derivava das transformações ocorridas ao nível psicosexual (Delaroche, 2006). Devido às transformações físicas ocorridas na puberdade, os desejos sexuais do adolescente amplificam e fazem com que ele sinta uma carência de descobrir objectos para investir a sua sexualidade, que deste modo provoca uma tensão na procura deste “centro de interesse satisfatório para os sentimentos heterossexuais” (Sprinthal & Collins, 1994, p.18). Este interesse de Freud pelo desenvolvimento psicosexual levou-o a criar 5 estádios de desenvolvimento, onde descreve em cada estádio, o desenvolvimento sexual (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

Também A. Freud seguiu estas pisadas e era da mesma opinião no que diz respeito ao facto de considerar a adolescência um período problemático e confuso; mas, para A. Freud, as atitudes imponderadas e a ambivalência por parte dos adolescentes era o foco central do seu interesse (Almeida & Miguel, 2010).

Erikson estudou o desenvolvimento psicossocial, dando grande ênfase à fase da adolescência, onde destaca a crise de identidade (Gleitman, 2002).

Todas estas teorias vieram influenciar no desenvolvimento da adolescência, como iremos verificar de seguida.

1.4. Desenvolvimento na Adolescência

1.4.1. Desenvolvimento Cognitivo

O desenvolvimento cognitivo vem a par com todas as mudanças sofridas na adolescência. Coslin (2009, p. 81) afirma que na adolescência “a actividade mental reestrutura-se completamente, e as transformações relativas às capacidades intelectuais revelam-se tão importantes como as perturbações físicas.”

De acordo com a teoria construtivista de Piaget (1983a, citado por Lourenço, 2002), o desenvolvimento cognitivo passa por quatro estádios de desenvolvimento. O estádio das operações formais é o último estádio apresentado por Piaget, surgindo na adolescência (Simões, 2007).

No estádio das operações formais, podemos verificar que o pensamento do adolescente já não é apenas com o aqui e agora como acontecia na infância (Sutherland, 1996). Nesta fase o adolescente já consegue ter um pensamento abstracto, podendo manipular e pondo em questão a veracidade da informação que recebe (Papalia, Olds & Feldman, 2001). O adolescente também adquire no estádio das operações formais a faculdade metacognitiva, ou seja, o adolescente tem a capacidade de pensar nos processos cognitivos (Favell, 1992a, citado por Lourenço, 2002). Desta forma, o adolescente passa a ter uma maior consciência de si próprio pois, tem em consideração tanto os seus pensamentos como os dos outros, deixando de se centrar só e apenas na sua perspectiva (Sutherland, 1996), conseguindo criar teorias, avaliar hipóteses e gerar possibilidades: a isto Piaget chamou de raciocínio hipotético-dedutivo (Fernandes, 1990), tal como afirmam Sprinthall & Sprinthall (1993 p.112), “as ideias podem ser experimentadas a nível mental”.

Elkind (1967, citado por Sprinthall & Collins, 1994) também partilha da mesma opinião que Piaget, em que os adolescentes não passam directamente de um estádio para o outro; na transição, o adolescente vai mostrando uma certa imaturidade à qual Elkind chamou de «egocentrismo nos adolescentes». Nesta perspectiva o adolescente irá passar por uma fase em que pensará que é o centro das suas relações (Fonseca, 2003). De acordo com este autor, esta fase de egocentrismo tem um pico no 3.º ciclo (Sprinthall & Collins, 1994). Nesta fase o adolescente crê que ninguém tem a capacidade para compreender o que ele sente, achando-se único e, para manter esta imagem criada por si, produz uma «narrativa pessoal» – que não é real – que conta para si próprio e aos outros (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Também acredita que as outras pessoa centralizam a sua atenção nele, e deste modo, não consegue perceber a maneira como é visto pelos outros, procedendo como se estivesse diante de uma audiência que só existe na sua cabeça, ou seja, uma «audiência imaginária» (Nunner-Winkler, 2010).

Conforme refere Fonseca (2003), muito dos comportamentos de risco que se iniciam na adolescência advêm deste tipo de egocentrismo latente.

Vygotsky (1979, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001) veio criticar a teoria de Piaget, afirmando que o desenvolvimento cognitivo estava interligado entre a criança e a sociedade.

Na perspectiva de Piaget este dava ênfase à criança, em contraste com esta teoria, veio a teoria de Vygotsky (1987, citado por Carrara, 2004) que dava ênfase à sociedade,

onde esta desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança e adolescente.

Apesar desta crítica de Vygotsky à teoria de Piaget ambas as perspectivas davam relevância às relações interpessoais enquanto agentes principais do desenvolvimento cognitivo da criança (Veríssimo & Santos, 2008).

Vygotsky deu uma maior importância ao desenvolvimento intelectual do que ao desenvolvimento processual (Sutherland, 1996).

A criança inicialmente tenta resolver os problemas com a supervisão de um adulto, que ajuda também a criança a estabelecer outras metas e alcançá-las (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007). Assim passa a existir uma relação de cooperação entre o adulto e a criança, que segundo Vygotsky era extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo (Sutherland, 1996).

Desta forma, o adulto, num primeiro momento, supervisiona a criança e progressivamente vai transitando para a criança o domínio da situação, passando o adulto a ser apenas um apoio (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007). Assim, podemos dizer que o ensaio cognitivo da criança acontece “em primeiro lugar num contexto interpessoal e só depois se torna integrada num plano psicológico pessoal” (Veríssimo & Santos, 2008, p. 390).

Vygotsky insere um novo conceito, o conceito de «zona de desenvolvimento proximal» (Sousa, 2005), onde define o nível do desenvolvimento actual da criança e o nível de desenvolvimento potencial, alcançado com a ajuda de um adulto, demonstrando que a criança pode aprender muito mais do que aquilo que consegue aprender por si só (Schütz, 2004).

A adolescência também é um período caracterizado pela construção de valores sociais (Sousa, 2006) e o desenvolvimento moral, que são motivados pela interacção com as outras áreas de desenvolvimento (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

O desenvolvimento moral diz respeito à consciência do sujeito em seguir as normas e regras implementadas pela sociedade e o cumprimento ou não dessas mesmas normas e regras (Lourenço, 2002).

Piaget, abordou o desenvolvimento moral das crianças, no qual distinguiu dois tipos de moralidade: a «moralidade heterónoma» e a «moralidade autónoma» (Sousa, 2006). Segundo Lima (2009), a «moralidade heterónoma» é caracterizada pela obediência aos adultos e o medo de ser castigado; a «moralidade autónoma» representa o respeito recíproco e a colaboração entre as crianças e os adultos (Borsa, 2007).

De acordo com Kohlberg (1979, citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007) o desenvolvimento moral e a construção dos valores surgem em estádios,

onde ele distinguiu três níveis de desenvolvimento moral: o «pré-convencional», o «convencional» e o «pós-convencional». Cada um destes níveis, encontra-se dividido em dois estágios: estágio 1 – a «moral do castigo»; estágio 2 – a «moral do interesse»; o estágio 3 – a «moral do coração»; estágio 4 – a «moral da lei»; estágio 5 – a «moral do relativismo da lei»; e o estágio 6 – a «moral da razão universal» (Lourenço, 2002).

O nível «pré-convencional», corresponde à «moralidade heterónoma» de Piaget (Sousa, 2006), e é caracterizado por classificar a conduta em boa ou má, justa ou injusta, apoiada no interesse da própria criança (Simões, 2007). No estágio 1, “o pensamento é guiado pela obediência e pela punição (Lourenço, 2002). No estágio 2, o pensamento é guiado pela perspectiva de uma segunda pessoa, havendo colaboração entre os dois apenas com negociação entre ambas as partes (Sutherland, 1996).

No nível «convencional», o sujeito já interiorizou as normas e as expectativas sociais; desta forma tenderá a comportar-se de modo a ser respeitado e considerado pelos outros, aumentando a sua auto-estima (Cóias, 1992). No estágio 3, a definição de bom e mau é baseada na aprovação ou desaprovação da conduta perante outros que sejam relevantes para o indivíduo (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007). No estágio 4, o sujeito acredita na ordem do sistema social, determinada pelas leis da justiça social que são para respeitar e cumprir (Simões, 2007).

O nível «pós-convencional» é onde “o valor moral das acções depende menos da sua conformidade com as normas morais e sociais vigentes e mais da sua conformidade a princípios éticos universais” (Lourenço, 2002, p. 99). No estágio 5, de acordo com Kohlberg (1981, citado por Sousa, 2006), o indivíduo constrói a ideia de que as normas são para ser respeitadas e seguidas mas que, por vezes, entram em conflito com o seu panorama moral. No estágio 6, a pessoa internaliza os princípios éticos universais e se for contra esses princípios, está a ir contra si próprio: estes princípios éticos são mais importantes que as leis (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

De acordo com a teoria da aprendizagem social de Bandura (1977, citado por Myers, Chou, Sussman, Baezconde-Garbanati, Pachon & Valente, 2009), a aprendizagem do adolescente é feita através da observação e imitação dos comportamentos de modelos, principalmente os pais. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001) a escolha dos modelos é influenciada pelo próprio adolescente, pelo ambiente e pelas características do modelo.

Para que o adolescente seja capaz de reproduzir os comportamentos observados são necessários quatro processos: a atenção, onde o adolescente faz uma selecção do que quer prestar atenção relativamente ao comportamento observado; a retenção, onde o adolescente consegue reter através de imagens e construções verbais, a informação

envolvida no comportamento observado, que irá codificar, traduzir e armazenar no seu cérebro; a reprodução, onde o adolescente vai buscar os recursos adquiridos anteriormente para poder reproduzir o comportamento observado; e, a motivação, em que através de incentivos, o adolescente sente-se motivado para executar o comportamento aprendido (Lourenço, 2002).

Todos estes quatro processos referidos pela teoria da aprendizagem social estimulam o desenvolvimento cognitivo do adolescente (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Ao trabalhar com o grupo de pares o adolescente é confrontado com outras maneiras de pensar e, deste modo, o seu raciocínio é estimulado e leva a que o seu pensamento se desenvolva (Carrara, 2004).

Os pais também ajudam no desenvolvimento do pensamento do adolescente através da visão de filmes, do uso de jogos, do conto de histórias e de actividades artísticas – como a pintura de um quadro, a construção de maquetas, a representação de uma história, etc.; estas actividades também podem ser desenvolvidas na escola e na comunidade através da expressão dramática, da expressão plástica, de exercícios de resolução de problemas, de leitura de textos, escrita de poemas, etc. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

De acordo com Rappaport (1982), os adolescentes que vivem num ambiente doméstico com um estatuto social baixo têm uma estimulação cognitiva mais baixa, deste modo, poderá causar dificuldades na resolução de problemas e na capacidade de conseguir chegar a conclusões.

1.4.2. Desenvolvimento Emocional

É nos primeiros anos de vida que se dá a construção emocional do indivíduo e é aí que se constrói a base “do futuro equilíbrio psicossocial” (Strecht, 2003, p.53).

De acordo com Sá (2002), é necessário que o adolescente consiga compreender as emoções e como poderá regulá-las, pois irão valorizar a sua vida quer tanto ao nível pessoal como social. Esta autora também refere que as emoções controlam a atenção de forma a dar valor a toda a informação essencial para o adolescente, incitando a forma deles agirem e dando ânimo.

Com todas as transformações a ocorrer aos mais variados níveis, o adolescente irá também experimentar sentimentos novos e, por esse motivo, estranhos, parecendo ao adolescente que se está a tornar numa outra pessoa (Vilelas, 2009). Sanderson (2005) afirma que as hormonas tanto influenciam ao nível físico como ao nível emocional.

Deste modo as alterações que acontecem ao nível emocional referem-se à dificuldade que o adolescente tem em se reconhecer no seu próprio corpo e na capacidade

de ser autónomo (Simões, 2007). Assim, o adolescente irá procurar conquistar maior autonomia emocional e este facto alterará a sua relação com os pais; embora o adolescente sinta necessidade de ter uma liberdade maior onde possa descobrir-se a si próprio, este irá necessitar sempre do controlo dos pais (Stretch, 2002).

A imagem que o adolescente tem do seu corpo é construída através do próprio, “podendo ser abordada através do sentimento de atracção por si mesmo, da sua condição física, da sua eficiência e da sua identidade sexual” (Coslin, 2009, p.45) e dos outros. Nesta fase da vida, o adolescente tem dificuldade em conseguir reconhecer-se no seu próprio corpo devido a todas as transformações ocorridas fisicamente (Galvão, 2008). Esta dificuldade que o adolescente tem em reconhecer a sua própria imagem poderá afectar a sua auto-estima (Coslin, 2009) e necessitará assim de modificar a imagem que tem do seu corpo construída na infância (Chobert, 1999). De acordo com Harter (1999, citado por Antunes, Sousa, Carvalho, Costa, Raimundo, Lemos, Cardoso, Gomes, Alhais, Rocha & Andrade, 2006) a auto-estima durante a fase da adolescência está bastante ligada à aparência física.

Devido a toda a transformação no adolescente e nas relações com as pessoas que o rodeiam, tenderá a experienciar sentimentos com muita intensidade e este facto poderá provocar-lhe uma certa confusão (Suplicy, 1995).

É a partir das primeiras experiências amorosas do adolescente que se vão construindo e reformulando as relações com os outros (Galvão, 2008). O adolescente, nesta fase, vive as suas primeiras experiências amorosas e, por esse mesmo motivo, os seus primeiros desgostos, as perdas afectivas, em regra iniciais (Matos & Sampaio, 2009). A afectividade é um facto da vida do adolescente que ele não consegue controlar (Bastos, 2001), visto que pode sentir-se atraído por alguém que a sua consciência não aprova; pode deixar de se sentir atraído por uma pessoa e ficar triste por saber que essa pessoa merecia ser amada; ou querer deixar de se sentir atraído por alguém e não conseguir libertar-se desse sentimento (Gomes & Miguel, 2000).

Deste modo, é na adolescência que cresce um forte desejo de os adolescentes desenvolverem com outros uma relação afectiva diferente daquelas que já experienciaram (Miguel, 1990); desta forma, “o grupo vai perdendo espaço e o envolvimento com uma outra pessoa vai-se tornando mais importante” (Suplicy, 1995, p.102).

Os adolescentes têm vontade de ter uma relação especial com outra pessoa e, quando o sentimento é mútuo, leva a um namoro (Miguel, 1990). Este namoro ajuda a incrementar a auto-estima e o auto-conceito, reforça a identidade sexual e estimula o desenvolvimento afectivo (Bastos, 2001). No namoro a relação irá ser de maior proximidade física e um comprometimento ao nível emocional distinto do que é experimentado na relação

de amizade (Suplicy, 1995). No namoro, o afecto vem também de mãos dadas com os desejos sexuais, podendo levar às primeiras relações sexuais dos adolescentes (Reis, Ramiro, Carvalho & Pereira, 2009).

Quando ocorre a ruptura do namoro, esta situação poderá acarretar complicações, se não for consensual, implicando o sofrimento da pessoa que não estava de acordo pelo término da relação, podendo sentir-se humilhada e trazendo relutância em confiar em futuros namoros (Gomes & Miguel, 2000, p.18).

De acordo com Damásio (2002), as emoções só têm um impacto absoluto e permanente na consciência do adolescente quando este experiencie os sentimentos passando estes a ser compreendidos pelo sujeito, ou seja, para que os sentimentos actuem sobre o sujeito a consciência tem de existir.

Assim, é muito importante o apoio da família, que influi e serve de exemplo para o jovem, oferecendo-lhe apoio social e emocional (Matos, 2008b). Também é importante que os pais promovam um ambiente compreensivo e rodeado de amor onde o adolescente se sinta confortável para conversar com os pais sobre as suas preocupações e sentimentos (Sampaio, 1996, citado por Vilelas, 2009).

A escola tem a capacidade de facilitar a obtenção de meios, para que o adolescente consiga criar recursos e aptidões que o ajudarão no seu crescimento pessoal e a enfrentar as razões que o levam a desconcentrar-se e aumentar o seu stress (Azevedo, 2002).

Os adolescentes que têm um bom desenvolvimento emocional têm menos probabilidades de vir a ter problemas relacionais e emocionais, têm uma auto-estima mais elevada e sentem-se mais aptos e motivados (Sá, 2002).

Desta forma podemos dizer que existe uma ligação de contiguidade entre a afectividade e a sexualidade (Galvão, 2008), devido ao facto do namoro dos adolescentes vir associado também a possibilidade destes terem as primeiras relações sexuais (Bastos, 2001).

1.4.3. Desenvolvimento Sexual

A adolescência não está claramente marcada com um início e um fim (Miguel, 1990); esta fase, geralmente, inicia-se entre os 11 anos e decorre até aos 18 anos (Fernandes, 1990) e apoia-se nas expectativas que a sociedade tem acerca do momento em que sucedem certos acontecimentos da nossa vida (Alberoni, 1998).

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001), a adolescência tem como princípio a puberdade, que é o processo pelo qual se desenvolve a maturação sexual, o que quer dizer que a partir desse momento o jovem já tem capacidade para reproduzir. Esta

capacidade para reproduzir “é a principal diferença entre a infância e a juventude” (Reis & Vilar, 2004, p.740). Segundo Prazeres (2002), a puberdade tem-se iniciado cada vez mais cedo comparado com o passado.

O fim da infância é marcado pelas transformações biológicas da puberdade, onde se dá um crescimento repentino da altura e do peso, com as mudanças das proporções e formas do corpo, e o atingir da maturação sexual (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Este é um processo demorado e complexo da maturação onde se conferem transformações drásticas, que se inicia antes mesmo do nascimento e progridem até à idade adulta (Pereira, Morais & Matos, 2008), variando entre géneros e de adolescente para adolescente (Vilelas, 2009).

Tanto a maturação precoce como a tardia podem trazer preocupações para os adolescentes (Fonseca, 2003). O adolescente com uma maturação precoce pode sentir-se um pouco perdido ou incomodado por estar mais desenvolvido que os colegas, embora isso também lhe possa trazer vantagens, pois os pais já o podem ver como mais maduro e responsável e os colegas com um modelo; no caso da maturação tardia do adolescente, provoca uma falta de auto-estima e diminuição da confiança, podendo afectar as relações com os outros e a sua ansiedade (Auderset & Held, 2003). A curiosidade dos adolescentes relativamente ao corpo, dos próprios e dos outros, multiplica-se nesta fase devido à maturação sexual que sofrem (Grupo de Trabalho de Educação Sexual [GTES], 2007).

Conforme Coslin (2009), não é na adolescência que começa a sexualidade, é apenas onde se dá a real consciencialização da sexualidade. Com essa consciencialização da sexualidade existe também uma maior clarificação dos interesses sexuais, sejam eles relativamente à orientação do desejo ou à escolha de parceiros (Frade *et al.*, 2009).

Esta nova abertura aos outros e à clarificação dos seus interesses sexuais, fazem com que os adolescentes estejam mais à vontade e, por esse motivo, mais abertos a novas experiências e o contacto físico entre os adolescentes também se altera. De acordo com Canavarro (1999), entre as raparigas continua a existir o hábito de beijar a face, já os rapazes o contacto físico entre eles passa apenas pelos apertos de mão, empurrões e toques frequentes. No que toca ao contacto físico entre adolescentes do sexo oposto o assunto já muda de figura, tanto as raparigas como os rapazes podem evitar o contacto físico com o sexo oposto ou até continuar a ter o mesmo contacto físico, dependendo se a confiança e amizade continua a ser a mesma entre eles. É nesta fase da vida, os adolescentes também desenvolvem atracção por ídolos ou por colegas, sejam eles do mesmo sexo ou do sexo oposto (Sanderson, 2005).

As primeiras relações amorosas acontecem na adolescência, levando também às primeiras experiências sexuais (Bastos, 2001). Esta experimentação acontece devido a uma

série de comportamentos que vão desde as carícias às relações sexuais propriamente ditas podendo ou não haver penetração (Miguel, 1990). Estes comportamentos acontecem de forma inesperada e sem ser pensada, trazendo com eles uma expectativa elevada e uma sensação de desafio, que acontece devido ao facto de nunca terem vivenciado situações destas (Reis, Ramiro, Carvalho & Pereira, 2009). A falta de experiência destas situações dificulta a utilização dos métodos contraceptivos por uma grande parte dos adolescentes (Frade *et al.*, 2009).

A pressão exercida pelo grupo de pares e os sentimentos experimentados pelo adolescente devido às tensões e aos impulsos sexuais que sente influenciam o início da vida sexual no adolescente (GTES, 2007).

Durante a fase adolescência, os adolescentes (re)descobrem a masturbação e torna-se bastante frequente a sua prática, por vezes vivida de forma positiva e outras de forma negativa (Frade *et al.*, 2009).

A masturbação é uma forma de o adolescente explorar, conhecer e amar o seu Eu sexual (Puerto, 2009) e é uma forma de aliviar a tensão que sente pelo seu corpo já estar capaz de ter relações sexuais e, ao mesmo tempo, sentir as restrições impostas pela família e a sociedade relativamente ao início da actividade sexual (GTES, 2007). Mas este acto de auto-sexualidade não é falado com ninguém, nem com o grupo de pares, devido ao facto dos pais e restantes educadores não falarem sobre este tema passando a ser visto pelos jovens como algo mau e vergonhoso (Puerto, 2009). De acordo com Sadock (2005, citado por GTES, 2007) a prática da masturbação deve ser encarada como um acto absolutamente normal no desenvolvimento sexual, podendo vir acompanhada por fantasias no que diz respeito às relações sexuais com penetração. Re (2007) também é da mesma opinião de Sadock, afirmando que a masturbação é necessária para que o adolescente possa conhecer e adaptar-se ao seu corpo, permitindo aliviar a excitação sexual que ele sente.

Se esta prática de masturbação for intensificada, pode, ou não, levar a um comportamento exibicionista, tal como referencia Sanderson (2005); neste caso passa então a ser considerado como um desvio sexual ou até mesmo uma patologia.

As fantasias sexuais dependem de adolescente para adolescente e são bastante importantes para a sexualidade, pois dão a possibilidade de se excitar e sentir prazer (Miguel & Gomes, 1991).

Devido a estes comportamentos, fortificam-se os sentimentos, as atitudes e os valores pessoais no que diz respeito à sexualidade, “nomeadamente no conforto/desconforto em relação ao corpo e aos diversos sentimentos, às fantasias, aos comportamentos sexuais e às formas de comportamentos e de relacionamentos” (Frade *et al.*, 2009, p. 72).

Segundo Canavarro (1999), devido ao crescimento do peito – nas raparigas – e do pénis – nos rapazes – os adolescentes irão sentir algum desassossego, devido à necessidade que o adolescente tem em se comparar com os outros; deste modo, é necessário ajudar os adolescentes a compreender que o desenvolvimento não acontece da mesma forma nem ao mesmo tempo em todos.

A definição de desenvolvimento sexual normal, segundo Sanderson (2005, p.52) remete para que “o desenvolvimento sexual normal é caracterizado pela curiosidade e pela exploração, que é espontânea, divertida e consensual”. Morel, Boulanger, Hervé e Tonnelet (2001) também fundamentam esta afirmação, declarando que é necessário fazer uma diferenciação entre os comportamentos de risco e comportamento normal, sendo este último representado por comportamentos de ensaio e de exploração, triviais e necessários para um processo de maturação positivo.

A homossexualidade é referida por Freud (1979) como uma característica sexual que se pode manter ao longo da vida, ou pode ser apenas uma fase passageira ou só um episódio no desenvolvimento sexual normal. Para Picazio (1998), a homossexualidade é a vontade que o sujeito tem de se apegar emocionalmente e a nível sexual com outra pessoa do próprio sexo.

A homossexualidade poderá, como foi referido acima, prevalecer na idade adulta como orientação sexual absoluta; neste caso, não há qualquer atracção do indivíduo pelo sexo oposto mas também poderá ser relativa, em que neste caso existe atracção por ambos os sexos, passando a ser chamada de bissexualidade (Silva, 2001). Mas a bissexualidade não tem a ver com a necessidade do sujeito ter uma relação com duas pessoas de ambos os sexos ao mesmo tempo, aliás o que normalmente acontece é que estas pessoas optam por relacionar-se apenas com pessoas de um dos sexos devido à pressão exercida pela sociedade (Picazio, 1998).

Picazio (1998, p.18) afirma que a orientação afectivo-sexual ajuda o sujeito a encontrar o rumo para que possa ir procurar e encontrar a pessoa com quem viverá “os desejos sexuais, fantasias, paixões e amores”.

Existem outros temas que, ao nível sexual, por vezes preocupam os adolescentes: a ejaculação nocturna – nos rapazes – e a menstruação – nas raparigas (Miguel & Gomes, 1991). A ejaculação nocturna acontece devido ao facto do adolescente poder mexer-se de forma a tocar no pénis e causar uma sensação aprazível para o rapaz quando este está a sonhar com algo relacionado com a sexualidade, desta forma, o corpo necessitou de libertar os impulsos sexuais (Gallotti & Lara, 2007). A menstruação para as raparigas pode ser experienciada com naturalidade e outras com algum incómodo, a partir do momento em que

a rapariga é menstruada o seu corpo já está apto para engravidar (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Apesar de o rapaz ter ejaculações mais frequentes e do pós menarca das raparigas, o início da vida sexual é visto por ambos de diferentes perspectivas: nos rapazes a curiosidade leva a experimentar as relações sexuais, já nas raparigas não vêm a menstruação como um sinal para iniciar a vida sexual (Suplicy, 1995).

Na adolescência, o desejo sexual começa a emergir com maior frequência, embora nesta altura já seja mais controlável: nos rapazes a ereção é a resposta fisiológica, enquanto que nas raparigas a resposta não é tão visível aos olhos dos outros, mas também fornece uma resposta fisiológica quando esta sente desejo sexual por outra pessoa, por exemplo a humedecimento da vagina (Suplicy, 1995).

A escola ajuda no desenvolvimento da personalidade do jovem, na sua formação relativamente à sexualidade, principalmente na criação de atitudes, que faz com que o jovem se torne mais “seguro e à vontade na insegurança do presente e do futuro” (Bastos, 2001, p.51).

1.4.4. Desenvolvimento Psicológico

Todas estas transformações que os adolescentes passam ao longo do seu desenvolvimento, promovem uma “revolução psicológica e social profunda e duradoura” (Vilelas, 2009, p.22).

Esta revolução psicológica e social experienciada pelo adolescente irá fazer com que ele entre numa crise, chamada por Erikson de «crise da adolescência» (Sprinthall & Collins, 1994).

Na perspectiva de Erikson, a vida humana evolui segundo oito estádios de desenvolvimento (Gleitman, 2002). No estágio Identidade vs Difusão de Erikson experienciado na adolescência, o adolescente depara-se com uma crise de identidade onde se questiona sobre a sua existência, tal como: de onde venho? quem sou eu? para onde vou? (Coslin, 2009). Esta crise de identidade para Simões (2007, p. 45) “é o fruto do desenvolvimento biológico, de expectativas culturais e pressões sociais.”

Neste momento da sua vida, o adolescente tem de encontrar a própria identidade como ser individual que é, tornando-se mais tarde num adulto único, com um sentido coerente do seu Eu e com um papel valorizado pela sociedade em que está inserido (Fernandes, 1990). Segundo Peralta e Rodrigues (2006) “a construção da identidade edifica-se nas múltiplas experiências do adolescente e na complementaridade entre a vinculação em relação aos pais e grupo de pares e a autonomia em relação aos, já citados, pais”. Mas por vezes isso não acontece e aí o adolescente tem dificuldade em se relacionar

intimamente com os outros e ser autêntico nas suas relações e não tem capacidade de investir na sua vida profissional (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Para Marcia (1980, citado por Simões, 2007) a aquisição da identidade tem de passar por duas etapas, que Erikson chamou de crise e comprometimento. A crise inclui o tempo de análise do adolescente e de este colocar em causa os valores e objectivos estabelecidos pelos seus pais, procurando alternativas mais adequadas a si próprio; já o comprometimento tem a ver com o seu envolvimento próprio e a afirmação da escolha das suas opções (Fiori, 1982).

Segundo a teoria de Erikson, para que o adolescente consiga adquirir uma identidade, este tem de passar por uma fase essencial, a «moratória» (Gleitman, 2002). A «moratória» é uma fase de experimentação de diferentes papéis, não se comprometendo ainda com nenhuma das alternativas encontradas (Sprinthall & Collins, 1994). Se esta fase de experimentação for bem sucedida o adolescente irá conseguir construir uma identidade madura (Fiori, 1982).

A construção da identidade é uma das missões principais da adolescência (Simões, 2007). A identidade, segundo Patrão (2005, p.291), “forma-se pelas experiências, pensamentos e sentimentos que se tem sobre si próprio em todos os aspectos da vida”.

Na perspectiva de Bruns, Grassi e França (1995, citado por Camargo & Ferrari, 2009) a identidade do adolescente é construída através dos valores e da visão do mundo que o rodeia, transmitida pela família primeiramente; e com a entrada na escola, o adolescente é confrontado com diferentes valores e visões, fazendo com que ele conceba o seu próprio comportamento.

Deste modo, o grupo de pares é bastante importante para a construção da identidade do adolescente. O grupo de pares torna-se num território onde o adolescente se sente à vontade para formar as suas opiniões e atitudes; onde tem o apoio dos pares para falar acerca dos seus problemas, segredos e experiências; e onde existe a promoção de novos relacionamentos com o próprio e com os outros (Sampaio, 2002) desenvolvendo assim uma amizade íntima com outras pessoas (Cordeiro, 2006).

Esta amizade íntima desenvolvida na adolescência é essencial para o “sentimento de pertença e auto-estima e na imagem que tem de si próprio” (Cordeiro, 2006, p.510).

Esta nova e intensa ligação ao grupo de pares vai gerar uma dependência do adolescente ao grupo e estimular uma independência em relação aos pais (Simões, 2007). Isto quer dizer que o adolescente irá vivenciar uma ambivalência e contradição entre a independência e dependência dos pais (Vilelas, 2009).

Esta oscilação entre dependência e independência dos pais irá suscitar um conflito familiar (Cabié, 1999). Este conflito terá lugar devido ao facto de o adolescente necessitar

de uma autonomia em relação aos progenitores (Braconnier & Marcelli, 2000). Tanto a vinculação como a autonomia são factores bastante importantes para o desenvolvimento do adolescente embora iniciem o seu desenvolvimento na infância (Lourenço, 1998).

A vinculação desenvolve-se na infância entre o bebé e a mãe, ou figura cuidadora, e promove os laços afectivos, fomentando a autonomia (Silva, 2009). De acordo com Bowlby (1993) a autonomia é o facto do indivíduo ter a ajuda dos pais e mesmo assim conseguir desenvolver a sua própria autonomia. De acordo com Bowlby (1990) a autonomia deverá desenvolver-se num ambiente caloroso e sem conflitos com os pais.

O grupo de pares também é muito importante para o desenvolvimento da vinculação, pois ajuda o adolescente a “reavaliar as vinculações precoces, e entre elas as vinculações inseguras, exigindo reavaliações da relação com os pais, com as evidentes consequências a nível da comunicação entre as duas gerações” (Lourenço, 1998, p.89).

Para que o adolescente consiga desenvolver a sua autonomia é necessário que exista uma separação entre o adolescente e a família, permitindo enfraquecer ou destruir os laços entre gerações (Braconnier & Marcelli, 2000). Esta separação inicialmente é feita devido ao facto de o adolescente se desapontar com os pais e desta forma estes deixam de ser vistos como modelos a seguir, fazendo com que o adolescente procure outros modelos em outros adultos, ou até mesmo no seu grupo de pares (Simões, 2007).

Se o adolescente não tiver desenvolvido um bom vínculo emocional quando ainda era bebé, este será um factor preditor de que o adolescente poderá não desenvolver uma boa independência futuramente e, deste modo, não conseguindo ser autónomo tanto de forma individual como social (Strecht, 2003).

Para a construção da identidade, a sexualidade também é um aspecto deveras importante e expressa-se no modo de ser e de estar, nos sentimentos e na maneira de viver e expressar o afecto pelos outros e dos outros (Bastos, 2001). Deste modo, o adolescente cria a sua identidade sexual (Delaroche, 2005).

Esta identidade sexual refere-se à percepção e ao ser e agir como homem, mulher ou ambos, que poderá corresponder ou não ao sexo biológico (Puerto, 2009).

Ao nascer, o bebé é qualificado consoante a anatomia dos seus órgãos sexuais e assim o bebé vai assimilando a identidade de género que lhe é atribuída pelo meio (Matos, 2002). Picazio (1998, p. 21) afirma que “a identidade sexual é formada ao longo da vida através da imagem física, de como a pessoa é tratada e como ela se sente”. É desta maneira que ele adquire uma identidade sexual na infância, o mesmo não acontece com a percepção dos papéis designados para cada um dos sexos; que se vai modificando consoante o nosso crescimento e o nosso meio familiar e social (Frade *et al.*, 2009).

A criança vai construir a sua própria identidade sexual através da identificação com um modelo; esta identificação acontece pela aprendizagem que a criança faz com o modelo e a sua experimentação dos papéis sexuais inseridos na sua cultura (Matos, 2002). O papel sexual é apenas a forma como os sujeitos se comportam, relacionado com a maneira como eles são vistos pelos outros (Picazio, 1998). Tal como Picazio (1998, p.22) afirma apesar de ter o nome de papel sexual “trata-se mais de um papel social, mas que também inclui as relações sexuais”.

A identidade sexual passa por um período de experiência com vários parceiros (Braconnier & Marcelli, 2000) e uma vez que o pensamento abstracto ainda está numa fase inicial do desenvolvimento cognitivo do adolescente, este sente-se como se nada o pudesse prejudicar, correndo riscos e não antevendo as consequências desses actos (Aberastury & Knobel, 1988, citados por Taquette, Vilhena & Paula, 2004).

Se este conflito de identidade não for resolvido, irá fazer com que o adolescente viva uma confusão de identidade, ou seja, não consegue ter uma consciência correcta do Eu (Simões, 2007).

É conhecida por todos a influência que os pais ou cuidadores têm sobre o desenvolvimento do adolescente, no que diz respeito à sua identidade e aos seus comportamentos (Morel, Boulanger, Hervé & Tonnelet, 2001). Conforme Bastos (2001, p. 58) afirma: “os pais estão sempre a formar ou deformar os filhos através das suas condutas, da forma como expressam os seus próprios valores sexuais, dos seus comportamentos, das suas atitudes, das suas palavras”. Deste modo, devem ajudar os adolescentes a criar os próprios valores, não impondo os seus, e alertar e ajudar os adolescentes a compreender as situações de risco a que estão sujeitos (Bastos, 2001).

As influências das expectativas – dos pais e do grupo de pares – e das normas sociais perturbam a reacção do adolescente às mudanças ocorridas no seu corpo e isso irá afectar a auto-estima, a imagem corporal e a identidade sexual (Petersen & Taylor, 1980, citados por Sprinthall & Collins, 1994).

1.5. Nota Histórica

A sexualidade sempre foi um tema abordado com algum tabu. Iremos fazer uma pequena viagem ao longo dos tempos para verificar como a sexualidade foi objecto de metamorfoses histórico-culturais. E como iremos verificar inclui não só características físicas como também abrange particularidades psicológicas, morais, culturais e éticas tal como referencia Vilelas (2009).

No que diz respeito aos métodos contraceptivos, Kintzinger (1978) verificou que, por volta de 1550 a.C., no Egito, já se utilizavam tampões feitos de linho impregnados de mel e folhas de acácia fermentadas.

Na Grécia antiga, as mulheres eram vistas pelos homens apenas para procriar e serem donas de casa, pois para os homens o casamento não era sinónimo de amor (Costa, 2007). Desde cedo que era incutido nas raparigas o seu papel nas tarefas domésticas e, deste modo, eram preparadas para o casamento, que viria a acontecer sensivelmente após a primeira menstruação; já com os rapazes acontecia o oposto, sendo desencorajados a casar antes dos 21 anos e a masturbação era condenada; no entanto a homossexualidade era estimulada nesta fase (Cano, Ferriani & Gomes, 2000).

O Império Romano, caracterizou-se por uma espécie de luxúria, tanto feminina como masculina, sendo que os valores da vida deviam ser regidos apenas pelo prazer (Re, 2007). Nesta época, ter relações sexuais com rapazes e raparigas era deveras interdito; já com os escravos a situação mudava de figura pois estes eram propriedade dos seus donos e por isso utilizavam-nos para ter relações sexuais a seu bel-prazer (Didáctica Editora, 2001).

Posteriormente com a chegada do Cristianismo, aconteceram as primeiras interferências na sexualidade humana, promovendo a virgindade e a abstinência sexual para todos (Mottier, 2010). Tal como referencia Gauderer (1994, citado por Cano, Ferriani & Gomes, 2000), foram aparecendo mitos e tabus com a finalidade de estabelecer limites ao sexo. Apenas era permitido o sexo com fim à procriação da espécie (Costa, 2007) e as relações fora do casamento eram consideradas pecado (Re, 2007).

Com a entrada na Idade Média, a mulher passou novamente a ser relegada para segundo plano apenas e só para servir, fosse em relação ao marido, aos filhos ou à casa. Mais tarde, no século XII e século XIII surge o amor cortês ou amor romântico, que consistia em cortejar a mulher sem que houvesse qualquer contacto físico (Re, 2007). Esta nova forma de amor modificou a perspectiva que se tinha do casamento e o amor passa a fazer parte integrante do sexo, e por consequência do casamento, pois já existe a possibilidade de se escolher o parceiro com o qual se quer casar (Cano, Ferriani & Gomes, 2000). Por volta deste período, começa-se a usar o cinto de castidade, inicialmente com o intuito de prevenir as violações, posteriormente como um instrumento de controlo social das mulheres (Re, 2007).

Já entrando na Idade Moderna, mais concretamente no séc. XVII, surgiu o preservativo, feito de tripa de ovelha, que era mais usado dentro das elites aristocráticas (Mottier, 2010). Ainda neste século foi implementada uma nova regra no que diz respeito ao discurso relativamente ao sexo; era apenas possível falar sobre sexo em determinados

lugares (Foucault, 1994). Na Renascença todos os actos sexuais e a masturbação eram condenados (Didáctica Editora, 2001). Durante o séc. XVIII e com a Revolução Industrial na Europa tiveram que criar novos padrões familiares devido às exigências económicas implementadas na altura: deste modo as mulheres tiveram de ajudar no trabalho e com isto surgiu um pensamento mais aberto relativamente à sexualidade feminina (Re, 2007). É também no séc. XVIII que se verifica uma tentativa, feita por Basedow (citado por Foucault, 1994), de implementar na escola a educação sexual.

No começo do séc. XIX, o sexo era encarado como uma função unicamente biológica, ou seja, era como um impulso incapaz de ser travado e era necessário que fosse manifestado, mas apenas nas suas funções de actividade reprodutora (Ogden, 2004). Durante este período a masturbação era considerada nefasta para a saúde; por esse motivo desenvolveram-se alguns dispositivos ou métodos – tais como: o cinto de castidade, dispositivos eléctricos, passeios pelas montanhas, banhos frios, etc. – para evitar o uso da masturbação. Neste século passaram também a existir os preservativos de borracha (Mottier, 2010).

Actualmente, e após a entrada no séc. XX, o sexo deixou de ser entendido como apenas um meio de reprodução, passando também a ser visionado como uma actividade absolutamente normal e saudável (Suplicy, 1995). Devido ao facto da sexualidade não ser representada apenas como método de reprodução, esta era vista como um pecado do corpo e da alma, mas também como fundamental (Ogden, 2004). Nesta altura existia uma maior tolerância para com os sujeitos do sexo masculino em contraste com o que acontecia com do sexo feminino (Frade *et al.*, 2009) o que permanece na actualidade.

O séc. XX também originou a ciência do sexo, denominada por sexologia, e deste modo o sexo passou a ser objecto de estudo tanto nas Ciências Sociais como na Medicina (Mottier, 2010). Já nos anos 60 deu-se a Revolução Sexual onde as mulheres conquistaram uma maior liberdade sexual e um grande avanço no que diz respeito aos seus direitos. Também acontece outra revolução na sexualidade quando aparece a pílula contraceptiva, pois assim faz com que haja uma oportunidade de fazer uma diferenciação entre o prazer sexual e a procriação (Re, 2007).

Suplicy (1995) menciona que ainda existe uma necessidade de encontrar um equilíbrio entre a promiscuidade e a interdição, indicando que o sexo deve ser visto como um acto de liberdade onde se pode viver a sexualidade com prazer e alegria mas ao mesmo tempo com responsabilidade.

1.6. Influência da adolescência no relacionamento com a família e com o grupo de pares

É na família que os adolescentes se preparam para enfrentar o mundo que o rodeia (Matos, 2008a), sendo esta a fonte principal de socialização do adolescente (Rappaport, 1982).

Com a entrada dos filhos na adolescência, as relações entre pais e filhos modificam-se e podem ser um pouco mais conflituosas (Auderset & Held, 2003). A relação entre os pais e os adolescentes torna-se difícil devido ao facto de ambos sentirem uma necessidade de “negociar novos espaços de autonomia” (Pappámikail, 2004, p. 92) e os pais terem de adoptar novos limites (Fonseca, 2003). Mas “em geral, as relações entre pais e filhos são boas, afectuosas, cálidas” (Urro, 2009, p.155).

Coleman (1974, citado por Sampaio, 2002) também verificou que nas relações entre as raparigas e os pais e nas relações entre os rapazes e os pais existem diferenças; as raparigas tendem a afastar-se prematuramente dos pais; já nos rapazes o conflito entre eles e os pais permanece por mais tempo. Devido ao facto de o filho entrar na adolescência e ser preciso encontrar uma identidade própria, os pais também vão ter de criar uma identidade nova e estabelecer novos objectivos de vida; esta fase pela qual os pais passam é vulgarmente chamada pela «crise de meia-idade» (Braconnier & Marcelli, 2000). Nesta fase os pais fazem um balanço de todas as expectativas que têm para o futuro e questionam-se se têm tempo para conseguir alcançar as suas metas, fazendo assim com que os pais alterem as práticas parentais (Cabié, 1999).

Através das práticas parentais, irão influenciar indirectamente o relacionamento dos filhos com o grupo de pares (Matos, 2008a).

De acordo com Baumrind (1966, citado por Cavaco, 2010) as práticas parentais são divididas em três tipos: o autoritário, o permissivo e o autorizado. Segundo Park, Kim, Chiang e Ju (2010) na prática parental autoritária, os pais mantêm uma distância emocional dos filhos e incutem o acatamento de ordens perante a autoridade que exercem sobre eles; estes autores também referem que na prática parental permissiva, os pais têm muito pouca autoridade perante os filhos, impõem poucos limites e regras, toleram grande parte dos comportamentos dos filhos e só excepcionalmente aplicam castigos. Na prática parental autorizada, existe comunicação entre pais e filhos, onde há um acordo de regras e normas entre ambas as partes, existe punição dos comportamentos que vão contra as regras acordadas mas, ao mesmo tempo, promove a independência dos filhos e existe uma relação calorosa entre pais e filhos (Camacho & Matos, 2005).

De acordo com Campos (1979, citada por Rappaport, 1982), as práticas parentais são influenciadas pela classe social em que os pais e os adolescentes estão inseridos. Segundo esta autora, a prática parental autoritária é usada por grande parte dos pais da classe social baixa e a prática parental democrática é maioritariamente usada pelos pais de classe média – o que não se oferece completamente demonstrado na actualidade.

A comunicação entre os pais e o adolescente é deveras necessária; embora nesta fase o adolescente se sinta mais à vontade em falar com os amigos do que com a família, os pais devem mostrar aos filhos que estão disponíveis para ouvir o que os preocupa, qual a opinião deles e que estejam abertos para falar de sentimentos com os filhos (Auderset & Held, 2003).

Soucy e Larose (2000, citados por Matos, 2008a) verificaram que quando os adolescentes conseguem manter um bom vínculo com um dos pais, especialmente a mãe, conseguem compreender que o controlo praticado por parte dos pais irá estimular um ajustamento mais adequado dos adolescentes.

Relativamente à relação entre os irmãos e o adolescente, esta também sofre algumas modificações na fase da adolescência (Braconnier & Marcelli, 2000). Na convivência entre irmãos, os irmãos mais velhos são vistos pelos mais novos como uns exemplos e modelos a seguir, seja para no caso de boas condutas como para o caso de condutas de risco (Garcia, 1989). Os irmãos mais velhos também têm tendência de ter uma atitude protectora, podendo ser vista pelos mais novos como uma atitude parental (Braconnier & Marcelli, 2000). Entre os irmãos existe quase sempre uma rivalidade entre eles, devido à necessidade de partilha e, por vezes, à sensação de que os pais têm preferência por um dos filhos, isto muitas das vezes provoca conflitos entre os irmãos e a própria família (Garcia, 1989). Outra situação que provoca algum mal-estar entre os irmãos, é o facto de se meterem na vida uns dos outros (Auderset & Held, 2003).

Para Kotchick, Dorsey, Miller e Forehand (1999) os pais são uma fonte fundamental na socialização sexual dos filhos. Estes mesmos autores referem que se os adolescentes têm uma comunicação aberta e positiva com os pais, vai fazer com que iniciem a sua vida sexual mais tarde e de forma mais segura. Da mesma opinião são Hutchinson, Jemmot, Jemmot, Braverman e Fong (2003, citados por Santisteban & Mena, 2009) que dizem que as famílias com uma boa comunicação entre adolescente e pais acerca de comportamentos sexuais de risco e com um maior envolvimento parental são mais promotoras de comportamento sexual saudável nos adolescentes e onde estes utilizam o preservativo mais frequentemente.

De acordo com Collins e Laursen (2004, citado por Matos, 2008a) no que toca à promoção de bem-estar consideram o grupo de pares dos adolescentes como um complemento da família.

Nesta fase da vida os pais preocupam-se com o bem-estar do adolescente e que por vezes vem criar conflitos dentro da relação entre os pais e o filho, pois é neste período que as preocupações dos pais recaem sobre variados temas, tais como: os horários, as companhias, o uso das tecnologias, o uso de drogas lícitas ou ilícitas e o absentismo escolar (Urra, 2009).

Desta forma, o adolescente já quer ser tratado como um adulto para poder sair à noite, beber álcool, usar drogas, ter relações sexuais, etc., mas não quer aceitar as responsabilidades que isso tudo acarreta, o que faz com que experiencie um sentimento de ambivalência e tornando-se as situações difíceis de lidar para os pais (Sampaio, 1999).

Os adolescentes nesta fase do desenvolvimento necessitam mais de estar com o grupo de pares do que com os pais e, deste modo, passam mais tempos com os amigos (Veloso & Matos, 2005). Assim, para evitar conflitos entre os pais e os adolescentes, os horários devem ser negociados e acordados entre ambas as partes: por vezes não é fácil chegar a um acordo pois na perspectiva dos adolescentes eles devem ter o mesmo horário que os amigos e isso pode gerar conflitos entre os pais e o adolescente (Sampaio, 1999).

As companhias também são uma grande preocupação para os pais, pois têm medo que os filhos possam andar com pares que utilizem drogas lícitas ou ilícitas e por esse motivo o filho também venha a utilizar – por vezes isso acontece para que o adolescente se sinta parte integrante do grupo e seja respeitado no respectivo grupo; por vezes os pares são motivo do adolescente não ir à escola, porque prefere passar o tempo com os pares do que ir às aulas (Urra, 2009).

O uso das novas tecnologias é também um assunto que preocupa bastante os pais, que receiam as consequências da sua utilização pois podem ser prejudiciais ao desenvolvimento do adolescente e promover o isolamento deste (Tomé, 2009). Devido a toda a preocupação dos pais estes tentam controlar mais os filhos e isso provoca vários conflitos entre ambos pois muitas vezes os filhos não têm bem a noção do risco que correm.

Segundo Carvalho e Almeida (2003), a família sofreu alterações e foi reestruturada, passando a existir assim outros tipos de famílias: a família constituída apenas por pais e filhos, a família constituídas por separações ou divórcio dos pais, a família constituída por novas uniões e a família constituída pela monoparentalidade. Urra (2009) refere que devido a todas estas alterações no seio familiar a estrutura familiar tem de ser redefinida.

De acordo com Moura e Matos (2008) o divórcio ou separação dos pais poderão predizer mudanças na dinâmica interna do adolescente, a partir da interacção entre o

adolescente e os pais, com os quais criou um laço vincutivo e que poderão alterar este laço. Estes mesmos autores referem que devido a esta separação irá provocar mudanças tanto no funcionamento familiar, como nas experiências do dia-a-dia e como nos relacionamentos entre os todos membros da família.

De acordo com Gameiro (2001) o divórcio ou a separação são decisões tomadas pelos adultos e que poderá trazer alterações ao nível emocional do adolescente, este autor ainda afirma que numa separação os pais terão de se habituar a viver sozinhos e deverá haver uma relação cooperativa entre ambos os pais, que é bastante importante para os filhos e para o bem-estar daqueles; já no caso do divórcio a situação torna-se um pouco mais complicado, pois os pais têm uma maior propensão para levar o caso aos tribunais o que implica ainda mais situações de conflito e que serão mais debilitantes para ambos os pais e filhos.

Como o desenvolvimento cognitivo dos adolescentes já é mais complexo, estes encontram no grupo de pares uma base de apoio alternativo aos pais (Moura & Matos, 2008).

De acordo com Carter (citado por Gameiro, 2001), na adolescência, quando uma separação ou um divórcio acontece, poderá implicar nos filhos sentimentos de revolta, de agressividade e de rebeldia para com os pais e de vergonha para com o grupo de pares; também existe por parte dos filhos um receio de abandono do membro que sai de casa e que assim possa nunca mais o ver.

Com as novas uniões, o receio dos filhos em perder o contacto com o membro que não fará parte dessa nova família é reavivado e com isto também perde a esperança dos pais poderem voltar a reconciliar-se (Gameiro, 2001).

A monoparentalidade é referida como uma família com apenas mãe ou pai e o filho. Nesta condição familiar, podem acontecer duas situações: num caso, a mãe ou o pai, vêem no adolescente um muro contra a solidão e, desse modo, investirem afectivamente demasiado no filho; noutro caso, o filho pode ser visto pelo pai ou pela mãe, como um impedimento de constituir uma família (Coslin, 2009) – e surge a rejeição, pelo menos implícita.

Neste momento da vida, o adolescente já quer ser tratado como um adulto (Ramiro & Reis, 2006) e, por esse motivo, não dá importância às regras impostas pelos pais. Deste modo os pais vão sendo despromovidos do seu estatuto de modelo a seguir, passando esse lugar a ser ocupado aos poucos pelo grupo de pares do adolescente (Simões, 2007). Esta mudança de estatuto dos pais irá provocar um ambiente de conflito no interior da família (Vilelas, 2009).

Segundo Robert (1969) o desenvolvimento dos adolescentes passou a ser confiado à sociedade, que exerce influência sobre eles, para que participem na sociedade a todos os níveis da vida social, após os rituais de transição para a idade adulta terem acabado.

A evidência que os pares influenciavam também o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar surgiu primeiramente através das brincadeiras do «faz-de-conta», dos ambientes naturais e dos estudos de intervenção (Stearns, Dodge & Nicholson, 2008).

A importância do grupo de pares para que o adolescente se sinta integrado na sociedade é realmente elevada (Matos, 2005). De acordo com Brown (2004, citado por Matos, 2008a), o grupo de pares é percebido pelos adolescentes como uma fonte de apoio e de aprendizagem social, estimulando o desenvolvimento de várias competências que ajudarão a formar-se para a vida adulta.

Devido ao facto dos adolescentes estarem a passar por todas as mudanças típicas da adolescência, estes irão procurar estar com um grupo de pares que esteja a passar pela mesma situação que eles (Robert, 1969). Esta necessidade que o adolescente sente de estar inserido num grupo deve-se às suas motivações mentais e às carências que este tem ao nível social e educativo, que serão preenchidas pelo grupo (Braconnier & Marcelli, 2000).

Na pré-adolescência, tanto os rapazes como as raparigas apenas convivem com pares do mesmo sexo, “cultivando de forma especial os valores que tradicionalmente são considerados como próprios de cada sexo e desprezando e atacando os outros” (Miguel, 1990, p.14).

Numa primeira fase da adolescência, os adolescentes começam a ter maior abertura para com os pares do sexo oposto para se relacionarem com eles, apesar do seu grupo de pares ainda ser constituído por pares do mesmo sexo (Frade *et al.*, 2009).

Coleman (1961, citado por Kaeager & Staff, 2009) verificou que, para que haja a aceitação no grupo de pares existem alguns atributos que são valorizados pelo grupo que são: a classe social de que provêm, o visual atlético, a atracção física e os bens materiais que possuem.

A aceitação pelos pares é muito valorizada e sustentada em conformidade para com o grupo, principalmente por adolescentes mais novos (Arnon, Shamai & Ilatov, 2008). De acordo com Almeida (2000) a aceitação do grupo também abrange os comportamentos pró-sociais e a cooperação entre os membros.

A influência constante que os pares têm sobre o adolescente assegura que este seja conformista, devido ao receio que este tem de castigos e reacções negativas por parte destes (Ferreira, 2000). Esta influência poderá ser positiva ou negativa (Almeida, 2000); positiva, porque ajuda o adolescente a incrementar as suas competências sociais e sua competência para lidar com o stress; ou poderá ser negativa pois se o núcleo em que o

adolescente está inserido tem comportamentos de risco, podendo torná-lo mais vulnerável a adoptar esses comportamentos de risco (Berndt, 1999, citado por Gaspar & Matos, 2008).

A capacidade dos jovens de se adaptarem a novas culturas ajuda o adolescente a integrar outro tipo de agregado, para além dos pares da mesma raça ou etnia, fazendo com que a sua rede de apoio social seja maior (Wall, Power & Arbona, 1993, citado por Myer, Chou, Sussman, Baezconde-Garbanati, Pachon & Valente, 2009). Mas esta adaptação a novos grupos poderá levar os adolescentes a entrarem em contacto com estas realidades como o caso do uso de drogas (Unger *et al.* 2000, citado por Myer, Chou, Sussman, Baezconde-Garbanati, Pachon & Valente, 2009) e sentirem-se pressionados pelo grupo; acresce que em todos os casos, a aprendizagem também é construída a partir da modelagem que resulta do convívio com os núcleos de pares, que podem promover a identificação com o conjunto. Quando se está perante uma subcultura existe a potenciação desta situação.

Os grupos minoritários surgem da discriminação por parte de outros grupos e envolve um sentimento de rejeição e injustiça, que irá modificar a relação que estes sujeitos têm com o meio envolvente (Robert, 1969).

Segundo Robert (1969), a aceitação do adolescente no grupo minoritário irá fazer com que este se sinta integrado no agregado mas esta aceitação também acarreta uma certa dependência e forte monopolização do grupo; desta forma, quando o adolescente se sente mais desapontado, mais facilmente o grupo consegue ter influência sobre ele e onde ele passa a ser mais conformista.

De acordo com a teoria da comparação social de Festinger (1954, citado por Alferes, 2002) todos os sujeitos necessitam de conhecer e de avaliar as suas capacidades, crenças e atitudes; e segundo esta teoria a única maneira de conseguir esse objectivo é comparar-se com os outros. Tajfel (1983) afirma que Festinger não abarca na sua teoria, um aspecto que também é deveras importante, o facto do sentimento de pertença ao grupo influenciar a imagem pessoal do sujeito seja negativa ou positivamente.

As comparações sociais, seja apenas dos sujeitos pertencentes a um grupo, ou do próprio grupo, promovem a imagem que têm de si próprio como sujeitos individuais ou como grupo, segundo Tajfel (1983, p.376) que afirma “é raro que estas comparações sejam «neutras»”.

De acordo com Robert (1969), o facto da pressão que a sociedade pratica sobre o sujeito, com o intuito de que este adeque o seu comportamento segundo as normas instituídas, fará com que este opte por se subordinar ao grupo a que pertence.

Tajfel (1983) fala também na competição social: esta competição social baseia-se no esforço que o grupo minoritário faz em manter a sua identidade e independência, que já

conquistou, enquanto se vai assemelhando aos outros grupos nas possibilidades que aparecem, de forma a chegar aos seus propósitos e conquistar o respeito de toda a sociedade.

1.7. A norma e o desvio

Para se compreender a sexualidade na adolescência deve conhecer-se primeiramente em que cultura e comunidade estão inseridos esses comportamentos sexuais, para que seja mais fácil compreender o que é considerado normal e o que é considerado desviante, pois estas componentes são essencialmente causadas pelos espaços sociais (Ramos *et al.*, 2008).

Em certas culturas existem rituais específicos com os quais se inicia o processo de transição entre a infância e a idade adulta; deste modo, tornando-se difícil estabelecer o que pode ser considerado normal e o que pode ser reputado como desvio ou patológico (Braconnier & Marcelli, 2000).

Existe alguma discussão no que diz respeito ao facto de se querer especificar o que é normal ou não no campo sexual, desta forma apenas podemos dizer que existem alguns comportamentos que a maioria das pessoas considera como um desvio à normalidade pelo facto de não serem aceites pela sociedade (American Psychiatric Association [APA], 2006). Miguel e Gomes (1991, p. 67), também afirmam que “não é muito fácil definir o desvio, porque tal conceito tem a ver com outro, também questionável: o conceito de normatividade.” Desta forma é deveras complicado, conseguir delimitar o comportamento sexual, visto que este varia tanto de pessoa para pessoa como de cultura para cultura (APA, 2006).

De acordo com Giddens (1998) e Cusson (2007), o desvio, podendo estar associado a uma actividade de grupo ou individual, é considerado como a recusa do sujeito de viver de acordo com as normas implementadas pela sociedade em que ele está inserido. Deste modo e de acordo com estes autores, o normativo é a aceitação das regras implementadas na sociedade onde o sujeito co-habita.

Para Ferreira (2000), o desvio pode ser uma forma de solução das dificuldades encontradas pelos adolescentes durante o processo de construção de identidade ou provir de um atrito entre o controlo exercido pela sociedade e os dispositivos de autoridade.

Segundo Soares (2008), as normas têm um papel deveras importante na identidade de uma população.

Na perspectiva de Carvalho (2008), o normal é determinado através da norma imposta socialmente em que o comportamento sexual normal é aquele que não lesa ou

ofenda o próprio sujeito e a outros. Esta autora também acrescenta que a normatividade e o desvio podem ser vistos de um ponto de vista em que se os comportamentos sexuais são ou não, respectivamente, saudáveis.

Soares (2008) comprovou que os jovens são o grupo mais propício a transpor as normas estabelecidas pela sociedade.

Ramos *et al.* (2008) afirmam que “o grupo sexual de pertença, o número de parceiros, as práticas sexuais, os métodos contraceptivos e o modo de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis são conceitos culturais sobre os quais cada cultura constrói uma série de normas e desvios.”

Para Cohen (1971, citado por Carvalho, 2005) a normatividade e a desviância não devem ser vistas como opostas, mas como complemento uma da outra, visto que uma não existe sem a outra, ou seja, não existe norma sem desvio e não existe desvio sem norma.

A escola tem um poder favorecido, seguidamente à família, na socialização do adolescente e, por esse motivo, ensina o adolescente as normas e as condutas correctas, e a moldar o seu comportamento tornando-o conveniente perante a sociedade em que ele está inserido (Carrilho, Nogueira, Bacelar & Alexandre, 2009; Baptista, Tomé, Matos, Gaspar & Cruz, 2009). Vilelas (2009, p. 45) afirma mesmo que “o papel da escola será o de uma extensão do processo educativo familiar.”

1.8. Transgressões e situações de risco na adolescência

Para Braconnier e Marcelli (2000), a reestruturação da ligação do adolescente com os pais provoca uma necessidade de procurar limites, que poderá levar à transgressão, sem que contenha um cariz patológico.

Segundo Moita (1985) a transgressão pode ser vista de dois pontos: o jurídico, onde a transgressão é vista como uma infracção da norma; e o psicológico, onde a transgressão é vista como a superação da norma. Este autor ainda afirma que estes dois pontos estão interligados e devem ser vistos como um processo integrativo, de forma a ajudar na construção e no desenvolvimento da identidade do sujeito.

De acordo com Marques (2005), existe uma ligação entre a adolescência e a transgressão, em que a transgressão é essencial para o desenvolvimento do adolescente. Esta transgressão vai no sentido de o adolescente arranjar estratégias para se adaptar mais facilmente à realidade que o rodeia (Benavente, 2002).

Segundo Soares (2008), estas transgressões cingidas à adolescência também assentam numa imprudência, que é consequência da inexperiência do adolescente ou do desajuste das normas implementadas na sociedade.

Estas transgressões, de acordo com Benavente (2002, p.638) “podem surgir como estratégias de organizar o caos interior, vivido com medo” podendo ser projectadas nas figuras de autoridade. Ferreira (2000) também concorda com esta justificação dada por Benavente e ainda acrescenta que “a transgressão representa uma ruptura em relação à ordem normativa do grupo” (p.58).

As transgressões dos adolescentes podem ser assumidas como um risco ou um desvio, ou até mesmo como algo essencial ao viver (Marques, 2005). Fernandes e Gonçalves (2007) afirmam que os actos transgressivos podem surgir de uma interferência de vários factores e das experiências passadas no decorrer da adolescência.

Para se poder fazer uma avaliação mais real do comportamento do adolescente, e, desta forma, saber se é apenas um comportamento que visa a adaptação do adolescente ou se é um comportamento desadaptado, seja ele transitório ou definitivo, é necessário compreender a lógica interna do adolescente e qual a origem do comportamento (Benavente, 2002).

Na perspectiva de Porter, Oakley, Guthrie e Killion (1999, citado por Dias, 2009) embora as transgressões sejam normais na adolescência, algumas das transgressões podem vir a prever um risco verídico. Todavia, alguns estudos como o de Loeber, que concluiu que, apesar de cerca de 80% dos adolescentes já terem cometido, pelo menos, um acto tipologizado como crime, tal não conduz a cifras elevadas de criminalidade na idade adulta (Herrero, 2001). Estas razões, bem como a pretensão de não estigmatizar os adolescentes e jovens, com o *rótulo* de delinquentes, determina que se aluda a transgressionalidades, constructo que abrange as incivildades, os ilícitos de mera ordenação social, as desadapções e o crime (Poiares, 2006)

Durante a adolescência, o grupo de pares pode constituir um risco acrescido para os adolescentes (Braconnier & Marcelli, 2000). Conforme as teorias de aprendizagem social, a conformidade do adolescente ao grupo poderá interferir em certos comportamentos mediante os processos de aprendizagem, seja por modelagem ou por imitação (Ventura, 1999, citado por Benavente, 2002).

A família também influencia a adopção de comportamentos desviantes, pelas estratégias disciplinares utilizadas: se forem usadas estratégias coercivas, irão incitar os comportamentos desviantes no adolescente (Urra, 2009). Beal, Ausiello e Perrin (2001, citados por Matos, 2008a) puderam verificar que esta influência dos pais está mais associada ao consumo de álcool; já o grupo de pares influencia os restantes comportamentos de risco para a saúde – tal como os comportamentos sexuais de risco.

Por vezes, o consumo de álcool é utilizado pelos adolescentes, como forma de desinibição sexual, como facilitador de intimidade e partilha no grupo de pares, como meio

de desafiar a família e de vivenciar uma experiência limite; o consumo de droga é também muitas vezes utilizado pelos adolescentes, como desinibidor e relaxante, como facilitador de prazer e por curiosidade (Matos & Sampaio, 2009). Na perspectiva de Crowe e George (1989, citados por Lorga, 2001) o álcool desinibe a excitação sexual, mas inibe a resposta fisiológica, consoante a quantidade de álcool ingerida.

As transgressões sexuais poderão levar a um caminho que os sujeitos irão percorrer, ou não, desenvolvendo patologias. Essas patologias podem, ser por exemplo, os transtornos sexuais, o abuso sexual, as parafilias, a violência e agressão sexual (APA, 2006).

1.9. Comportamentos sexuais de risco

Os comportamentos de risco estão intrínsecos à adolescência (Vilelas, 2009): os adolescentes utilizam estes comportamentos para conseguirem a aceitação do grupo de pares, sentirem uma autonomia ilusória relativamente à família, ir contra as normas impostas pela sociedade, assegurar a sua maturidade e com isso tentar estabelecer o estatuto de adulto (Dias, 2009). Desta forma os jovens colocam-se em situações de maior risco, necessitando de uma maior protecção (Prazeres, 2002).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2002a, citado por Dias, 2009) os principais problemas relacionados com a saúde dos adolescentes são: a gravidez indesejada; as infecções sexualmente transmissíveis [IST's], principalmente o Síndrome de Imunodeficiência [SIDA]; o consumo de álcool, tabaco e drogas; os acidentes de viação e os hábitos alimentares.

De acordo com a perspectiva de Langille e Curtis (2002, citados por Deptula, Henry & Schoeny, 2010) a não utilização de preservativos, a variedade de parceiros e a falta de controlo da natalidade estão relacionados com o início da actividade sexual precoce.

Segundo Ramiro e Reis (2006) se as mudanças sofridas pelos adolescentes, a espontaneidade das relações sexuais e a sensação de estarem livres do risco forem associadas à gravidez não desejada e à contracção de uma IST, teremos os factores que tornam os adolescentes um grupo de risco.

No relatório elaborado pela *United Nations* em 2005, verificou-se que existem alguns factores, tais como a falta de informação, a incapacidade da percepção do risco, a pressão exercida pelos pares, a incapacidade de recusar ter relações sexuais sem protecção, etc., que potenciam os comportamentos sexuais de risco nos adolescentes e por esse motivo, estes estão mais propensos à infecção do VIH/SIDA.

Os adolescentes frequentam locais de diversão nocturna e, deste modo, têm um acesso facilitado à droga, aumentando assim o consumo de drogas e promovendo a adopção de comportamentos sexuais de risco (Lomba, Apostolo, Loureiro, Graveto, Silva & Mendes, 2008).

Stueve e O'Donnell (2005, citados por Kogan, Beach, Philibert, Brody, Chen & Lei, 2010) verificaram que os adolescentes que começam a beber muito cedo são mais propensos a ter relações sexuais desprotegidas, entrar num estado de embriaguez durante a relação sexual ou gravidez e ter relações sexuais com vários parceiros. Segundo Kogan e colaboradores (2010) afirmam existe uma associação entre o uso precoce de substâncias e o comportamento sexual de risco nos adolescentes.

Galvão (2008) chama a atenção para o facto da importância que têm os pais e educadores em conversar com os adolescentes acerca dos riscos que os seus comportamentos e actos irreflectidos e precipitados podem trazer para a sua vida. Wills, Gibbons, Gerrard, Murry e Brody (2003) vão no mesmo sentido, pois dizem que se houver uma boa comunicação entre os pais e os adolescentes sobre a sexualidade e as drogas será promovida a adopção de estilos de vida e comportamentos saudáveis e, por conseguinte, comportamentos sexuais saudáveis e responsáveis.

De acordo com Lomba *et al.* (2008), a combinação entre relações sexuais e uso de substâncias é propensa a comportamentos sexuais de risco, como as IST.

O *American Academy of Pediatrics Committee on Adolescence* (1994, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001) também vai de encontro ao referido por Lomba *et al.*, pois também afirma que o álcool e as drogas podem influenciar o risco dos adolescentes contraírem uma IST, pelo facto de diminuírem a capacidade crítica.

Conforme Taquette, Vilhena e Paula (2004) investigaram no Brasil, as variáveis associadas às IST eram o atraso na escolaridade, a não utilização frequente do preservativo e o uso de drogas sejam elas lícitas ou ilícitas, indo também de encontro ao referenciado por Lomba *et al.* e pelo *American Academy of Pediatrics Committee on Adolescence*.

O uso de álcool e drogas são também referenciados por Vilelas (2009) como um factor que pode influenciar no poder de decisão e deste modo estando mais incapacitados de usar o preservativo. Para a não utilização do preservativo em todas as relações sexuais os adolescentes justificam este acto com o elevado custo dos preservativos, com o esquecimento de usá-los e com a retirada do prazer na relação sexual (Taquette, Vilhena & Paula, 2004). Porém, não se pode aceitar acriticamente esta conclusão, com efeito, para além do preço do preservativo ser muito inferior ao de um *shot*, existem meios de distribuição gratuita.

1.10. Conclusão

Com este capítulo pudemos verificar que os conceitos, as representações e a gestão sobre o estágio da adolescência foram-se pondo alterações com o passar do tempo e a que Psicologia também teve um importante impacto na compreensão desta fase da vida: passou-se do paradigma educativo-existencialista para o psicológico e de explicação com base em conceitos como a exclusão e a intervenção psico-inclusivo.

No que diz respeito às noções de norma, desvio e transgressão pudemos verificar que nenhum destes conceitos existe separadamente pois estão todos interligados. Durante a adolescência existem transgressões que fazem parte do desenvolvimento do adolescente mas existem outras que podem ser prejudiciais para o seu desenvolvimento e saúde, como é o caso dos comportamentos sexuais de risco.

Capítulo II

Legitimação

2.1. Introdução

Neste capítulo iremos reflectir sobre o tema da sexualidade, verificando como esta se desenvolve na adolescência e as suas implicações nesta fase da vida.

Apreciaremos qual a importância dos pais e da escola no desenvolvimento da sexualidade do adolescente.

Verificaremos também a pertinência deste tema para o trabalho, tal como os tipos de intervenção e prevenção existentes para tentar alterar alguns comportamentos de risco no âmbito desta temática.

2.2. Sexualidade na adolescência

Até meados do século XX, a vida sexual só era iniciada após o casamento. Hoje em dia os jovens iniciam a sua vida sexual cada vez mais cedo, expondo-se aos riscos que daí advêm (Brasil, Mitsui, Pereira & Alves, 2000; Monteiro & Vasconcelos-Raposo, 2006; Oliveira, Gomes, Pontes & Salgado, 2009). Alguns destes riscos são evitáveis e outros inevitáveis. Relativamente aos que podem ser evitados, estão inseridos: as IST, a gravidez não desejada, a violência e o abuso sexual; no que diz respeito aos que não podem ser evitados estão aqueles que fazem parte as emoções, as expectativas e as frustrações vivenciadas nos relacionamentos a dois (Frade *et al.*, 2009).

No que diz respeito à definição de sexualidade, cada um tem a sua perspectiva do que é a sexualidade humana. Segundo a perspectiva de Ramos *et al.* (2008, p.3) “a sexualidade é uma experiência cultural, mas socialmente reconstruída pelo universo simbólico dos grupos, dado serem verdadeiros agentes de acção social”. Para Carvalho (2008), a sexualidade humana comporta um vasto leque de dimensões. A própria autora afirma que a sexualidade tem uma dimensão biológica, uma dimensão social e cultural, uma dimensão psicológica e uma dimensão ética. Na óptica de Re (2007, p.14), a sexualidade é definida desta forma: “a sexualidade envolve sentimentos, sensações, percepções e opiniões ligados ao sexo.”

Para Bastos (2001), a sexualidade é essencial para identidade do sujeito; é a forma como este convive e comunica com os outros; a forma como se expressa e sente o amor; é a sua postura perante a vida. Sendo assim, a visão desta autora vai de encontro ao modo como a sexualidade é encarada por Strecht (2002, p.78), em que este afirma que a sexualidade “é sempre vivida de uma maneira muito pessoal e sobre ela se constrói a parte mais íntima das nossas vidas afectivas.”

A sexualidade é um acontecimento que abrange várias dimensões e é uma das componentes da formação da identidade, do auto-conceito, da auto-estima e, no geral, do bem-estar físico e emocional dos sujeitos, também deveras relevante para o relacionamento com os outros, principalmente ao nível afectivo (Dias, Matos & Gonçalves, 2005). Nos relacionamentos, a sexualidade envolve, ao mesmo tempo, dependência e independência (Coslin, 2009).

Para Fonseca (2003), a relação sexual é uma forma de comunicar através do corpo e das emoções: assim pode dizer-se que a forma de viver e de compreender o respeito e o afecto irão regular as escolhas ao longo da vida.

De acordo com Alvarez (2005), a idade média em que os adolescentes têm a sua primeira relação sexual diminuiu e foi mais acentuada nas raparigas, mas sublinha que os rapazes são os que iniciam a vida sexual mais cedo, ao contrário das raparigas.

A relação sexual deverá abranger “comunicação, partilha e troca de afecto” (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 2003, p.6): “as relações sexuais não devem tornar-se um pesadelo ou uma aflição constante, por medo de engravidar. Tanto a mulher como o homem devem poder viver a relação sexual com alegria”.

Por vezes, o sujeito começa tardiamente a sua vida sexual – e isso poderá acontecer devido ao facto de este ser “mais exigente no que diz respeito à qualidade afectiva do seu relacionamento sexual” (Gomes & Miguel, 2000, p.33).

É essencial que o casal converse sobre o que deseja quando resolve ter uma relação sexual, tal como Suplicy (1995) refere. Miguel e Gomes (1991) também acreditam que é necessário que o casal esteja psicologicamente capaz e que disponha de condições necessárias para ter a relação sexual com a máxima privacidade. Estes factos são muito importantes para que a relação sexual não seja um acto irreflectido; esta situação pode acontecer devido ao facto do rapaz sentir uma carência de provar a si próprio que é capaz e que não tem nenhum problema; e devido à insegurança que sente por não ter a certeza se as raparigas gostam dele (Gomes & Miguel, 2000).

A relação sexual vivenciada pela rapariga é mais afectiva e, no caso dos rapazes, é mais sexualizada (Miguel, 1990). Mas, segundo Gomes e Miguel (2000), esta perspectiva já começa a mudar pois a raparigas estão a dar um pouco mais de importância às qualidades sexuais e os rapazes também já enfatizam mais as qualidades afectivas.

Silva (2001) refere que a virgindade não é apenas o facto de não terem relações sexuais até ao casamento; pode acontecer terem tido já alguma experiência sexual e de um momento para o outro, optarem por se privar do sexo de forma a evitar os riscos que este acto implica. Esta decisão é única e exclusivamente pessoal e, embora por vezes esta decisão seja vista como algo positivo, por vezes também não é bem visto pelos pares (Galvão, 2008).

De acordo com Fonseca (2003, p.87) “Portugal está em segundo lugar dos países da União Europeia com a maior taxa de partos em mães entre os 15 e os 19 anos.”

Canavarro e Pereira (2001), e Cerqueira-Santos, Paludo, Schiró e Koller (2010) afirmam que a gravidez e a maternidade na adolescência podem ser consideradas factores de risco, pois interferirem no desenvolvimento da adolescente. Estes autores complementam esta afirmação dizendo que algumas adolescentes conseguem adaptar-se bem às mudanças que a gravidez e a maternidade trazem para as suas vidas, enquanto que

outras acabam por vergar perante as dificuldades e exigências conferidas pela gravidez e maternidade. Cerqueira-Santos, Paludo, Schiró e Koller (2010) também referem que a maternidade na adolescência também irá trazer implicações para aqueles que estejam envolvidos nesta situação, como é o caso dos pais.

Segundo Figueiredo, Pacheco e Magarinho (2005) e Fonseca (2003) a ocorrência da gravidez na adolescência implica condições distintas da gravidez na idade adulta pois a gravidez na adolescência ocorre mais frequentemente em ambientes de carência social e económica e também implica mais problemas a nível psicológico e relacional.

Relativamente a estas implicações trazidas pela gravidez na adolescência, Cordeiro (1998, p.58) também concorda com estas autoras e acrescenta que no caso da adolescente ainda não ter maturidade suficiente para lidar com esta situação de gravidez, “não tem a disponibilidade indispensável para responder às necessidades do bebé, do que resultam sérias dificuldades na alimentação e nos cuidados com a criança”. Este autor também referencia, que devido a todas estas dificuldades, estão mais expostas a todo o tipo de riscos e, por conseguinte, mais propensas a complicações durante a gravidez, tal como os seus filhos ao longo da sua vida (Cordeiro, 1998).

Fonseca (2003, p.88) refere que, ao nível social, a gravidez na adolescência também implicará perdas, pois poderá levar ao “abandono ou mesmo interrupção escolar, com entrada num mercado de trabalho precário e habitualmente mal remunerado”.

Para além destas implicações que a gravidez traz às mães adolescentes, Cordeiro (1998), afirma que a gravidez adolescente, ao contrário de se tornar entidade de promoção auto-organizativa, revela-se destruturante.

Suplicy (1995) alerta para a possibilidade da gravidez poder ocorrer na primeira relação sexual, o que muitos adolescentes pensam que não pode acontecer, assim a melhor forma de evitar a gravidez e outras consequências de praticar relações desprotegidas é encontrar um método contraceptivo apropriado, antes de decidir iniciar vida sexual.

Quando as adolescentes estão grávidas, e se for uma gravidez não desejada, muitas delas pensam em abortar (Silva, 2001). De acordo com a Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (2003) não se deve fazer do aborto um método contraceptivo, pois pode acarretar danos ao nível físico e psicológico.

Embora algumas mães adolescentes sintam alívio após terem feito o aborto, isso poderá ser apenas um efeito a curto prazo, pois mais tarde poderão experimentar sentimentos de culpa e angústia e vir a sofrer de depressão (Silva, 2001).

A adoção é outra vertente que algumas das mães adolescentes optam, mas esta escolha não é fácil para elas: a adoção pode trazer também alguns benefícios para as

adolescentes, ajudando-as a ponderar na situação, a reflectir os seus objectivos para o futuro e adoptar um plano de vida que consigam levar até ao fim (Silva, 2001).

As Infecções Sexualmente Transmissíveis, ou as chamadas doenças venéreas, têm origem no contágio através de bactérias, vírus ou outro tipo de organismos por que se difundem através de qualquer contacto sexual (Kilander, 1985). Segundo a OMS (citado por Puerto, 2009, p. 256) “existem cerca de 30 doenças que podem ser transmitidas pela via sexual”. Estas são causadas por organismos que vivem nas membranas mucosas e macias do corpo humano, isto é, em lugares como a boca, os órgãos sexuais e o recto.” (Suplicy, 1995, p.139).

As IST conhecidas são: a sífilis; a gonorreia; a clamydia; o herpes genital; os piolhos da púbis; a SIDA; a hepatite B; o vírus do papiloma humano; a sarna; o citomegalovírus; a hepatite A, C e D; a candidíase; a tricomoniase; a vaginite; o cancro e o molluscum contagiosum (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 2003; Puerto, 2009; Carpinteiro, 2004).

A consequência do aumento das IST de acordo com Suplicy (1995), ocorreu devido à precocidade do início da vida sexual e a variabilidade de parceiros.

As IST são múltiplas e têm níveis diferentes de severidade (Miguel & Gomes, 1991).

Devido a todas estas consequências que advêm da prática de relações sexuais imponderadas, é necessário que os adolescentes aprendam a ter responsabilidade sexual, ou seja, que façam opções seguras e com consciência (Gallotti & Lara, 2007).

Galvão (2008) refere que para se ter responsabilidade sexual é necessário que as decisões dos adolescentes sejam ponderadas e haja uma reflexão sobre os perigos que podem correr e quais as opções que têm para evitar esses riscos: também se deve ter em conta o respeito pelos outros, pelos seus sentimentos e pelo corpo do outro.

Para evitar as implicações negativas de uma relação sexual desprotegida, é necessário que os adolescentes utilizem métodos contraceptivos para evitar uma gravidez não desejada, mas também evitar o contágio de IST. Segundo Suplicy (1995) é aconselhável que os adolescentes, antes de escolherem qualquer tipo de método contraceptivo, frequentem antecipadamente o ginecologista.

Todos os métodos contraceptivos são eficazes, mas o seu nível de eficácia varia de método para método e depende também da sua finalidade (Kilander, 1985).

Como os adolescentes inicialmente não querem constituir família e têm relações sexuais apenas pelo prazer que lhes traz, é extremamente indispensável usarem métodos contraceptivos em todas as relações sexuais (Miguel & Gomes, 1991). Mas Kilander (1985)

também refere que é necessário ter em conta o método contraceptivo escolhido para cada adolescente, pois varia de pessoa para pessoa e de cultura para cultura.

Miguel (1990, p.67) afirma “os métodos contraceptivos podem ser utilizados isolados ou combinados e só resultam se forem usados correctamente”. Existem vários métodos contraceptivos que podem ser utilizados, são eles: o preservativo feminino e masculino, o DIU, o anel hormonal, o diafragma, os métodos cirúrgicos (Gallotti & Laubora, 2007), os espermicidas, o coito interrompido, o método do muco e método das temperaturas.

Como Taquette, Vilhena e Paula (2004) declaram, os adolescentes ainda continuam a ter uma atitude contraditória relativamente à consciencialização sobre os métodos contraceptivos em todas as relações sexuais e o uso efectivo destes, o que evidencia que ainda existe uma falha tremenda entre o uso concreto de métodos contraceptivos e grau de conhecimento real.

2.3. Influência da família na sexualidade do adolescente

O início da actividade sexual nos adolescentes é habitualmente representado como um desvio ou um problema de comportamento (Miller & Fox, 1987, citados por Ream & Savin-Williams, 2005), o que irá promover mudanças no relacionamento dos pais com o adolescente. A educação do adolescente difere consoante o sexo a que pertence e é tratado de maneira diferente também por esse mesmo motivo (Puerto, 2009).

De acordo com Paechter (2006, citado por Nogueira, Saavedra & Costa, 2008) tanto os pais como os outros educadores, sejam eles a escola ou a comunidade, devem ter em conta se as suas práticas educativas serão as mais indicadas, ou não, para a manutenção ou desconstrução dos mitos ou tabus que ainda existem relativamente à sexualidade e o modo como o género influencia todos estes aspectos.

Segundo Nogueira, Saavedra e Costa (2008), é essencial que se consiga desconstruir informação perigosa e irreal, no que diz respeito à sexualidade feminina, podendo ser abordada e desmistificada em programas de prevenção, tal como em conversas com os educadores e os adolescentes.

Os pais sempre estiveram preocupados com o comportamento sexual dos adolescentes e com as suas consequências (Faisal-Cury & Menezes, 2008). Deste modo, a sexualidade dos filhos é vista pelos pais como um desafio, que tentam controlar e até mesmo adiar, mais precisamente no que se refere às raparigas (Coslin, 2009).

Na perspectiva dos pais, a actividade sexual dos adolescentes transpõe o controlo parental e torna-se difícil para os pais ver o adolescente como uma criança (Ream & Savin-

Williams, 2005). Os pais tentam proteger muito mais as raparigas do que os rapazes, visto que estes têm sempre muito mais liberdade em relação às raparigas, o machismo dominante justifica estes comportamentos parentais (e sociais).

Os jovens partilham as suas experiências e sentimentos, mais facilmente com os amigos ou parceiros do que com os pais (Brasil *et. al.*, 2000). Por vezes, o grande problema surge da parte dos pais, porque não abordam o tema da sexualidade com os seus filhos ou porque simplesmente não sabem a maneira mais adequada para o fazer (Silva, 2001).

Na perspectiva de Lerner e Galambos (1998, citados por Canavarro & Pereira, 2001, p.333) “os pais influenciam a sexualidade da jovem através da transmissão das normas mais permissivas ou restritas e pelo modelo de comportamento que fornecem.”.

De acordo com um estudo elaborado por Zani (1991, citado por Coslin, 2009) os adolescentes mais novos procuram informação junto dos seus pais; no entanto, os adolescentes mais velhos sentem-se mais à vontade para falar desta temática com os seus pares, através de livros, bem como com os seus parceiros. Segundo Kirby e Miller (2002, citados por Pereira, Morais & Matos, 2008), a partilha de informação adequada sobre sexualidade pode contribuir para que os adolescentes façam as escolhas mais seguras em relação ao seu comportamento sexual.

Tanto as famílias como os educadores, ao transmitir aos jovens os valores, devem cuidar que sejam universais para que os jovens os aceitem (Galvão, 2008). A maioria das vezes os adolescentes não têm o apoio dos pais, o que pode tornar mais difícil o acesso a informação realmente verdadeira no que diz respeito à sexualidade e, por essa mesma razão, algumas adolescentes têm dificuldade em aceder à informação acerca da sexualidade e da contracepção, pois estes dois temas continuam a ser tabus no seio das suas famílias (Suplicy, 1995). Na perspectiva de Durand (2002, citado por Altmann, 2009), esta falta de informação irá afectar a percepção das adolescentes relativamente ao risco de gravidez, criando obstáculos no acesso à contracepção e tornando-a negativa.

De acordo com Galvão (2009), é aos pais que está incumbida a tarefa de iniciarem as conversas acerca da sexualidade com os adolescentes. Deste modo, é necessário que haja abertura e espaço de comunicação entre os pais e os filhos, que irá ajudar estes a desenvolverem-se a nível psicológico; mas no caso do tema da sexualidade, é bastante difícil que essa comunicação seja tão aberta como a esperada e necessária (Dias & Gomes, 1999): é frequente os pais querem procrastinar o contacto com a sexualidade dos filhos, parecendo que preferem mantê-los numa infância prolongada e assexuada.

Matos e Sampaio (2009) afirmam que tanto os pais como os educadores têm como sua principal função instruir os adolescentes para poderem fazer opções conscientes e autónomas; e não decidir o comportamento sexual dos adolescentes por eles. Galvão

(2008) também afirma que a família é uma influência benéfica para que os adolescentes adquiram uma percepção de que são indivíduos munidos de uma sexualidade que se expressa desde o primeiro momento até ao fim da vida.

2.4. Influência da escola na sexualidade do adolescente

Brasil *et. al.* (2000), afirmam que a escola é um contexto privilegiado para o esclarecimento de dúvidas trazidas pelos adolescentes, bem como uma boa relação de abertura, relativamente à temática da sexualidade, por parte dos pais face às dúvidas dos filhos. Camargo e Ferrari (2009) são da mesma opinião, pois indicam que a escola é um local onde o adolescente pode actuar sobre as suas aptidões, saberes e modificar o comportamento. Vilelas (2009) ainda acrescenta que na escola os preconceitos devem ser postos de lado para que a discussão sobre a sexualidade seja aberta e sincera, onde os adolescentes possam colocar as suas dúvidas, expondo os seus medos, conflitos e angústias: porque, reconheça-se, a descoberta (e a pré-descoberta) da sexualidade é fonte de medo e angústias para os adolescentes, por várias razões, incluindo a pressão dos pares.

A escola também ajuda no desenvolvimento da personalidade do jovem, na sua formação relativamente à sexualidade principalmente na criação de atitudes, que faz com que o jovem se torne mais “seguro e à vontade na insegurança do presente e do futuro.” (Bastos, 2001, p.51). Gaspar e Matos (2008) mencionam que a escola é igualmente responsável pela divulgação de modelos de comportamento e das normas sociais.

O contexto escolar é mais propício para que os adolescentes iniciem as amizades íntimas e criem novos jogos, de forma a encurtar a distância física entre eles e o sexo oposto (Galloti & Lara, 2007).

Visto que é na escola que os adolescentes passam mais tempo, é normal que existam mais conversas sobre a sexualidade, a amizade, o namoro, os pais e o consumo de substâncias com o grupo de pares (Du Bois-Reymond & Metselaar, 2003).

Desta forma, é bastante importante que a escola ajude e apoie os adolescentes a compreender a importância do seu próprio corpo e do respeito por si próprio e pelos outros; deve contribuir para que eles aceitem a sua identidade com naturalidade e que consigam compreender o seu papel segundo o sexo a qual pertençam, tal como o modo como isso irá actuar sobre o seu modo de ser e a sua vida (Cortês, Silva & Torres, 2005): esta função da escola, sendo pedagógica, faz parte da formação cívica e para a cidadania plena. A sexualidade é parte integrante do exercício da cidadania.

Estas características atribuídas à escola fazem com que se torne um local oportuno e apropriado para a implementação de projectos interventivos, pois assim existe a

possibilidade de abarcar diversas áreas de conhecimento (Camargo & Ferrari, 2009). Gaspar e Matos (2008, p.185) acrescentam que neste contexto escolar existe a possibilidade de os adolescentes participarem de forma activa na “promoção da sua saúde e das atitudes positivas face aos outros”.

De acordo com Fonseca, Miranda e Monteiro (2003), a família passa para a escola a responsabilidade que ambas têm no ensino dos valores, das normas e da cultura onde estão inseridos os adolescentes. Esta responsabilidade deverá ser repartida entre a escola e a família, para que seja mais eficaz a transmissão dessas competências. A existência de uma estreita relação entre a escola e a família é muito fundamental para que os adolescentes tenham ao seu dispor projectos educativos mais apropriados e que vão de encontro às exigências tanto da família como da escola e até mesmo com as dos próprios adolescentes (Faria, 2009). De acordo com este autor, a escola é um local privilegiado para se conseguir efectuar mudanças nos comportamentos nefastos dos adolescentes, embora reforce o facto de não ser apenas a escola que deve ser responsabilizada por isso, também a família e a comunidade partilham dessa responsabilidade.

Conforme Ramiro e Reis (2006) afirmam, são os adolescentes e jovens que têm prioridade no que respeita à prevenção e dizem que é urgente que os recursos sejam impulsionados para que a educação sexual seja finalmente uma realidade estendida a todas as escolas portuguesas.

É por este mesmo motivo que as escolas devem fazer parte destes programas de prevenção, visto que é neste contexto que os jovens passam a maior parte do tempo e também tem o dever de instruir os jovens a todos os níveis ajudando na promoção da saúde e de atitudes positivas frente aos outros (Matos, Battistutta, Simões, Carvalhosa, Dias & Gonçalves, 2003). Porém, em Portugal persistem ainda resistências à representação da sexualidade adolescente como parte do todo formativo-informativo.

2.5. Estudos e investigações sobre sexualidade

Vários estudos já foram feitos acerca do tema da sexualidade, abordando várias vertentes, tais como: o uso do preservativo, o uso de drogas lícitas ou ilícitas, o número de parceiros, o conhecimento sobre todos estes temas, etc.

Matos, Gonçalves, Dias *et al.* (2003), em que inquiriram jovens de ambos os géneros, que frequentam o 8.º ano e o 10.º ano, verificaram nos seus resultados que 48,2% destes jovens responderam que a idade em que tiveram a primeira relação sexual foi entre os 12 e os 14 anos. Também Monteiro e Vasconcelos-Raposo (2006) constataram que os rapazes que iniciaram a vida sexual fizeram-no antes dos 16 anos e que até à data já tinham

tido mais de três parceiras sexuais; no que respeita às raparigas que já iniciaram a sua vida sexual, estas afirmaram que o fizeram depois dos 16 anos e que até à data só tinham tido um parceiro sexual. No estudo os autores também concluíram que a maior parte dos jovens afirmaram que o preservativo era o método mais utilizado e 91,7% referiu que este servia para evitar uma gravidez não desejada e 94,3% referiu que era para evitar o contágio de IST.

No estudo elaborado por Ramos, Eira, Martins, Machado, Bordalo e Polónia (2008), concluíram que no que respeita ao uso do preservativo e da pílula como métodos contraceptivos, as campanhas de prevenção divulgadas nos *média* já conseguiram transmitir as suas indicações, quais cuidados a ter na sua utilização, quais as contra-indicações associadas e quais os meios de obtenção destes métodos de contracepção. Deste modo, verifica-se a importância que as campanhas visionadas na televisão têm perante o público (Brasil *et. al.*, 2000).

Num estudo efectuado por Taquette, Vilhena e Paula (2004) em adolescentes sexualmente activos com e sem IST, verificaram que apenas 31,2% dos adolescentes relatou já ter tido mais de dois parceiros sexuais. Neste estudo também se verificou que, das adolescentes com IST, 22% revelaram utilizar tabaco, 10,1% mencionaram ter utilizado álcool 6 ou mais vezes no último mês, 20,2% divulgaram utilizar outras drogas ilícitas; e das adolescentes sem IST 7,7% mencionaram utilizar tabaco, 3,7% referiram ter utilizado álcool 6 ou mais vezes no último mês e 4% das adolescentes sem IST confessaram utilizar outras drogas ilícitas. Citámos este estudo porquanto permite observar a necessidade de a prevenção ser integral, abrangendo os diversos riscos que incidem sobre as populações juvenis – drogas e álcool, sexo e saúde mais não são do que elementos de um amplo caleidoscópio de situações de risco, o que impõe uma prevenção global.

Taquette, Andrade, Vilhena e Paula, em 2005, voltaram a estudar os adolescentes sexualmente activos com e sem IST; neste estudo, verificaram que das adolescentes sem IST apenas 21,7% indicaram terem tido mais de dois parceiros sexuais, e das adolescentes com IST, 35,9% mencionaram que tinham tido mais de dois parceiros sexuais. Neste estudo também verificaram que as adolescentes com IST relataram que quase nunca ou às vezes usavam preservativo, ao contrário das adolescentes sem IST.

No estudo de Lomba, Apostolo, Loureiro, Graveto, Silva e Mendes (2008) foi constatado que 89,44% dos adolescentes já tinham tido relações sexuais, apenas 86,71% dos indivíduos tiveram relações sexuais no último ano onde a média de parceiros foi de 2,66; destes indivíduos 64,52% revelaram ter tido relações sexuais sob o efeito do álcool e 29,84% disseram ter tido sob o efeito de drogas.

Camargo e Ferrari (2009) realizaram um estudo com adolescentes antes e após a participação numa oficina de prevenção da sexualidade. Verificaram então que o conhecimento das raparigas, depois de frequentar as oficinas, aumentou de 22,3% para 53,7%. No que diz respeito ao conhecimento dos métodos contraceptivos, apuraram que mais de 50% continuava com desconhecimento sobre este assunto. Mas o facto mais relevante consistiu em que no final da oficina ainda 19,9% dos adolescentes continuarem sem conhecer sequer uma IST e 16,8% dos adolescentes, após frequentarem as oficinas ainda consideram a masturbação como um pecado.

Camargo e Botelho (2007) realizaram um estudo que ressaltou a importância da comunicação para o conhecimento da sexualidade. Neste estudo, os autores puderam verificar que 44,8% responderam a escola e 41,5% responderam a televisão, como as fontes de maior informação acerca da sexualidade. No entanto, os autores constataram que 36,6% responderam que recebiam informação sobre sexualidade nos folhetos e 34,1% da família. Também se verificou que 21,6% dos estudantes não utilizaram preservativo nas relações sexuais no último ano. Segundo este estudo, 96,6% dos adolescentes reconheceram que o HIV/SIDA era o que mais os preocupava; 93,1% reconheceram ser a comunicação com os adultos; 89% reconheceu ser o desemprego; 86,4% reconheceram ser o álcool; e 82,1% responderam ser o uso de maconha.

Num estudo efectuado por Kane e Lachenbruch (1973, citados por Cordeiro, 1998), verificou-se que as adolescentes que engravidaram têm maior impulsividade e ansiedade e maiores distúrbios do carácter do que as raparigas que utilizam contraceptivos. No mesmo estudo comprovaram também que as adolescentes precoces sentem mais relutância resolver se devem ou não interromper a gravidez, sendo que aquelas que interrompem têm menos probabilidade de correr risco de descompensação psiquiátrica comparadas com as que levam a gravidez até ao fim.

De acordo com o estudo de Aventura Social & Saúde (2006), alcançou-se que apenas 18,2% do total dos adolescentes já tinham tido relações sexuais e destes 63,7% tiveram a primeira relação sexual com 14 anos ou mais. Neste estudo apuraram que 10,9% dos adolescentes que já tiveram a primeira relação sexual declararam ter consumado o acto sob o efeito do álcool e 5,9% declararam ter sido sob o efeito de drogas.

Segundo um estudo da Aventura Social e Saúde (2010), 16,9% dos adolescentes afirmou já ter tido relações sexuais e que 93,8% destes adolescentes indicaram ter utilizado o preservativo como método contraceptivo na primeira relação sexual. Neste estudo também se pode ver que 82,6% dos adolescentes disse sentir-se mais à vontade para falar de educação sexual com os amigos e 61,1% com os colegas; relativamente aos pais, 57,6%

referiram estar pouco à vontade para falar de educação sexual e 70,6% responderam da mesma forma acerca dos professores.

De acordo com o estudo elaborado pela Aventura Social (2011), o número de adolescentes que usaram o preservativo na última relação sexual aumentou significativamente, passando de 71,7% verificado em 2002 para 82,5% verificado em 2010.

Cerqueira-Santos, Paludo, Schiró e Koller, em 2010, realizaram um estudo onde verificaram que 64,6% dos rapazes e 43,3% das raparigas referiram já terem tido relações sexuais. Neste estudo, 75,5% dos rapazes e 76,4% das raparigas afirmaram utilizar sempre um método contraceptivo. Quando estes autores quiseram saber quais as consequências de uma gravidez, verificaram que 74,5% responderam que a gravidez era um momento importante, 56% responderam ser um momento de orgulho embora 55,8% responderam vir acompanhado de um sentimento de preocupação.

No estudo realizado por Reis e Matos, em 2008, estas autoras verificaram que 74,5% dos adolescentes tiveram a sua primeira relação sexual aos 16 ou depois dos 16 anos e 89% tinham usado método contraceptivo nessa primeira relação sexual. Também verificaram que 27% dos adolescentes disseram acontecer frequentemente e 3,6% revelaram já ter acontecido, terem tido relações sexuais sob o efeito do álcool ou drogas.

No estudo realizado por Matos *et al.* em 2003, obteve-se que as raparigas, os adolescentes com um nível sócio-profissional dos pais alto, os adolescentes que frequentam o 10.º ano de escolaridade e os adolescentes da região de Lisboa e Vale do Tejo foram os que tiveram atitudes mais positivas face às pessoas portadoras do VIH/SIDA; relativamente aos conhecimentos sobre as formas de transmissão do vírus, foram as raparigas, os adolescentes com nível sócio-profissional dos pais alto, os adolescentes que frequentam o 10.º ano de escolaridade e os adolescentes da região do Alentejo que revelaram ter mais conhecimentos acerca desse assunto.

Segundo um estudo efectuado por Borges, Nichiata e Schor, em 2006, verificou-se que 57,2% dos rapazes e 45,3% das raparigas preferem falar com os amigos sobre sexo, 45,6% dos rapazes e 41,4% das raparigas esclarecem essas dúvidas sobre sexo com os amigos, 32,2% dos rapazes e 27,1% das raparigas esclarecem dúvidas sobre a gravidez com os amigos e 33,9% dos rapazes e 36,5% das raparigas com outras pessoas, como por exemplo os profissionais de saúde, no caso das IST e da SIDA.

Conforme relata Almeida (2003), num estudo realizado pela Maternidade Alfredo da Costa, em Lisboa, entre o ano de 1980 e 1982, verificou-se que 45% das mães solteiras tiveram uma maior incidência na intenção de abortar; que 97% das mães com mais escolaridade tinham mais conhecimentos sobre os métodos contraceptivos; que 93% das mães que receberam educação sexual tinham mais acesso aos métodos de contracepção; e

que 44% das mães que não tinham conhecimento sobre os métodos contraceptivos tinham uma gravidez indesejada e não planeada.

Fonseca (2003) afirma que é deveras importante confirmar as causas sociais e ao nível do comportamento que estão relacionadas com o evitamento das relações sexuais precoces.

2.6. Intervenção e prevenção: que fazer?

Em Portugal, os jovens são um grupo de risco na área da saúde sexual e reprodutiva, o que faz com que esse facto tenha ganho um reconhecimento crescente (Dias, 2009; Brasil *et al.*, 2000). Segundo Ogden (2004), o sexo tem vindo a ser considerado com uma actividade arriscada e de risco; como resultado disso, o sexo é estudado em termos de promoção da saúde, educação para a saúde e autoprotecção.

Segundo a Federação Internacional para o Planeamento Familiar (IPPF) e a Organização das Nações Unidas (ONU), a saúde sexual não é apenas limitada à prevenção das IST mas também subentende uma abordagem positiva da sexualidade humana (Associação para o Planeamento da Família, S.D.a).

A intervenção no âmbito da saúde sexual e reprodutiva deve ser feita através de uma abordagem multidisciplinar, abrangendo várias áreas da saúde sexual e reprodutiva, desta forma a intervenção deve ter como objectivo fomentar as relações com os outros e a qualidade de vida, não incidindo somente na prevenção das IST ou no apoio e orientação relativamente à reprodução (A.P.F., S.D.b).

Embora haja cada vez mais informação acerca de todos os tipos de riscos associados à sexualidade, ainda existe muita falta de informação por parte dos jovens e muitos mitos ainda estão por clarificar (Brasil *et al.*, 2000), e os adolescentes que estão devidamente informados têm muito mais oportunidades de reduzir drasticamente o risco de infecções (ONU, 2005).

Segundo Frade *et al.* (2009, p. 14): “a sexualidade e a educação têm a ver com o nosso corpo, com a nossa expressão corporal, com a nossa imagem corporal, com o nosso maior ou menor conforto em relação a ele”. Por este motivo, é necessário haver programas de prevenção que abranjam tanto os jovens, como os pais, como os pares e a comunidade (Nogueira, Saavedra & Costa, 2008).

De acordo com o estudo realizado por Matos *et al.* (2003), existem diferenças entre as regiões de Portugal e estas diferenças fizeram ressaltar a importância dos programas de intervenção. Estes programas devem ser direccionados para as necessidades específicas

de cada comunidade, pois se isso não acontecer poderá pôr em risco todo o programa, visto que se torna desajustado e pouco efectivo de acordo com as normas sociais locais.

Segundo a tipologia clássica existem 3 tipos de prevenção: a prevenção primária – que é uma prevenção que implica uma intervenção precoce, de forma a evitar o aparecimento do problema; a prevenção secundária – nesta fase já o problema está instalado e esta prevenção pretende tratá-lo o mais breve possível; e a prevenção terciária – que se centra na reabilitação e reinserção social do sujeito, para que não haja uma recidiva (Moreira, 2005; Paúl & Fonseca, 2001).

A prevenção pode ter outra tipologia, sendo ela: a prevenção universal – o seu alvo de intervenção é a população em geral, e visa prevenir ou adiar o comportamento de risco; a prevenção selectiva – tem como alvo da intervenção estratos da população com características específicas que os podem colocar em risco; e a prevenção indicada – a população-alvo para esta intervenção são sujeitos que ainda não têm critérios de diagnóstico de comportamento de risco, mas que apresentam sinais preocupantes, e visa prevenir o início do comportamento de risco. Estes tipos de intervenções têm como base uma avaliação dos factores protectores e dos factores de risco existentes (Ferreira-Borges & Cunha Filho, 2004; Moreira, 2005).

Segundo Melo (2002, p.23) afirma “a Prevenção – (...) – é uma intervenção para evitar que aconteça algo considerado negativo”. Já Moreira (2005, p.12) entende por prevenção “os esforços destinados a evitar o aparecimento da condição”.

Um programa de prevenção é um plano de actividades elaborado de modo intencional, em que o seu objectivo é impedir que a situação-alvo ocorra. Existem programas de prevenção criados com a finalidade de trabalhar objectivos específicos e existem outros que tentam abranger objectivos mais gerais (Moreira, 2005).

De acordo com o modelo de prevenção, só quando a pessoa consegue compreender que o comportamento que tem actualmente está a provocar comportamentos pouco saudáveis e nocivos para a sua saúde futura, é que existe realmente uma mudança no seu comportamento, fazendo com que a probabilidade de contrair uma doença seja muito mais escassa (Paúl & Fonseca, 2001).

Para a alteração destes comportamentos de risco é fundamental, conjuntamente com “as informações acerca da doença e formas de transmissão, conhecer as atitudes da pessoa face a variáveis como o uso do preservativo e as implicações pessoais e sociais envolvidas na sua utilização.” (Paúl & Fonseca, 2001, p. 97).

Segundo McDermott (1998, citado por Gaspar & Matos, 2008, p. 186) “o desenvolvimento de programas efectivos requer o conhecimento adequado dos

comportamentos sexuais que caracterizam os adolescentes de zonas de elevada concentração de pobreza e grupos minoritários.”

Um outro tipo de intervenção que existe, são as consultas de planeamento familiar inseridas nos Centros de Saúde (Policarpo, 2011). Estas consultas consistem na transmissão de informação e aconselhamento acerca da vida sexual do casal ou do sujeito, onde se ajuda a planear a chegada de um ou vários filhos e a quantidade de filhos desejada (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 2003). Estas consultas de planeamento familiar também servem para orientar os adolescentes dos métodos contraceptivos existentes, de forma a evitar uma gravidez não desejada e as IST, promovendo a opção pelo método mais eficaz para cada caso (Miguel & Gomes, 1991). De acordo com o mencionado dispositivo, os homens também têm uma quota parte de responsabilidade no que diz respeito à vida sexual; desta forma, é essencial que se responda de forma adequada às necessidades dos homens, oferecendo condições necessárias para esse efeito. Este tipo de intervenção, pode não ter os efeitos esperados visto que ainda muito poucos adolescentes não vão a estas consultas, embora já haja mais abertura e preocupação por parte dos jovens em optar por ir a estas consultas.

De acordo com Alvarez (2005), para que os programas de prevenção sejam realmente úteis e eficazes, é necessário que exista uma equipa multidisciplinar para que se possa responder todas as necessidades dos adolescentes.

Também existe uma prevenção das IST e que incutem a prática de sexo seguro; esta prevenção é feita através das campanhas nos meios de comunicação, seja televisão, rádio, *outdoors*, etc., que incentivam o uso dos preservativos (Taquette, Andrade, Vilhena & Paula, 2005). Estas campanhas efectuadas através dos meios de comunicação social inicialmente tinham como objectivo diminuir o número de parceiros sexuais e sem que houvesse relações sexuais com penetração, actualmente é que começaram a dar mais destaque para o uso do preservativo e de terem práticas sexuais mais seguras (Ogden, 2004). Embora estas campanhas tenham algum impacto nos adolescentes, será que conseguem ter o impacto necessário para ajudar a modificar os comportamentos sexuais?

Inicialmente, quando se tentou introduzir nas escolas a sexualidade humana, o objectivo era prevenir as doenças sexualmente transmissíveis e o constante recurso ao aborto. Hoje em dia é bem visível, a preocupação mostrada por parte dos médicos para com a educação sexual, que já incide mais na prevenção da SIDA e na promoção dos comportamentos sexuais seguros (Frade *et al.*, 2009).

A educação sexual tem como objectivo orientar comportamentos, ajudando “na transmissão de ideias que permitam aos adolescentes conseguirem uma maturidade de vida

que lhes possibilite, por si próprios, a tomada, livre e consciente, de decisões relativas à vida sexual e sem andarem a reboque de instintos ou de modas” (Galvão, 2008).

A educação sexual acaba por ser uma promoção da saúde verdadeira, em que é bastante importante ser guiada através de meios teóricos e práticos para que ajudem no conhecimento das causas psicológicas, sociais e culturais do comportamento (Morel, Boulanger, Hervé & Tonnelet, 2001).

Há já alguns anos que um grupo de trabalho composto por técnicos especializados e multidisciplinares têm vindo a lutar a favor de que a educação sexual seja inserida nos currículos escolares e tem feito um esforço para que sejam adequados às idades (GTES, 2007).

Em 1984 já existiam leis que defendiam a educação sexual para os jovens. Segundo a Lei n.º 3/84, de 24 de Março os artigos 1.º e 2.º referem que todas as pessoas têm o direito à educação sexual e acesso ao planeamento familiar.

Hoje em dia, a educação sexual já foi inserida no currículo escolar através da Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto, que refere - artigo 14.º - que a aplicação da educação sexual nos currículos escolares deveria ser iniciada no ano lectivo de 2009/2010, mas isto não foi te todo verdade. Só em apenas algumas escolas é que se está a ministrar a educação sexual inserida no contexto de outras disciplinas; deste modo, devemos continuar a lutar com todos os nossos esforços, para que a educação sexual não caia no esquecimento e venha realmente a fazer parte da vida de todos os adolescentes portugueses e não apenas de uma pequena percentagem.

Estes currículos de educação sexual devem ser adaptados consoante a população com a qual que está a trabalhar, seja em termos de idade, religião, etnia, géneros, etc (GTES, 2007).

Para que a intervenção na área da educação sexual seja mais eficaz, é necessário que exista aquisição de conhecimentos (novos ou renovar os conhecimentos já adquiridos anteriormente) e uma maior participação dos adolescentes no processo (Taquette, Vilhena e Paula, 2004). Segundo GTES (2007) a educação sexual também é necessária para a mudança de atitudes, a aquisição de capacidades e o desenvolvimento de competências.

Existe um vasto leque de metodologias para planificação das actividades que são muito importantes e possivelmente mais atractivas para os jovens tais como: o “brainstorming”; o “Role Play”; as fichas; as dinâmicas de grupo; as conversas com especialistas; as visitas a locais de interesse para o tema; as pesquisas; a exploração de meios audiovisuais; as caixas de perguntas; os questionários; os exercícios de resolução de problemas; a produção de cartazes; os debates; os jogos; o teatro e a dança (Carvalho, 2008).

É realmente importante adaptar as temáticas ao desenvolvimento das e/ou dos adolescentes para que se consiga chegar ao cerne da questão e conseguir-se efectivamente uma mudança de atitudes nos nossos jovens para que venham a ter uma vida saudável e segura no que diz respeito aos comportamentos sexuais.

2.7. Intervenção juspsicológica

A sociedade impõe ao sujeito expectativas que faz com que aumente a sua preocupação e o receio de falhar a essas expectativas esperadas (Dias, 2009).

Desta forma a intervenção juspsicológica pressupõe a análise do comportamento transgressor de forma a ajudar os indivíduos a funcionarem melhor na sociedade onde estão inseridos (Poiares, 2001).

A intervenção juspsicológica teve um percurso tumultuoso, ora se faziam avanços ora se retrocedia, estando numa linha muito ténue entre o acolhimento e a rejeição da participação da Psicologia na área do Direito (Poiares & Ramos, 2004). A Psicologia Forense é uma área de especializada do conhecimento psicológico que se instaura nos contextos de desviância, de exclusão social e criminais, juntamente com os actores sociais, com o intuito de intervir com grupos que coabitam com situações de risco, seja individualmente ou socialmente, por variadas razões. Tem como objectivo investigar os fenómenos criminais e desviantes tal como os seus actores no contexto onde estão inseridos, mesmo que seja necessário estar no contexto e actuar nesse mesmo contexto. Desta forma, a intervenção juspsicológica, tem como ambição compreender o discurso e as condutas com o intuito de conhecer a identidade dos indivíduos (Poiares, 2001, 2004a, 2004b e 2008).

A intervenção juspsicológica também pode implicar programas de intervenção ao nível comunitário, abrangendo equipas pluridisciplinares de forma a fomentar um melhoramento na qualidade de vida das classes mais desfavorecidas, quer seja ao nível social e/ou cultural. A intervenção juspsicológica pode também intervir ao nível da prevenção, estabelecendo um vínculo intergeracional entre a infância/adolescência e a terceira idade, sendo que este trabalho deve ser feito realizado em conjunto com as autarquias locais (Poiares, 2001 e 2004a).

O psicólogo forense também pode desenvolver programas ao nível da prevenção primária das situações de risco, na área da criminalidade ou da inclusão social de actores que já estiveram em rotas de Justiça (Poiares, 2008).

Desta forma Poiares e Ramos (2004, p. 11) afirmam que a intervenção juspsicológica deve ser um programa “dotado de plasticidade, que lhe assegura

potencialidades de adequação a cada situação concreta, com os seus cenários específicos e os actores sociais que neles se movimentam e protagonizam a realização dos actos transgressivos”.

Assim, de acordo com Matos e Spence (2005) o psicólogo tem como objectivo promover nos sujeitos o “empowerment” e a participação na comunidade onde estão inseridos; este trabalho será efectuado promovendo as competências dos sujeitos que os possibilitem de interagir com os outros, sentindo-se bem consigo próprios e fomentando a sua relação com a realidade em que se inserem.

Ora, o apelo que aqui deixamos à intervenção juspsicológica resulta da necessidade de serem desenvolvidos programas e aplicações práticas com vista à programação da prevenção no domínio das situações, comportamentos e circunstâncias de risco; mais recentemente, a arquitectura juspsicológica reconstruiu-se, no campo da exclusão social, na “ferramenta” da intervenção psico-inclusiva (Poiares, 2010).

2.8. Conclusão

Verificou-se neste capítulo que a sexualidade ainda é um tema que acarreta alguns tabus. Também ficou-se a perceber o quanto os pais e a escola são importantes para o desenvolvimento da sexualidade na adolescência e desta forma unirem esforços no sentido de informar, ensinar e proteger os adolescentes dos riscos inerentes à sexualidade.

Também pudemos verificar que a sexualidade necessita de ser abordada de uma forma saudável de modo a promover os comportamentos saudáveis e conscientes nos adolescentes.

Parte B

Metodologia

Capítulo III

Metodologia

3.1. Introdução

Neste capítulo iremos abordar alguns conceitos relacionados com a metodologia de forma a explicar o caminho escolhido para a construção desta pesquisa.

3.2. Metodologia

A Ciência, na perspectiva de Ribeiro (2010, p.15), abarca “um conjunto de conhecimentos humanos a respeito da natureza, da sociedade e do pensamento, adquiridos pela descoberta e explicação das leis que regem os fenómenos”. Então, deste modo, podemos dizer que a Ciência engloba o conhecimento científico, que é obtido através do método científico (Almeida & Freire, 1997). A Ciência surgiu devido ao facto dos indivíduos se verem rodeados de problemas no seu quotidiano e por esse motivo sentirem necessidade de conseguir encontrar formas de os resolver (Ribeiro, 2010). Desta forma, podemos dizer que a Ciência procura compreender, explicar, prever e controlar esses problemas; no que diz respeito à Psicologia tem como intuito “descrever, explicar, prever e controlar o comportamento humano” (Almeida & Freire, 1997, p. 20).

Segundo Minayo e Sanches (1993, citado por Silva, 2010) o método faz a ligação entre a investigação efectuada pelo conhecimento científico para ver se existe um relacionamento entre uma teoria e a realidade.

O método científico abrange algumas características apresentadas por Bem e Jong (1998, citado por Ribeiro, 2010), que referem que este deve ser: metódico, objectivo, sistemático, redutor e claro. Também Almeida e Freire (2010) concordam com algumas características referidas anteriormente mas acrescentam outras: o método científico deve ter também empírico, racional, replicável, comunicável, analítico e cumulativo.

O método científico engloba a observação dos acontecimentos (Baltes *et al.*, 1977, citado por Ribeiro, 2010). Esta observação, referida por Baltes *et al.*, engloba dois tipos de métodos, o qualitativo e o quantitativo (Silva, 2010). O método qualitativo debruça-se sobre os “valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões” (Silva, 2010, p. 6), ou seja sobre a compreensão e a descrição destes factos; quanto ao método quantitativo decai sobre “as regularidades e leis explicativas através dos esforços colocados na objectividade dos procedimentos” (Almeida & Freire, 1997).

Dentro do método qualitativo têm existido algumas divisões; Almeida e Freire (2010) referem a “investigação-acção”, este modelo tem como objectivo estudar a condição social de forma a incrementar a qualidade dos comportamentos dentro da realidade em que estão inseridos.

Segundo Simões (1990, citado por Almeida & Freire, 2010), este modelo tem três objectivos: construir um novo conhecimento, fazer alterações na realidade e produzir modificações nos sujeitos; este modelo passou a ser chamado então de “investigação-acção participativa” (Almeida & Freire, 2010). Esta “investigação-acção participativa” pressupõe

uma presença continuada do investigador, onde tem proximidade com as pessoas e a realidade social (Costa, 1990).

É necessário fazer a definição do problema que poderá recair sobre o raciocínio indutivo ou o raciocínio dedutivo (Almeida & Freire, 1997). O raciocínio indutivo sugere que se parta da observação para se chegar à teoria (Ribeiro, 2010); já o raciocínio dedutivo defendido por Popper (1959, citado por Almeida & Freire, 1997), vai no sentido oposto em que se parte de uma teoria para a observação.

Neste sentido, o investigador no terreno tem como tarefas observar tudo o que o rodeia; observar as pessoas e as interações que existem com o meio ambiente; e observar todos os acontecimentos (Costa, 1990): para a recolha de informações, o investigador pode recorrer a dois tipos de técnicas: a observação directa e a observação participante.

Na observação directa, “é feita no momento em que a acção decorre na presença dos intervenientes e em situações naturais” (Carrilho, Nogueira, Bacelar & Alexandre, 2009, p. 65), não havendo qualquer interferência do investigador. No que diz respeito à observação participante, o investigador observa tudo o que acontece à sua volta num determinado contexto e tem contacto com as pessoas, podendo interferir na observação (Costa, 1990).

Todos estes métodos mencionados anteriormente são habilitados para a intervenção no terreno; consoante o panorama social no qual se irá intervir devem escolher-se os métodos mais adequados de forma a captar e descodificar as situações e à habilitação de meios para se poder trabalhar: assim deve-se adoptar uma natureza compósita, que Fernandes (2002) desenvolveu. Segundo Poiares (2008), esta natureza compósita tem como objectivo conhecer os sujeitos a partir dos seus discursos e condutas. Deste modo, após a captação dos discursos e a sua descodificação, o psicólogo tem uma maior capacidade de compreender os actos dos sujeitos.

A forma de investigação deste trabalho será um programa de prevenção primária que terá como intuito precaver comportamentos nefastos na saúde do adolescente, sejam eles a gravidez indesejada, as infeções sexualmente transmissíveis ou o abuso ou exploração sexual, mas tendo sempre em consideração o desenvolvimento do adolescente (Carvalho, 2008) a ser implementado nas escolas com o 3.º Ciclo abrangidas pela Junta de Freguesia do Beato.

De acordo com um levantamento de necessidades por parte da população efectuado pela Junta de Freguesia do Beato, verificou-se que os principais problemas encontrados são: baixo nível de controlo parental; número elevado de situações de abandono e consequentemente crianças e jovens entregues a si próprios; a multiculturalidade; baixo nível socioeconómico familiar; falta de acompanhamento dos

encarregados de educação, entre outros. Já no que diz respeito às crianças e jovens estas revelaram ter: dificuldades de comunicação; ausência de limites e regras; baixa tolerância à frustração; baixa auto-estima, entre outras.

Estes problemas poderão potenciar o quadro de risco para que as crianças e os jovens venham a desenvolver comportamentos sexuais de risco.

Embora este programa de prevenção esteja voltado para os comportamentos sexuais de risco, não é um programa de educação sexual propriamente dito, mas um programa que visa desenvolver ou criar as competências necessárias para que os adolescentes compreendam e venham a comportar-se de uma forma mais correcta e positiva relativamente a todos os assuntos ligados à sexualidade.

Este programa abrange 30 sessões, com uma duração de 60 minutos cada sessão, e as actividades serão dinamizadas no contexto de sala de aula embora haja vontade de tirar partido de outros locais de interesse no âmbito do perímetro escolar, tal como, campos de bola, ginásio, etc.

Este trabalho será realizado no âmbito do método qualitativo utilizando a observação participante para a recolha de dados e desenvolvimento deste programa será no âmbito do modelo "investigação-acção participativa".

3.3. Conclusão

Pudemos compreender o sentido da Ciência e do conhecimento científico, e o método científico. A metodologia é um percurso traçado entre o sujeito e o objecto: o caminho que, para atingir este, deve ser por aquele seguido. Esta dissertação, inscrevendo-se no âmbito da «investigação-acção participativa», opta por uma metodologia compósita, apetrechado para alcançar saber nos territórios da Psicologia da Exclusão Social.

Capítulo IV

Cartografia do Programa

4.1. Objectivo geral

O objectivo primordial deste programa de prevenção é capacitar ou desenvolver as competências pessoais e sociais dos adolescentes para que os possam ajudar a viver a sua sexualidade em plenitude e com segurança, promovendo os factores protectores e diminuir ou até mesmo anular os factores de risco, para que os adolescentes possam fazer as suas escolhas de forma mais consciente.

4.1.1. Objectivos específicos

Como objectivos específicos temos: o objectivo específico 1 – que os jovens adquiram competências pessoais e sociais; e o objectivo específico 2 - que os adolescentes multipliquem os comportamentos sexuais saudáveis e tenham escolhas mais conscientes.

4.2. Indicadores

O indicador 1 é o número de adolescentes que aumentam as competências pessoais e sociais, e o indicador 2 é o número de adolescentes que utilizam sempre métodos contraceptivos.

4.3. População-alvo

A população abrangida por este programa é constituída por alunos do sexo feminino e por alunos do sexo masculino, com idades abrangidas entre 12 e 15 anos estando a frequentar o 3.º Ciclo do Ensino Básico na Freguesia do Beato, em Lisboa.

4.4. Metodologias

Anteriormente à implementação do Programa, é necessário que se faça um levantamento das necessidades e dificuldades específicas dos alunos que irão ingressar no Programa, de forma a ajustá-lo a estas necessidades e dificuldades.

Este programa consiste na elaboração de diversas actividades, com oito temas diferentes (Tema 1: Sentimento de pertença; Tema 2: Estabelecimento de regras e limites; Tema 3: Concentração e Atenção; Tema 4: Comunicação; Tema 5: Sentimentos e Emoções; Tema 6: Auto-estima; Tema 7: Confiança e o Tema 8: Assertividade). As actividades realizadas neste programa irão consistir em dinâmicas de grupo, jogos pedagógicos, reflexões no fim de cada sessão e workshops de sensibilização. Muitas das actividades

utilizadas neste programa foram retiradas e/ou adaptadas dos livros: *Manual de jogos educativos – 140 jogos para professores e animadores de grupos* (Brandes & Howard, 2008); *83 Jogos psicológicos para a Dinâmica de Grupos* (Manes, 2008); *Dinâmicas de grupo e textos criativos* (Mayer, 2009) e *Práticas Pedagógicas Vivenciais* (Soares, 2010). Outras actividades foram retiradas de sites de internet: Jogo da sala – A Mensagem (Natureza Brincalhona – Educação ambiental, 2007); Jogos e Dinâmicas (Anigrupos, 2010); Dinâmicas – Volume 3 (Catequese Católica, 2002); Recreação - Dinâmicas de grupo (Cooperativa do Fitness, 2009) e Educação Física – Baú de Actividades (Educativa, 2007).

Os workshops serão desenvolvidos pelos parceiros e irão incidir sobre as relações e afectos, a sexualidade e os comportamentos de risco dos adolescentes.

4.5. Procedimento

A amostra utilizada neste Programa será adquirida através do contacto com a Junta de Freguesia do Beato e as escolas que farão a ponte entre o Programa e os encarregados de educação dos alunos.

Previamente, irá marcar-se uma reunião em cada uma das escolas para entregar a cada encarregado de educação um convite (ver apêndice I) para que possam comparecer numa reunião de esclarecimento do Programa. Nesta reunião será feita uma explicação do Programa, quais os seus objectivos, que temáticas serão abordadas e como será realizada a avaliação dos alunos no Programa; também será entregue a cada encarregado de educação um panfleto (ver apêndice II), com uma breve explicação do programa, os seus objectivos e as temáticas que serão abordadas juntamente com a ficha de inscrição.

Antes do início do Programa será também marcada uma reunião com as escolas, a fim de estabelecer o horário onde irá decorrer o Programa, os alunos que frequentarão e como será feita a distribuição dos alunos. Nesta reunião será dito aos professores que poderão estar presentes no decorrer das sessões e participar nas actividades.

Também é muito importante verificar os espaços existentes nas escolas para que se possam planear as actividades de forma mais autêntica.

Com o início do Programa, o espaço dirigido para esse efeito será preparado anteriormente, de forma a não existirem contratempos e algumas das sessões poderão ser realizadas noutros contextos.

Cada sessão terá a duração de 60 minutos, que serão dinamizadas em contexto de turma. Este programa terá no total 30 sessões onde serão trabalhados oito temas: Tema 1: Sentimento de pertença; Tema 2: Estabelecimento de regras e limites; Tema 3: Atenção e

Concentração; Tema 4: Comunicação; Tema 5: Sentimentos e Emoções; Tema 6: Auto-estima; Tema 7: Confiança e o Tema 8: Assertividade.

Estes temas serão apresentados do seguinte modo (ver anexo I):

Na primeira e na segunda sessão serão realizadas actividades para a apresentação dos técnicos e dos alunos, bem como o programa a realizar e quebrar o gelo inicial.

Na terceira sessão irá se estabelecer as regras para o bom funcionamento das sessões.

Na quarta e até à sétima sessão inclusivamente, irá incidir-se no tema da Atenção e Concentração.

Na oitava e até à décima primeira sessão inclusivamente, irá recair sobre o tema da Comunicação, seja ela, comunicação verbal ou não verbal.

Na décima segunda até à décima sexta sessão inclusivamente, irá trabalhar-se o tema dos Sentimentos e Emoções.

Na décima sétima até à vigésima primeira sessão inclusivamente, irá actuar-se sobre o tema da Auto-estima.

Na vigésima segunda até à vigésima sexta sessão inclusivamente, o tema que será componente abordado será a Confiança.

Na vigésima sétima até à vigésima nona sessão será abordado o tema da Assertividade.

Na trigésima sessão será feita a entrega dos diplomas (ver apêndice III) de participação a cada aluno.

Quanto aos workshops estes serão realizados um em cada período escolar e os temas serão: Relações e afectos, Sexualidade na adolescência e Comportamentos sexuais de risco na adolescência. Estes workshops serão desenvolvidos por técnicos qualificados pertencentes aos parceiros do programa.

4.6. Equipa

A equipa será constituída por uma Psicóloga Forense e da Exclusão Social e dois estagiários de Psicologia Forense e da Exclusão Social da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, bem como os professores das escolas abrangidas pelo Programa.

4.7. Instituições e Parcerias

Visto que este Programa será realizado em parceria com a Junta de Freguesia do Beato, teremos esta instituição como parceira para o apoio logístico e económico e como intermediário entre as escolas.

Como algumas das crianças que pertencem ao agrupamento de escolas abrangidos pela Junta de Freguesia do Beato estão sinalizadas na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens da Zona Oriental de Lisboa, consideramos que esta instituição faça parte das parcerias do programa.

A Santa Casa da Misericórdia da Lisboa da Zona Oriental de Lisboa, será também um parceiro para este programa, com o intuito de disponibilizar espaço para eventuais workshops que serão realizados neste programa.

Para a realização dos workshops os Médicos do Mundo e a Associação para o Planeamento da Família serão fundamentais para que se possa fazer estes workshops, pois são instituições que têm elementos qualificados para falar sobre os assuntos mencionados na metodologia.

Também a Universidade Lusófona das Humanidades e Tecnologias, representará um grande apoio neste programa pois poderá fornecer os estagiários para a implementação deste programa, especialmente através da Faculdade de Psicologia. A *PSIJUS – Associação para a Intervenção Juspsicológica*, entidade que congrega psicólogos criminais, forenses e da exclusão social e técnicos de intervenção juspsicológica e psico-inclusão será a entidade encarregada de controlar o cumprimento dos objectivos enunciados.

4.8. Duração e calendarização

O Programa irá decorrer num ano lectivo, ou seja será realizado entre os meses de Setembro e Junho. Este programa terá no total 30 sessões com a duração de 60 minutos cada, que serão realizadas semanalmente.

4.9. Supervisão

A supervisão será feita pela técnica da Junta de Freguesia do Beato, a psicóloga Inês Ramos, pois não estando a trabalhar directamente do programa é uma técnica habilitada para este tipo de supervisão e está mais por dentro das necessidades e dificuldades deste tipo de população.

4.10. Avaliação Interna e Avaliação Externa

Com este programa pretendemos avaliar as competências dos adolescentes para que possam ter um bom ajustamento à sociedade. Esta avaliação tem como finalidade, obter uma melhor percepção da realidade desta população, tendo em conta a satisfação e os comportamentos na actividade.

A avaliação interna será feita através de grelhas de registo de presenças (ver apêndice IV) dos alunos nas actividades e de uma grelha de observação individual para cada aluno que participem nas sessões. Esta grelha de observação individual (ver apêndice V) será realizada no início e no final do programa. No final de cada temática será pedido aos participantes que elaborem um poster com toda a informação que assimilaram ao longo da temática.

No final do programa, será pedido aos participantes que preencham um questionário (ver apêndice VI) para avaliarem o programa.

Posteriormente ao final do programa, a avaliação será comunicada à direcção das escolas e à presidência da Junta de Freguesia do Beato, através de um relatório final que incluirá resultados, gráficos, tabelas e conclusões do projecto.

No que diz respeito à avaliação externa esta ficará incumbida ao Centro de Estudos de Psicologia Forense e Intervenção Juspsicológica – Panóptico, que faz parte da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pois tem técnicos devidamente qualificados para este tipo de avaliação e que farão uma avaliação correcta e imparcial.

Conclusão Geral

No decorrer deste trabalho, a nossa preocupação foi demonstrar a necessidade de um programa de prevenção de comportamentos sexuais de risco nos adolescentes.

Desta forma, no capítulo I incidiu-se sobre a adolescência e quais os problemas com que os adolescentes se deparam nesta fase. Assim, foi importante verificar como se processa o desenvolvimento ao longo da adolescência e quais as implicações que este desenvolvimento traz para o relacionamento com os pais e com o grupo de pares. Neste capítulo, também foi bastante importante focar a problemática das transgressões e dos comportamentos sexuais de risco visto ser esse os temas centrais deste trabalho.

O capítulo II teve como intuito demonstrar a necessidade de realizar um trabalho nesta área e evidenciar quais as intervenções e prevenções existentes para esta problemática.

No capítulo III, foram abordados os conceitos essenciais para a metodologia da investigação psicológica, referindo os métodos que existem de forma a ser mais fácil a compreensão da metodologia utilizada neste trabalho e ficar ciente de outros tipos de metodologias.

Finalmente, no capítulo IV, fez-se uma explicação acerca da implementação do programa, referenciando os seus objectivos, as metodologias utilizadas, a população a qual se destina o programa, a duração do programa, etc.

Pudemos verificar ao longo deste trabalho o quanto é importante haver programas de prevenção que ajudem os jovens a desenvolver ou até mesmo criar as suas próprias competências para lidarem com as adversidades que se deparam durante esta fase.

Este tipo de prevenção deve ser feito em conjunto com outras entidades e técnicos, ou seja, constituindo uma equipa multidisciplinar para poder responder a todas as necessidades dos jovens da forma mais adequada.

Referências

- Alberoni, F. (1998) *Enamoramento e Amor*. 15.^a Ed. Venda Nova: Bertrand.
- Alferes, V. R. (2002) Atracção Interpessoal, Sexualidade e Relações Íntimas. In: J. Vala & M. B., Monteiro, *Psicologia Social*. (p. 125-158) 5.^a Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Almeida, A. M. T. (2000) *As Relações entre Pares em Idade Escolar*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Almeida, A. & Miguel, I. (2010) Representações sociais da adolescência In: A. C. Fonseca (Ed.) *Crianças e Adolescentes – Uma abordagem multidisciplinar*. (pp. 197-222) Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (1997) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 1.^a Ed. Coimbra: APPOINT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Almeida, J. M. R. (2003) *Adolescência e Maternidade*. 2.^a Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Altmann, H. (2009) Educação Sexual em uma Escola: Da reprodução à prevenção. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136): 175-200.
- Alvarez, M. J. (2005) *Representações cognitivas e comportamentos sexuais de risco: o guião e as teorias implícitas da personalidade nos comportamentos de protecção sexual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- American Psychiatric Association [APA] (2006) *DSM-IV-TR – Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. 4.^a Ed. Lisboa: Climepsi Editores.
- Anigrupos (2010) Jogos e Dinâmicas. Acedido em 20 de Abril, 2010 de http://anigrupos.org/index.php?option=com_content&view=section&id=4&Itemid=18.
- Antunes, C.; Sousa, M. C. ; Carvalho, A.; Costa, M.; Raimundo, F.; Lemos, E.; Cardoso, F.; Gomes, F.; Alhais, D.; Rocha, A. & Andrade, A. (2006) Auto-estima e Comportamentos de Saúde e de Risco no Adolescente: Efeitos diferenciais em alunos do 7º ao 10º ano. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(1), 117-123.
- Arnon, S.; Shamai, S. & Ilatov, Z. (2008) Socialization Agents and Activities of Young Adolescents. *Adolescence*, 43 (170): 373-397.
- Associação Para o Planeamento da Família [APF] (S.D.a) Definição de Saúde Reprodutiva e de Saúde Sexual. Acedido em 17 de Novembro, 2009 de <http://www.apf.pt/index.php?area=001&mid=001>.

- Associação Para o Planeamento da Família [APF] (S.D.b) Intervenção em SSR. Acedido em 17 de Novembro, 2009 de <http://www.apf.pt/index.php?area=001&mid=001&sid=005>.
- Auderset, M-J. & Held, J-B (2003) *O Adolescente em Família*. Rio Tinto: Círculo de Leitores.
- Aventura Social (2011) Health Behaviour in School-aged Children – Dados Nacionais 2010 – Abril 2011: Problemas emergentes e contextos sociais. Retirado a 3 de Março, 2011 de http://aventurasocial.com/arquivo/1302897373_2b-HBSC%20Adolescentes%202010-11.pdf
- Aventura Social & Saúde (2010) A Saúde dos Adolescentes Portugueses – Relatório do estudo HBSC 2010. Retirado a 3 de Março, 2011 de http://aventurasocial.com/arquivo/1303144700_Relatorio_HBSC_adolescentes.pdf
- Aventura Social & Saúde (2006) Comportamento Sexual e Conhecimentos, Crenças e Atitudes Face ao VIH/SIDA – Relatório Preliminar. Retirado a 3 de Março, 2011 de <http://aventurasocial.com/2005/main.php>
- Azevedo, I. (2002) A Escola Precisa de Inteligência Emocional? In: I. Sá *et al.*, *Educação Emocional*. (pp. 27-38) Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Baptista, I.; Tomé, G.; Matos, M. G.; Gaspar, T. & Cruz, J. (2009) A escola. In: M.G. Matos & D. Sampaio, *Jovens com Saúde – Diálogo com uma geração*. (pp. 197-214) 1.^a Ed. Lisboa: Texto Editores.
- Bastos, A. P. (2001) *Afectividade na Adolescência: Sexualidade e educação para os valores*. Lisboa: Paulinas.
- Benavente, R. (2002) Delinquência Juvenil: Da disfunção social à psicopatologia. *Análise Psicológica*, 4(XX): 637-645.
- Borges, A. L. V.; Nichiata, L. Y. I. & Schor, N. (2006) Conversando Sobre Sexo: A rede sociofamiliar como base de promoção da saúde sexual e reprodutiva de adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 14(3): 422-427.
- Borges, A. L. V. & Schor, N. (2007) Homens Adolescentes e Vida Sexual: Heterogeneidades nas motivações que cercam a iniciação sexual. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(1): 225-234
- Borsa, J. C. (2007) O Papel da Escola no Processo de Socialização Infantil. Retirado a 7 de Junho, 2010 de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf>
- Bowlby, J. (1993) *Separação: angústia e raiva*. 2.^a Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1990) *Apego*. 2.^a Ed. São Paulo: Martins Fontes
- Brandes D. & Howard P. (2008). *Manual de jogos educativos – 140 jogos para professores e animadores de grupos*. 1.^a Reimpressão. Padrões Culturais Editora.

- Brasil, L.S.; Mitsui, R. E.; Pereira, A. M. B. & Alves, R. N. (2000) Mudanças no Comportamento Sexual do Adolescente Decorrentes do Surgimento da SIDA no Contexto Social. *Análise Psicológica*, 4(XVIII): 465-483.
- Cabié, M-C (1999) Adolescência e Ciclo Familiar Existencial In: C. Gammer & M-C. Cabié *Adolescência e Crise Familiar*. (pp.15-29) 1.^a Ed. Lisboa: Climepsi
- Camacho, I. & Matos, M. G. (2005) Práticas Parentais Educativas, Fobia Social e Rendimento Académico In: M. G. Matos *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*. (pp. 87-94) 3.^a Ed. Revista e Ampliada Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Camargo, B. V. & Botelho, L. J. (2007) Aids, Sexualidade e Atitudes de Adolescentes Sobre a Protecção Contra o HIV. *Revista de Saúde Pública*. 41(1): 61-68.
- Camargo, E. A. I. & Ferrari, R. A. P. (2009) Adolescentes: Conhecimentos sobre sexualidade antes e após a participação em oficinas de prevenção. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(3): 937-946
- Canavarro, L. (1999) *Adolescentes: Pragmáticas da abordagem psicoterapêutica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Canavarro, M. C. & Pereira, A. I. (2001) Gravidez e Maternidade na Adolescência: Perspectivas teóricas In: M. C. Canavarro *Psicologia da Gravidez e da Maternidade*. (pp. 323-357) Coimbra: Quarteto Editora.
- Cano, M. A. T.; Ferriani, M. G. C. & Gomes, R. (2000) Sexualidade na Adolescência: Um estudo bibliográfico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 8(2): 18-24.
- Carpinteiro, E. (2004) *Prevenção de Riscos Associados ao Comportamento Sexual: Gravidez não desejada, DTS e SIDA*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.
- Carrara, J. A. (2004) Desenvolvimento e Aprendizagem: Uma revisão segundo Ausubel, Piaget e Vygotsky. Retirado a 23 de Agosto, 2010 de <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=570>
- Carrilho, L.; Nogueira, P.; Bacelar, T. & Alexandre, M. (2009) Preditores de Comportamento Desviante na Adolescência. *Ousar e Integrar – Revista de Reinserção Social e Prova*, 3: 63-81.
- Carvalho, C. S. (2008) *Guia de Educação da Sexualidade*. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- Carvalho, I. M. M. & Almeida, P. H. (2003) Família e Protecção Social. *São Paulo em Perspectiva*, 17(2): 109-122.
- Carvalho, M. J. L. de (2005) Jovens e Delinquências: (Sobre)vivências na família. *Psicologia*. XVIII(2), 129-158.

- Catequese Católica (2002) Dinâmicas – Volume 3. Acedido a 30 de Setembro, 2010 de <http://www.catequisar.com.br/texto/dinamica/volume03/ind.htm>.
- Cavaco, N. A. P. A. (2010) Atitudes Educativas Parentais e Resiliência no Adolescente. Retirado a 12 de Abril, 2011 de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0563.pdf>
- Cerqueira-Santos, E.; Paludo, S. S.; Schiró, E. D. B. & Koller, S. H. (2010) Gravidez na Adolescência: Análise contextual de risco e protecção. *Psicologia em Estudo*, 15 (1): 73-85.
- Claes, M. (1985) *Os Problemas da Adolescência*. 2.^a Ed. Lisboa: Verbo Editores.
- Cóias, J. O. (1992) Aspectos psico-sociais da delinquência infantil e juvenil. *Revista Infância e Juventude*, 2: 39-56.
- Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (2003) *Sexualidade e Planeamento Familiar*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Cooperativa do Fitness (2009) Recreação - Dinâmicas de grupo. Acedido a 6 de Novembro, 2010 de <http://www.cdof.com.br/recrea24.htm>.
- Cordeiro, J. D. (1998) *Os Adolescentes por Dentro*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Cordeiro, R. A. (2006) Aparência Física e Amizade Íntima na Adolescência: Estudo num contexto pré-universitário. *Análise Psicológica*, 4(XIV): 509-517
- Coslin, P. G. (2009) *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Costa, A. F. (1990) A pesquisa de terreno em sociologia In: A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 129-148) 4.^a Ed. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, J. B. (2007) *Sexo, Nexo e Crime (Teoria e Investigação da Delinquência Sexual)*. 2.^a Ed. Lisboa: Edições Colibri.
- Cusson, M. (2007) *Criminologia*. 2.^a Ed. Cruz Quebrada: Casa das letras.
- Damásio, A. (2002) Uma Vez Mais Com Emoção. In: I. Sá *et al.* *Educação Emocional*. (pp. 23-25) Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Davis, C. (1982) Desenvolvimento Cognitivo na Adolescência – Período das operações formais In: C. R. Rappaport (Coord.); W. R. Fiori & C. Davis *Psicologia do Desenvolvimento. Vol. 4 - A idade escolar e a adolescência*. (pp. 69-79) 6.^a Reimpressão. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Debesse, M. (1965) *A Adolescência*. 3.^a Ed. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Delaroche, P. (2006) *A Adolescência: desafios clínicos e terapêuticos*. 1.^a Ed. Lisboa: Climepsi Editores.

- Deptula, D. P.; Henry, D. B. & Schoeny, M. E. (2010) How Can Parents Make a Difference? Longitudinal associations with adolescent sexual behavior. *Journal of Family Psychology*, 24(6): 731-739.
- Dias, A. C. G. & Gomes, W. B. (1999) Conversas sobre sexualidade na família e gravidez na adolescência: a percepção dos pais. *Estudos de Psicologia*, 4(1): 79-106.
- Dias, S. M. F. (2009) *Comportamentos Sexuais nos Adolescentes: Promoção da saúde sexual e prevenção do VIH/SIDA*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Dias, S.; Matos, M. G. & Gonçalves, A. (2005) Sexualidade e Risco na Adolescência. In: M. G. Matos (Ed.) *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*. (pp.131-140) Lisboa: FMH Edições.
- Didáctica Editora (2001) *Sexualidade nos Dias de Hoje: Sexualidade e medicina, prevenir e curar*. 1.ª Ed. Didáctica Editora.
- Educacional (2007) Educação Física – Baú de Actividades. Acedido a 17 de Março, 2007 de http://www.educacional.com.br/educacao_fisica/baudeatividades.asp
- Faisal-Cury & Menezes (2008) Sexual Activity Among Female Teenagers: A comparison between two groups of middle class adolescents from a private clinic according to pregnancy status. *Revista Brasileira de Saúde e Maternidade Infantil*, 8(3): 251-256.
- Faria, J. A. A. (2009) *A Saúde e a Sexualidade em Meio Escolar*. Braga: Casa do Professor.
- Fernandes, E. (1990) *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*. 1.ª Ed. Porto: Edições Asa
- Fernandes, J. L. L. (2002) *O Sítio das Drogas: etnografia das drogas numa periferia urbana*. 3.ª Ed. Aumentada. Lisboa: Notícias.
- Fernandes, M. & Gonçalves, R. A. (2007) Tipologia do delinquente juvenil urbano: Estudo exploratório na cidade de Lisboa. *Psychologica*, 45: 103-123.
- Ferreira, P. M. (2000) Controlo e Identidade: a não conformidade durante a adolescência. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33: 55-85.
- Ferreira-Borges, C. & Cunha Filho, H. (2004) *Alcoolismo e Toxicodependência: usos, abusos e dependências*. Lisboa: Climepsi Editores
- Figueiredo, B.; Pacheco, A. & Magarinho, R. (2005) Grávidas Adolescentes e Grávidas Adultas: Diferentes Circunstâncias de Risco? *Acta Med Portuguesa*, 18: 97-105.
- Fiori, W. R. (1982) Desenvolvimento Emocional. In: C. R. Rappaport (Coord.); W. R. Fiori & C. Davis *Psicologia do Desenvolvimento. Vol. 4 - A idade escolar e a adolescência*. (pp. 1-45) 6.ª Reimpressão. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Fonseca, H. (2003) *Compreender os Adolescentes: Um desafio para pais e educadores*. 2.ª Ed. Barcarena: Editorial Presença.

- Fonseca, C. R.; Miranda, M. F. & Monteiro, O. (2003) Adolescentes Recluídos, Toxicodependências e Doenças Infecto-Contagiosas. *Revista Infância e Juventude*, 4: 61-107.
- Foucault, M. (1994) *História da Sexualidade I – A vontade de saber*. Relógio d'água Editores.
- Frade, A.; Marques, A. M.; Alverca, C. & Vilar, D. (2009) *Educação Sexual na Escola – Guia para professores, formadores e educadores*. 6.ª Ed. Lisboa: Texto Editores.
- Freud, S. (1999) *Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Gallotti, A. (Coord.) & Lara, I. (2007) *ABC do Sexo*. Espanha: (Sic) Idea Y Creación Editorial.
- Gallotti, A. (Coord.) & Laubora, V. (2007) *O Corpo e o Sexo*. Espanha: (Sic) Idea Y Creación Editorial.
- Galvão, J. (2008) *Os Jovens e o Sexo*. 1.ª Ed. Deplano.
- Gameiro, J. (2001) *Os Meus, os Teus e os Nossos: Novas formas de família*. 2.ª Reimpressão. Lisboa: Terramar.
- Garcia, E. S. (1989) *Os Irmãos: convivência, rivalidade e solidariedade na família*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, T. & Matos, M. G. (2008) Risco Sexual, Conhecimentos e Atitudes Face ao VIH/SIDA em Adolescentes de Comunidades Migrantes. In: M.G. Matos (Coord.) *Sexualidade, Segurança & SIDA – Estado da arte e propostas em meio escolar*. (pp.153-193) Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.
- Gleitman, H. (2002) *Psicologia*. 5.ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Gomes, A. M. A. & Miguel, N. (2000) *Educação Sexual: Só para Jovens*. 3.ª Ed., 1.ª Tiragem, Lisboa: Texto Editora.
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual [GTES] (2007) Relatório final. Retirado a 16 de Dezembro, 2009 de http://www.dgidc.min-edu.pt/saude/Documents/GTES_RELATORIO_FINAL.pdf
- Herrero, C. H. (2001) *Criminologia – (Parte General y Especial)*. Madrid: Dykinson.
- Kaeager, D. A. & Staff, J. (2009) The Sexual Double Standard and Adolescent Peer Acceptance. *Social Psychology Quarterly*, 72 (2): 143-164.
- Kilander, H. F. (1985) *Educação Sexual na Escola: Preparar para a vida familiar*. Lisboa: Edições Paulistas.
- Kintzinger, S. (1978) *Mães: um estudo antropológico da maternidade*. Lisboa: Presença.
- Kogan, S. M.; Beach, S. R. H.; Philibert, R. A.; Brody, G. H.; Chen, Y. & Lei, M-K. (2010) 5-HTTLPR Status Moderates the Effect of Early Adolescent Substance Use on Risky Sexual Behavior. *Health Psychology*, 29(5): 471–476.

- Kotchick, B.; Dorsey, S.; Miller, K. & Forehand, R. (1999) Adolescent Sexual Risk-Behaviour in Single-Parent Ethnic Minority Families. *Journal of Family Psychology*. 13(1): 93-102.
- Lei n.º 3/84, de 24 de Março.
- Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto.
- Lima, R. F. (2009) Ambiente Escolar e Desenvolvimento Moral. Retirado a 7 de Junho, 2010 de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0493.pdf>
- Lomba, L.; Apostolo, J.; Loureiro, H.; Graveto, J.; Silva, M. & Mendes, F. (2008) Consumos e Comportamentos Sexuais de Risco na Noite de Coimbra. *Revista Toxicodependências*, 14(1): 31- 41.
- Lorga, P. A. (2001) Toxicodependência e Sexualidade: Revisão bibliográfica a propósito das suas possíveis interações (Parte I). *Revista Toxicodependências*, 7(3): 41-52.
- Lourenço, M. M. C. (1998) *Textos e Contextos da Gravidez na Adolescência: O adolescente, a família e a escola*. Lisboa: Fim de Século
- Lourenço, O. (2002) *Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo: Teoria, dados e implicações*. 2.ª Ed. Coimbra: Almedina.
- Manes, S. (2008). *83 Jogos Psicológicos para a Dinâmica de Grupos*. 8.ª Ed. Lisboa: Paulus Editora.
- Marques, M. E. (2005) Avaliação Psicológica do Adolescente e do Risco. *Análise Psicológica*, 1(XXIII): 19-26.
- Matos, A. C. de (2002) *Adolescência: O triunfo do pensamento e a descoberta do amor*. 1.ª Ed. Lisboa: Climepsi Editores.
- Matos, M. G. (2008a) A Saúde do Adolescente: O que se sabe e quais são os novos desafios. *Análise Psicológica*, 2(XXVI): 251-263
- Matos, M. G. (2008b) "Correr Riscos" e Proteger-se. In: Matos, M. G. (coord.) *Sexualidade, Segurança & SIDA – Estado da arte e propostas em meio escolar*. (pp. 17-23) Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.
- Matos, M. G.; Battistutta, D.; Simões, C.; Carvalhosa, S.; Dias, S. & Gonçalves, A.. (2003) Conhecimentos e Atitudes sobre o VIH/SIDA em Adolescentes Portugueses. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 4(1): 3-20.
- Matos, M. G. & Sampaio, D. (2009) *Jovens com Saúde – Diálogo com uma geração*. 1.ª Ed. Lisboa: Texto Editores.
- Matos, M. G. & Spence, S. (2005) Prevenção e Saúde Positiva em Crianças e Adolescentes. In: M. G. Matos *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*. (pp. 41-49) 3.ª Ed. Revista e Ampliada. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Mayer, C. (2009) *Dinâmicas de grupo e textos criativos*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Melo, R. A. S. (2002) Os Quês e os Porquês da Prevenção Primária da Toxicodependência. *Revista Toxicodependências*, 8(2): 23-28.
- Miguel, N. S. (1990) *Os jovens e a Sexualidade*. 5.^a Ed. Revista. Lisboa: Instituto da Juventude.
- Miguel, N. & Gomes, A. M. A. (1991) *Só para Jovens! Juventude, afecto e sexualidade*. 2.^a Ed. Lisboa: Texto Editora.
- Moisseff, M. (1999) Aspectos Antropológicos da Terapia Familiar com os Adolescentes In: C. Gammer & M-C. Cabié *Adolescência e Crise Familiar*. (pp.195-216) 1.^a Ed. Lisboa: Climepsi Editores.
- Moita, V. (1985). Identidade, identificação e delinquência: contributos para uma compreensão psicológica e clínica da agressão e do comportamento delinvente. *Infância e Juventude*, 2: 25-52.
- Monteiro, M. J. & Vasconcelos-Raposo, J. (2006) Contextualizar os Conhecimentos, Atitudes e Crenças face ao VIH/SIDA: Um contributo para aperfeiçoar o caminho a percorrer. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(1): 125-136.
- Moreira, P. (2005) *Para uma Prevenção que Previna*. 4.^a Ed. Coimbra: Quarteto Editora.
- Morel, A.; Boulanger, M.; Hervé, F. & Tonnelet, G. (2001) *Prevenção das Toxicomanias*. 1.^a Ed. Lisboa: Climepsi Editores.
- Moura, O. & Matos, P. M. (2008) Vinculação aos Pais, Divórcio e Conflito Interparental em Adolescentes. *Psicologia*, XXII(1): 127-152, Lisboa: Edições Colibri.
- Myers, R.; Chou, C-P.; Sussman, S.; Baezconde-Garbanati, L.; Pachon, H. & Valente, T. W. (2009) Acculturation and Substance Use: Social influence as a mediator among hispanic alternative high school youth. *Journal of Health and Social Behavior*, 50 (2): 164-179.
- Natureza Brincalhona – Educação ambiental (2007) Jogo da sala – A Mensagem. Acedido a 4 de Novembro, 2010 de <http://www.natureza-brincalhona.pt/pdfs/Jogo%20de%20sala%20-%20A%20Mensagem.pdf>.
- Nogueira, C.; Saavedra, L. & Costa, C. (2008) (In)Visibilidade do Género na Sexualidade Juvenil: Propostas para uma nova concepção sobre a educação sexual e a prevenção de comportamentos sexuais de risco. *Pro-Posições*, 19 (2 (56)): 59-79.
- Nuner-Winkler, G. (2010) Processos Cognitivos e Afectivos do Desenvolvimento Moral In: A. C. Fonseca (Ed.) *Crianças e Adolescentes – Uma abordagem multidisciplinar*. (pp. 371-417) Coimbra: Almedina.
- Ogden, J. (2004) *Psicologia da Saúde*. 2.^a Ed. Lisboa: Climepsi Editores.

- Oliveira, D. C.; Gomes, A. M. T.; Pontes, A. P. M. & Salgado, L.P.P. (2009) Atitudes, Sentimentos e Imagens na Representação Social da Sexualidade entre Adolescentes. *Escola Anna Nery Revista Enfermagem*, 13(4): 817-823.
- Papalia, D. E.; Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001) *O Mundo da Criança*. 8.^a Ed. McGraw-Hill Editora.
- Pappámikail, L. (2004) Relações Intergeracionais, Apoio Familiar e Transições Juvenis para a Vida Adulta em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 46: 91-116.
- Park, Y. S.; Kim, B. S. K.; Chiang, J. & Ju, C. M. (2010) Acculturation, Enculturation, Parental Adherence to Asian Cultural Values, Parenting Styles, and Family Conflict Among Asian American College Students. *Asian American Journal of Psychology*, 1(1): 67–79.
- Patrão, I. (2005) Bem me quer, mal me quer... Bem nos quer, mal nos quer. *Análise Psicológica*, 3 (23): 289-294.
- Paúl, C. & Fonseca, A. M. (2001) *Psicossociologia da Saúde*. 1.^a Ed. Lisboa: Climepsi Editores.
- Peralta, C. M. F. & Rodrigues, A. M. R. (2006) Juízo Moral na Adolescência: A psicologia social na senda da psicologia do desenvolvimento através da análise de poemas de canções rock. Retirado a 7 de Junho, 2010 de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0338.pdf>
- Pereira, S.; Moraes, M. e Matos, M. G. (2008) Sexualidade, Comportamentos Sexuais e VIH/SIDA In: M.G. Matos (Coord.) *Sexualidade, Segurança & SIDA – Estado da arte e propostas em meio escolar*. (pp.25-39) Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.
- Picazio, C. (1998) *Diferentes Desejos: Adolescentes Homo, Bi e Heterossexuais*. São Paulo: Edições GLS.
- Poiars, C. A. (2010) Para uma arquitectura (re)configurativa das transgressionalidades infanto-juvenis: Uma abordagem juspsicológica e psico-educativa. Conferência proferida no V Congresso Internacional de Psicologia Forense e da Exclusão Social, na ULHT.
- Poiars, C. A. (2008) Psicologia Forense: Função intercontributiva nos territórios da justiça.
- Poiars, C. A. (2006) Transgressionalidades juvenis – a delinquência sub-18. In: M. Marinheiro (Org.), *Centro Educativo da Bela Vista – Delinquência Juvenil, Intervenção em Instituição, reinserção Social*. (147-162) Lisboa: IRS.
- Poiars, C. A. (2004a) Lisboa, cidade da Psicologia do Comportamento Desviante e da Exclusão Social – Programa de intervenção comunitária e juspsicológica na zona histórica de Lisboa.

- Poiaries, C. A. (2004b). Justiça, Exclusão Social e Psicologia ou Estranhas Formas de Vida. *Boletim da Faculdade de Direito*. Coimbra: Universidade de Coimbra
- Poiaries, C. A. (2001) Da justiça à psicologia: razões & trajetória. A intervenção juspsicológica. *Sub-Judice 22/23 - Psicologia e justiça: razões e trajectos*, pp. 25-35.
- Poiaries, C. A. & Ramos, S. (2004) Intervenção Juspsicológica aplicada à delinquência juvenil. *Themis*, ano V: 5-21.
- Policarpo, V. (2011) Sexualidades em construção, entre o privado e o público. In: J. Mattoso (Dir.) & A. N. Almeida (Coord.) *História da Vida Privada em Portugal – Os nossos dias* (pp. 48-79) 1.^a Ed. Maia: Círculo de Leitores.
- Prazeres, V. (2002) *Adolescentes, Pais e Tudo o Mais*. 1.^a Ed. Lisboa: Texto Editora.
- Puerto, C. (2009) *Educação Sexual e a Escola*. Lisboa: IDBooks.
- Ramiro, & Reis, (2006) Dossier Adolescência: Sexualidade na adolescência. *Revista Psicologia Actual*. 8: 73-75.
- Ramos, R. D.; Eira, C.; Martins, A.; Machado, A.; Bordalo, M. & Polónia, Z. (2008) Atitude, Comunicação e Comportamentos face à Sexualidade numa População de Jovens em Matosinhos. *Arquivos de Medicina*, 22 (1): 3-15.
- Rappaport, C. R. (1982) Socialização. In: C. R. Rappaport (Coord.); W. R. Fiori & C. Davis *Psicologia do Desenvolvimento. Vol. 4 - A idade escolar e a adolescência*. (pp. 88-107) 6.^a Reimpressão São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Re, M. A. (2007) *Educação Sexual na Infância (Um desafio possível)*. Lisboa: Editora Ediba.
- Ream, G. L. & Savin-Williams, R. (2005) Reciprocal Associations Between Adolescent Sexual Activity and Quality of Youth–Parent Interactions. *Journal of Family Psychology*, 19(2): 171–179.
- Reis, M. H. & Vilar, D. (2004) A Implementação da Educação Sexual na Escola: Atitudes dos professores. *Análise Psicológica*, 4(22): 737-745.
- Reis, M.; Ramiro, L.; Carvalho, M. & Pereira, S. (2009) A Sexualidade, o Corpo e os Amores. In: M. G. Matos & D. Sampaio, *Jovens com Saúde – Diálogo com uma geração*. (pp.165-182) 1.^a Ed. Lisboa: Texto Editores.
- Ribeiro, J. L. P. (2010) *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde*. 3.^a Ed. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Robert, P. (1969) *Os Grupos de Adolescentes*. Lisboa: Moraes Editores.
- Sá, I. (2002) O Desenvolvimento da Compreensão e da Regulação das Emoções In: I. Sá *et al. Educação Emocional*. (pp.7-16) Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.

- Sampaio, D. (2002) A noção de adolescência In: D. Sampaio, *Ninguém Morre Sozinho – O Adolescente e o Suicídio*. (pp.55-70) 13.^a Ed. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (1999) *Inventem-se novos pais*. 11.^a Ed. Lisboa: Caminho.
- Sanderson, C. (2005) O Desenvolvimento da sexualidade da criança. In: *Abuso Sexual Em Crianças*. (pp. 26-52) 1.^a Ed. M.Books.
- Santisteban, D. A. & Mena, M. P. (2009) Culturally Informed and Flexible Family-Based Treatment for Adolescents: A tailored and integrative treatment for hispanic youth. *Family Process*, 48(2): 253-268.
- Schütz, R. (2004) Vygotsky & Language Acquisition. Retirado a 10 de Dezembro, 2010 de <http://www.sk.com.br/sk-vygot.html>
- Sêco, J. (1997) *Chamados pelo Nome: Da importância da afectividade na educação da adolescência*. 1.^a Ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, A. Z. (2009) O Estilo de Vinculação e o Desenvolvimento de Comportamentos Delinquentes na Adolescência: Factor de risco ou de protecção. *Ousar e Integrar – Revista de Reinserção Social e Prova*, 2: 55-68.
- Silva, G. C. R. F. (2010) O Método Científico na Psicologia: Abordagem qualitativa e quantitativa. Retirado a 17 de Dezembro, 2010 de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0539.pdf>
- Silva, M. (2001) *Sexualidade & Adolescência*. Coimbra: Gráfica de Coimbra e Fundação Família e Sociedade.
- Silva, V. G. (2008) Adolescência: Um bicho de sete cabeças? Retirado a 7 de Junho, 2010 de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0449.pdf>
- Soares, C. (2008) Norma e Transgressão: Contributos para a Definição de Padrões de Identidade/Alteridade nas Histórias de Heródito. In: C. Soares (Coord.); I. C. Secall & M. do C. Fialho *Norma & Transgressão*. (pp. 29-40) Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Soares, V. (2010) *Práticas Pedagógicas Vivenciais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sousa, P. M. L. (2006) Desenvolvimento moral na adolescência. Retirado a 7 de Junho, 2010 de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0296.pdf>
- Sousa, P. M. L. (2005) O Ensino da Matemática: Contributos pedagógicos de Piaget e Vygotsky. Retirado a 7 de Junho, 2010 de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0258.pdf>
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1994) *Psicologia do Adolescente – Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993) *Psicologia Educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. McGraw-Hill Editora.

- Strecht, P. (2003) *À Margem do Amor/ Notas sobre a delinquência juvenil*. 2.^a Ed. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Strecht, P. (2002) *Interiores: Uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. 2.^a Ed. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Suplicy, M. (1995) *Sexo para Adolescentes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sutherland, P. (1996) *O Desenvolvimento Cognitivo Actual*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tajfel, H. (1983) *Grupos Humanos e Categorias Sociais – Estudos em psicologia social – Volume II*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Taquette, S. R.; Vilhena, M. M. & Paula, M. C. (2004) Doenças Sexualmente Transmissíveis na Adolescência: Estudo de fatores de risco. *Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical*, 37 (3): 210-214.
- Tavares, J.; Pereira, A. S.; Gomes, A. A.; Monteiro, S. & Gomes, A. (2007) *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tomé, G. (2009) Os Amigos e o Grupo. In: M. G. Matos & D. Sampaio (coord.) *Jovens com Saúde – Diálogo com uma geração*. (pp. 156-163) 1.^a Ed. Lisboa: Texto Editores.
- Veloso, S. & Matos, M. G. (2005) Adolescência e Estilos de Vida Activos e Saudáveis. In: M. G. Matos *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*. (pp. 177-194) 3.^a Ed. Revista e Ampliada Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Veríssimo, M. & Santos, A. J. (2008) Desenvolvimento Social: Algumas considerações teóricas. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI): 389-394.
- Vilelas, J. M. S. (2009) *A Influência da Família e da Escola na Sexualidade do Adolescente*. Coimbra: Formasau.
- United Nations (2005) *Youth at the United Nations: World youth report*. Retirado a 19 de Dezembro, 2009 de <http://www.un.org/esa/socdev/unyin/wyr05.htm>
- Urra, J. (2009) *O Pequeno Ditador*. 14.^a Ed. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Wall, W. D. (1975) *Adolescência na Escola e na Sociedade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Wills, T. A.; Gibbons, F. X.; Gerrard, M.; Murry, V. M. & Brody, G. H. (2003) Family Communication and Religiosity Related to Substance Use and Sexual Behavior in Early Adolescence: A test for pathways through self-control and prototype perceptions. *Psychology of Addictive Behaviors*, 17(4): 312–323.

Apêndices

Apêndice I

Convite para os Encarregados de Educação

Caros pais ou encarregados de educação,

Este é um momento em que os vossos filhos ou educandos estão a atravessar e que por vezes é complicado para os pais ou encarregados de educação conseguirem lidar com todas as transformações que ocorrem nesta fase. Deste modo, vimos convidá-lo(a) para estar presente no dia ____ de _____ de 20__ pelas _____ na Escola _____ para uma reunião onde irá ouvir a nossa proposta para a implementação de um Programa, que irá ajudar o seu/sua filho(a) ou educando(a) a superar todas as dificuldades próprias da adolescência. Esta reunião será para apresentar as temáticas que irão ser abordadas e quais os seus objectivos.

Teremos todo o gosto em recebê-lo(a) e responder a todas as suas questões.

Ficamos a aguardar a sua presença.

Com os melhores cumprimentos,

Eu, _____ comprometo-me a estar presente na reunião do dia ____ de _____ de _____.

Assinatura _____

(devolver à Escola até dia ____ de _____ de _____)

Apêndice II

Panfleto de explicação e ficha de inscrição

Programa

Temáticas a serem abordadas:

- Estabelecimento de regras
- Atenção e Concentração
- Comunicação
- Sentimentos e Emoções
- Auto-estima
- Confiança
- Assertividade

"Se der um peixe a um homem, ele alimentará-se-a uma vez; se o ensinar a pescar, alimentará-se-a durante toda a vida." (Kuan-Tsu)

Ficha de inscrição

Nome: _____

Idade: _____

Turma: _____

Escola: _____

Contato: _____

Apêndice III

Exemplo de um Diploma

Diploma

Certificamos que o(a) aluno(a)

concluiu com êxito a sua participação no Programa

_____, na Escola _____

no ano lectivo de _____.

Técnica

Apêndice IV

Grelha de registo de presenças

Nomes	Escola:
	Turma:
	Data:

Apêndice V

Grelha de observação individual

Nome do aluno: _____

Escola: _____ Data: ____/____/____

1= Nenhuma vez; 2= Poucas vezes; 3= Regularmente; 4= Muitas vezes; 5= Sempre

	1	2	3	4	5
Sentimento de pertença					
Sente-se à vontade perante o grupo					
Tem uma boa relação com os colegas					
Pede ajuda aos colegas					
Estabelecimento de regras					
Cumpre as regras estabelecidas					
Ajuda os colegas a cumprirem as regras					
Atenção e concentração					
Consegue manter-se concentrado(a) durante as actividades					
Está atento(a) às indicações dos colegas e dos formadores					
Consegue terminar tudo aquilo que começa					
Comunicação					
Tem uma boa capacidade de comunicação					
Consegue exprimir verbalmente as suas ideias					
Consegue ajudar os colegas a exprimirem as suas ideias					
Sentimentos e Emoções					
Consegue exprimir os seus sentimentos					
Consegue exprimir as suas emoções					

Auto-estima					
Mostra ter uma boa imagem corporal					
Consegue descrever-se tendo em conta a sua imagem corporal					
Consegue expor-se (fisicamente) perante os colegas					
Confiança					
Consegue tomar a iniciativa					
Assertividade					
Consegue expressar a suas ideias sem ser agressivo					
Aceita as opiniões dos outros					

Apêndice VI

Avaliação do Programa

Qual foi para ti o aspecto mais útil da temática?

Qual foi para ti o aspecto menos útil da temática?

Indica 3 palavras-chave para descrever a temática:

1 – _____

2 – _____

3 – _____

Coloca uma cruz no número correspondente ao seu grau de satisfação, em que: 1 = Nada adequado/Fraco e 5 = Muito adequado/Excelente.

Temática

	1	2	3	4	5
Pertinência dos temas apresentados					
Material de apoio ao programa					
Exposição dos conteúdos					

Formador

	1	2	3	4	5
Capacidade oral					
Disponibilidade para clarificar dúvidas					
Capacidade de liderança					
Estilo de liderança adequado					
Capacidade empática					

Anexos

Anexo I

Apresentação das sessões para os alunos:

Tema: Sentimento de Pertença			
1.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
"O jogo da bola"	Os técnicos organizam os participantes em círculo. Os técnicos informam os alunos que irão atirar a bola para um aluno e este terá de se apresentar e dizer uma característica positiva sobre si. De seguida tem de atirar a bola a outro colega e por aí adiante até todos se terem apresentado.	Bola	10 minutos
"Gente Famosa"	Dispõe-se os alunos em círculo. Os técnicos penduram nas costas dos alunos um cartão. Os alunos andam livremente pela sala e vão fazendo perguntas aos outros, onde estes só podem responder sim ou não, para tentar descobrir quem são. Quando alguém descobre quem é o cartão é colocado na parte de frente e continua a ajudar os outros até todos terem conseguido descobrir a sua personagem.	Sala, cartões com celebridades, furador e lá.	30 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Apresentação dos alunos e dos técnicos, fomentar o quebra-gelo inicial e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Promover o conhecimento interpessoal, promover o conhecimento interpessoal e o à vontade no grupo e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Sentimento de Pertença			
2.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
“Entrevista ao parceiro”	Os técnicos agrupam os alunos em pares, onde terão que fazer uma entrevista durante 10 minutos ao respectivo parceiro, de forma a saber o seu nome, a sua idade, a cor preferida, música preferida, actividades de lazer, se tem irmãos, onde vivem, etc. Após esses 10 minutos trocam de papéis. Passados 20 minutos cada par tem de comunicar aos restantes colegas o que ficou a saber do seu parceiro e assim sucessivamente.	Sala, mesa, cadeiras, lápis e folhas de papel	30 minutos
“Limão, limão”	Os alunos são dispostos num círculo e um fica no meio. O aluno que está no meio aponta para um aluno do círculo dizendo: ou “ <i>Limão</i> ” ou “ <i>Laranja</i> ” ou “ <i>Morango</i> ” ou “ <i>Salada de Frutas</i> ”. Quando disser “ <i>Limão</i> ”, o aluno tem de dizer o nome do colega que está à esquerda; se disser “ <i>Laranja</i> ”, o aluno tem de dizer o nome do colega que está à esquerda; se disser “ <i>Morango</i> ”, o aluno tem de dizer o seu nome; e se disser “ <i>Salada de Frutas</i> ” os alunos têm de trocar de lugar. Quando trocam de lugar um dos alunos fica sem lugar e por isso fica no meio. Se algum aluno se enganar, vai para o meio também.	Sala	15 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Estabelecer interacção entre os alunos, estabelecer interacção entre os alunos e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Fomentar o diálogo, o conhecimento e a partilha de gostos; promover o à vontade no grupo e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Estabelecimento de regras			
3.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
“As nossas regras”	Organiza-se os alunos em grupos de 4 pessoas. Os técnicos distribuem pelos grupos uma folha e uma caneta por cada um. Cada grupo tem de discutir entre si quais as regras e os limites que deverão existir no decorrer do Programa, o que se deve fazer e o que não se deve fazer. Após a discussão e encontrarem um consenso devem colocar na folha o que se deve fazer do lado verde e o que não se deve fazer do lado vermelho. Depois de todos terem preenchido as folhas respectivas de cada grupo, um grupo de cada vez anuncia aos restantes grupos quais as suas escolhas. Quando todos os grupos já tiverem feito a sua apresentação será discutido entre todos as regras que deverão existir e será feita uma tabela em conjunto para ficar afixada na sala para que todos os dias se lembrem das regras implementadas por todos.	Sala, cadeiras, folhas com quadro verde e vermelho, placar das regras, canetas e marcadores.	45 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Discutir sobre as regras para o decorrer das sessões/actividades dentro e fora da sala; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Definir as regras para o decorrer das sessões/actividades dentro e fora da sala; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Atenção e Concentração			
4.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
"Pontos de concentração"	Os técnicos pedem aos alunos que se sentem formando uma meia-lua. De frente para todos os alunos ficam os técnicos e o aluno que irá executar a actividade. Os técnicos escolhem um aluno para começar, este tem de se sentar na cadeira e retirar um cartão da caixa que os técnicos possuem. Depois terá de executar através de mímica a situação que lhe saiu no cartão e os restantes colegas têm de tentar adivinhar. Quando um dos colegas acertar passa para outro e este terá de repetir o mesmo processo. Cada aluno terá 1 minuto para reproduzir a situação. Se não conseguirem adivinhar nesse tempo, passa a vez a outro colega.	Sala, cadeiras, caixa, cartões com variadas situações e temporizador.	40 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Melhorar o movimento, a criatividade, a comunicação não verbal e a capacidade de lidar com a frustração; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Promover a atenção e concentração; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Atenção e Concentração			
5.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
"Caçadores de papel"	Os técnicos dividem a turma em duas equipas. Cada equipa é colocada em lados opostos da sala. Os técnicos espalham vários pedaços de papel de duas cores diferentes (uma para cada equipa) pelo chão. A cada aluno é dado uma palhinha com a qual terá de aspirar os papéis que pertencem à sua equipa e levá-los ao balde que pertence à sua equipa. A actividade termina quando todos os papéis tiverem sido retirados do chão e ganha a equipa que conseguir apanhar mais papéis.	Sala, cadeiras, folhas com quadro verde e vermelho, placar das regras, canetas e marcadores.	20 minutos
"Sensibilidade"	Os técnicos pedem aos alunos que formem dois círculos, um dentro do outro, estando os alunos de cada círculo voltados de frente uns para os outros. Todos devem dar as mãos e estudá-las. Os técnicos colocam vendas a todos os alunos do círculo de dentro e estes têm de ir caminhando dentro do círculo de fora. Quando técnicos disserem "STOP" todos devem formar um novo círculo de dentro. De seguida têm de ir tocando nas mãos dos colegas para descobrir qual era o se par anteriormente. É o círculo de fora que se deve ir movimentando. Quando encontrarem a mão correcta devem dizer: "É esta!". Se for verdade, a dupla sai do círculo mas se for mentira,	Sala.	20 minutos

	continua a procurar.		
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Fomentar a coesão e o trabalho em equipa; estimular a sensibilidade e a socialização do grupo; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Aumentar a capacidade de concentração e estimular a atenção; melhorar a concentração e a atenção; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Atenção e Concentração			
6.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
"Escravos de Jó"	Os técnicos primeiro ensinam a música a letra da música, que deve ser: "Os escravos de Jó jogavam cachangá; os escravos de Jó jogavam cachangá; Tira, põe, deixa o Zé Pereira ficar; Guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue, zá (faz-se duas vezes)". Depois a cada aluno é distribuído um cubo de madeira. De seguida têm de ir cantando a música e fazendo gestos. Da primeira vez: Os escravos de Jó jogavam cachangá (passam o cubo para o colega da direita); os escravos de Jó jogavam cachangá (passam o cubo outra vez para o colega da direita); Tira (levanta o cubo), põe (põe à sua frente), deixa o Zé Pereira ficar (aponta para o cubo da frente e abana o dedo); Guerreiros com guerreiros fazem zigue (passam o cubo para o colega da direita), zigue (passam o cubo da direita para o colega da esquerda), zá (passam o cubo para o colega da direita). (faz-se duas vezes). De seguida, fazem a mesma sequência sem cantarem em voz alta mas cantando na memória (faz-se duas vezes). Depois fazem o mesmo mas para a esquerda (faz-se duas vezes). De seguida, fazem a sequência anterior sem cantarem em voz alta mas cantando na memória (faz-se duas vezes).	Sala, cadeiras e cubos de madeira.	40 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Favorecer a socialização do grupo; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Promover a concentração e a atenção; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Atenção e Concentração			
7.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
"A palavra é..."	Os técnicos dividem a turma em dois grupos. Depois dizem uma palavra (por exemplo: mar) e os grupos têm de se lembrar de uma música que contenha essa palavra na letra. A equipa que responder primeiro tem de cantar um pedaço da música. Cada música correcta vale um ponto. Ganha a equipa que conseguir mais pontos.	Sala e cadeiras.	20 minutos
"Mensagem"	Os técnicos pedem aos alunos que formem um círculo e unam as mãos, palma com palma. Um aluno é escolhido para ficar no meio do círculo. Um dos alunos do círculo inicia a mensagem, apertando a mão do aluno à sua direita, de forma discreta. Esta aperta a mão do aluno à sua direita e assim sucessivamente, passando a mensagem. O aluno que está no meio, tem de tentar adivinhar onde vai a mensagem e, se o conseguir, troca com outro aluno. E volta-se a repetir o processo.	Sala.	20 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Estimular a memória; favorecer a coesão do grupo; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Fomentar a atenção e a concentração; melhorar a atenção e a concentração; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Comunicação			
8.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
"A voz"	É pedido a cada um dos alunos que escreva num pedaço de papel um dos seus medos. Depois, de recolhidos todos os papéis estes devem ser misturados e colocados numa caixa. Posteriormente serão redistribuídos ao acaso, entre todos os participantes. No primeiro caso é pedido ao grupo que encontre soluções para fazer face ao medo sorteado. No segundo caso, cada participante poderá assumir o medo que lhe coube e, mesmo que não tenha, descrever formas de lidar com ele.	Sala, cadeiras, mesas, folhas de papel A4, lápis e saco.	40 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Promover o entendimento que os outros também têm medos e a partilha dos medos para apreendermos a lidar com eles; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Desenvolver a abertura e a comunicação; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Comunicação			
9.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
"Fotografias"	O psicólogo mostra uma foto ou uma série de fotografias de um determinado tema. O grupo debate as implicações contidas nas fotografias e desenvolve uma improvisação baseada no tema em debate.	Sala, cadeiras, mesas e fotos ou recortes de revistas.	40 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Estimular a improvisação, a dramatização e a consciência da identidade; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Fomentar a comunicação; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Comunicação			
10.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
“De boca fechada”	Os técnicos atribuem um número a cada aluno, sem que nenhum dos elementos saiba o número uns dos outros. Posteriormente os técnicos dizem aos alunos que se terão colocar por ordem numérica sem que pronunciem qualquer palavra.	Sala, música e rádio.	40 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Trabalhar a cooperação e coesão do grupo; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Desenvolver a comunicação não verbal; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Comunicação			
11.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
"A caixa mágica"	Os técnicos pedem aos alunos que se sentem formando uma roda e explicam que, um de cada vez, devem ir até à caixa colocada no centro da roda, abri-la e retirar de lá um objecto (imaginário) que seja importante para ele. Depois tem de mostrar esse objecto invisível ao grupo e descrevê-lo através de mímica. Os restantes membros do grupo deverão adivinhar qual o objecto. Quem acertar tem de descrever o objecto utilizando agora palavras. De seguida o objecto tem de ser colocado novamente na caixa e é a vez de quem adivinhou retirar o seu objecto. Todos os alunos terão de passar pelo mesmo processo.	Sala, cadeiras e caixa.	45 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Estimular a imaginação e a criatividade; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Fomentar a comunicação verbal e não verbal; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Sentimentos e Emoções			
12.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
"A carta de amor"	Os técnicos distribuem por cada aluno uma folha de papel A4 e um lápis. Solicita aos alunos que escrevam uma declaração de amor a uma pessoa conhecida ou imaginária. A declaração pode ser feita em forma de carta, frase, poesia, mensagem, etc. Os textos, anónimos, são entregues aos técnicos. Depois de recolhidos, os técnicos distribuem de maneira a que cada um receba o trabalho de um colega. Observa-se atentamente a declaração e cada um lê em voz alta o texto, tecendo também considerações pessoais positivas (por exemplo, as características do autor; o tipo de relação que existe entre o remetente e o destinatário, etc.). Após o comentário positivo a todos os trabalhos, os técnicos pergunta a cada membro do grupo se os comentários e as reflexões dos colegas lhe são úteis e válidas.	Sala, cadeiras, mesas, lápis e folhas de papel.	40 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Promover a interacção e partilha de sentimentos; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Favorecer a expressão de sentimentos; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Sentimentos e Emoções			
13.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
"O jogo das cartas"	Cada elemento do grupo recebe 4 cartas. Pede-se então que expresse por escrito, em cada carta, uma ideia diferente sobre um determinado assunto, por exemplo, a família, as preocupações, a religião. Cada um deve ordenar as cartas, de acordo com a sua preferência ou prioridade. O jogo consiste em ir deitando as cartas uma a uma, começando por aquela que pareça menos importante: <i>"Deito esta carta primeiro porque..."</i> . Cada jogador guarda para o final a carta, que em sua opinião melhor corresponde ao assunto focado. É fundamental que em cada jogada se explicita o porquê da escolha de cada carta, caso contrário, existe o risco de se dizer simplesmente o que está escrito.	Sala, cadeiras, cartões em branco (4 para cada participante) e lápis.	40 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Possibilitar que todos os elementos do grupo se expressem sobre um determinado assunto; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Promover a expressão emocional; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Sentimentos e Emoções			
14.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
"O presente"	Os técnicos distribuem pelos alunos folhas A5 e lápis. De seguida pede a que todos pensem num presente que gostariam de oferecer. Os alunos terão de colocar na folha o presente que escolheram e escrever um texto acerca desse presente, esta folha deve ser anónima. Após os técnicos terem recolhido todos os textos, estes são distribuídos novamente aleatoriamente, evitando que o texto calhe ao próprio escritor. Cada um terá ler e observar o texto que lhe foi atribuído e deverá exprimir o que o texto lhe transmite, principalmente o significado positivo afectivo do presente. No fim os técnicos perguntam aos alunos se as reflexões feitas acerca dos textos foram necessárias e legítimas.	Sala, cadeiras, mesas, folhas de papel A5 e lápis.	40 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Expressar das necessidades afectivas; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Estimular a expressão emocional; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Sentimentos e Emoções			
15.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
“Será que és capaz?”	Os alunos colocam-se em fila formando um V. O aluno que está no vértice está virada de frente para os colegas que se seguem, os restantes colegas ficam de costas. O aluno do vértice tira do saco um cartão com uma emoção e reproduz, aos colegas que se seguem. De seguida os colegas que viram a emoção, tocam no ombro do colega que se segue e esta vira-se para ver a reprodução da emoção que o colega anterior viu e assim sucessivamente até chegar aos últimos alunos de ambas as filas. A fila que reproduzir correctamente a emoção ganha e o colega que estava no vértice passa para a posição seguinte dessa fila, a do fim da fila passa para o vértice. O jogo acaba quando todos os alunos tiverem passado pelo vértice, sem repetições.	Sala, cartões com imagens de emoções e saco.	20 minutos
“Senti-me assim... quando...?”	Os técnicos pedem aos alunos que se sentem em círculo. No meio está um saco com cartões com imagens de emoções. Um a um, cada aluno terá de ir ao meio do círculo, tirar um cartão do saco, indicar a emoção que lhe saiu. De seguida relata uma situação em que tenha sentido essa emoção e porque é que sentiu isso.	Sala, cartões com imagens de emoções e saco.	20 minutos

Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos
----------	---	-----------------	------------

Objectivos gerais: Desenvolver a comunicação não verbal; desenvolver a comunicação verbal e a memória; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Estimular a expressão emocional; facilitar a expressão dos sentimentos; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Sentimentos e Emoções			
16.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
"A carta surpresa"	Os técnicos escrevem o nome dos alunos em papéis pequenos, coloca-os dentro de um copo de plástico e abana. De seguida é pedido a cada aluno que tire um papel para si e que não pode contar ou mostrar a ninguém. Depois voltam a colocar no copo o papel novamente dobrado. Os técnicos então distribuem pelos alunos folhas de papel, envelopes, canetas e cola pelos alunos. Cada aluno deve escrever uma carta ao colega que lhe saiu no papel, desejando ao colega o que querem para eles próprios. Depois de terminadas as cartas, estas são colocadas no envelope, este é selado onde é colocado o nome do remetente e do destinatário e colocado na caixa do correio. Os técnicos pegam na caixa do correio e distribuem pelos destinatários. Após todas as cartas terem sido distribuídas, cada um dos alunos na sua vez, irá ler a sua carta em voz alta e quando terminar é pedido, a quem escreveu e quem leu a carta, que dêem um abraço.	Sala, cadeiras, mesas, folhas de papel A4, canetas, cola, envelopes, copo de plástico e caixa.	40 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que	Sala e cadeiras	15 minutos

	sentimentos experienciaram ao longo das actividades.		
--	--	--	--

Objectivos gerais: Estimular a auto-estima e a empatia; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Incrementar a expressão emocional; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Auto-estima			
17.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
“As pessoas maravilhosas”	Os técnicos pedem aos alunos para colocarem uma folha, com o seu nome escrito, nas costas, preso por fita-cola. Posteriormente os alunos colocam-se de pé, formando um círculo, olhando para o centro do mesmo. Um aluno fica de fora do círculo e irá escrevendo frases positivas sobre cada um na folha presa às costas. Quando terminar, o aluno passará a formar parte do círculo e outra pessoa irá ocupar o seu lugar. Todos os alunos têm de ter escrito uma frase nas costas dos seus companheiros. Posteriormente cada aluno irá verificar o que foi escrito na sua folha e irá ler em voz alta para o resto do grupo e dirá se concorda ou não com as coisas escritas sobre si.	Sala, cadeiras, folhas com quadro verde e vermelho, placar das regras, canetas e marcadores.	40 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Desenvolver a coesão do grupo; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Incrementar a auto-estima; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Auto-estima			
18.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
"O meu retrato"	Os técnicos entregam a cada aluno uma caneta de cor e um quadrado de cartolina. Cada um deve personalizar seu quadrado de cartolina escrevendo todas as informações que quer dar de si próprio ao grupo, como, por exemplo, capacidades, interesses, desejos, aspirações, actividades desportivas e recreativas, relação com os outros. Em suma, o próprio retrato. Após terem concluído o retrato, cada aluno entrega os técnicos o seu quadrado de cartolina. No final os técnicos lêem cada quadrado e passam a todos os alunos para estes verem, quando os alunos terminam de ver os técnicos dão o seu feedback em relação a cada quadrado e convida os alunos a apontarem um aspecto positivo do retrato de cada aluno. Será evidente para todos que cada auto-retrato exprime algumas características da pessoa que o realizou: se tem muito a dizer acerca de si próprio ou se, pelo contrário tem dificuldade em falar de si; se tem vergonha em manifestar as próprias emoções; se utilizou muito ou pouco espaço na elaboração do auto-retrato, se a escrita é grande ou pequena, etc.	Sala, cadeiras, mesas, papel, folhas de cartolina e canetas de cor.	40 minutos

Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos
----------	---	-----------------	------------

Objectivos gerais: Estimular a auto-caracterização; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Promover a auto-estima e aceitar o feedback dos outros e reflectir sobre eles; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Auto-estima			
19.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
“A minha viagem com...”	Os técnicos pedem aos alunos que imaginem que estão de partida para uma viagem fantástica. Cada aluno é livre para escolher a meta e a época da viagem. Cada um dos alunos pode levar consigo nessa viagem um colega do grupo. A seguir os técnicos distribuem por cada aluno uma folha e um lápis, informando de seguida que têm 15 minutos para escrever uma história cujo título será: “A minha viagem com...” e os nomes dos seus protagonistas devem ser inventados. Depois da elaboração da história, procede-se à sua leitura. Ao terminarem de ler as suas histórias cada aluno tem de identificar o colega que escolheu e o porquê de o ter escolhido.	Sala, cadeiras, mesas, folhas de papel e lápis.	40 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Desenvolver a capacidade de se expor; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Fomentar a auto-estima; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Auto-estima			
20.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
"Senta-te à minha direita"	Os técnicos pedem aos alunos que se sentem nas cadeiras, de modo que a cadeira à direita dos técnicos fique vazia. Quem tiver um lugar livre à sua direita, deverá convidar de um modo afectivo e simpático, um elemento do grupo para se sentar na cadeira livre. O convite deve conter um elogio à pessoa a quem é dirigido, por exemplo "eu convido a Sílvia para se sentar na cadeira livre porque acho que ela é uma pessoa muito bondosa".	Sala e cadeiras.	40 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Incrementar a capacidade de expressão de sentimentos; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Aumentar a auto-estima; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Auto-estima			
21.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
"Eu tiro o chapéu?"	Os técnicos pedem aos alunos que se coloquem sentados em círculo. No início da actividade os técnicos informam os alunos, que não poderão dizer o que irão ver e pergunta e/ou explica o que quer dizer a expressão " <i>Tirar o chapéu</i> ". Os técnicos escolhe um aluno para iniciar a actividade, passa-lhe o chapéu e pede-lhe que olhe para dentro do chapéu (onde se encontra um espelho). De seguida os técnicos perguntam se o aluno tira o chapéu ou não a essa pessoa que vê no fundo do chapéu e porquê. Depois do aluno responder, os técnicos passam o chapéu a outro aluno que terá responder à mesma pergunta. A actividade acaba quando todos os alunos tiverem visto o chapéu.	Sala, cadeiras, chapéu e espelho.	40 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Desenvolver a desinibição, a autoconfiança e a comunicação verbal; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Melhorar a auto-estima; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Confiança			
22.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
"Adivinha quem disse"	Organiza-se os alunos em círculo. Os técnicos distribuem pelos alunos um papel com um nome de um dos colegas onde terão de colocar um aspecto positivo sobre essa pessoa referida no papel. Quando todos os alunos tiverem escrito o papel dobram o papel e colocam dentro de um saco. De seguida um técnico retira do saco um papel, lê em voz alta o nome da pessoa e qual o aspecto positivo referido pelo colega. Após escutar o técnico a pessoa referida tem de adivinhar quem o disse. A actividade termina quando todos os alunos tiverem passado por isso.	Sala, cadeiras, folhas de papel e canetas.	15 minutos
"Cair p'ra trás"	Organiza-se os alunos em grupos de 5 elementos formando um círculo apertado. Um outro aluno fica de pé no meio colocando os braços junto ao corpo e fechando os olhos, deixando-se cair para trás, para a frente e para os lados. Os outros elementos do grupo vão fazendo um movimento circular com o elemento do meio. No fim o elemento que está no meio é colocado na posição inicial ou encostado a outro membro do grupo. Quando o aluno que está meio terminar, troca-se o elemento do centro e voltam a fazer o mesmo	Sala.	25 minutos

	movimento. A actividade termina quando todos os alunos tiverem passado por isso.		
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Dar e receber um feedback positivo; desenvolver a concentração; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivencias.

Objectivos específicos: Alicerçar a confiança; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Confiança			
23.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
"Falar é fácil"	O grupo é disposto em círculo. Coloca-se uma cadeira especial em frente do grupo. Cada aluno terá a oportunidade de sentar-se nela e de falar ao grupo. Pode desenvolver-se qualquer tema à escolha do aluno mas tem de ser algum tema que o preocupe ou que o deixe incomodado. Muitas vezes é melhor o técnico começar com uma descrição de si próprio, cabendo a este iniciar e marcar o ritmo do jogo, com demonstrações iniciais.	Sala, cadeiras e um pano.	20 minutos
"Anúncios"	É distribuído a cada um dos alunos uma folha de papel e um lápis. Cada um dos alunos tem de escrever um anúncio a descrever-se e a vender-se como amigo (no máximo de 25 palavras). Terão de escrever características que fariam com que alguém tivesse preferência por eles no lugar de outro colega. Quando terminarem, têm de colocar os anúncios numa caixa e os técnicos lêem em voz alta os anúncios, um de cada vez, e os outros colegas têm de tentar adivinhar quem escreveu esse anúncio justificando a sua escolha.	Sala, cadeiras, mesas, folhas de papel A4, lápis e caixa.	20 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que	Sala e cadeiras	15 minutos

	sentimentos experienciaram ao longo das actividades.		
--	--	--	--

Objectivos gerais: Estimular o desenvolvimento pessoal; promover a interacção do grupo e a auto-revelação; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Fomentar a confiança e a sensibilidade; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Confiança			
24.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
“Sentar-se ao colo”	Os técnicos pedem aos alunos que fiquem de pé, em círculo e ombro a ombro. De seguida os técnicos pedem que todos os alunos se virem para o lado esquerdo, ficando em fila indiana mas continuando em círculo. Os técnicos informam que irão colocar música a tocar, que os alunos terão de ir andando ao ritmo da música sempre sem desfazer o círculo e quando a música parar, eles têm que se sentar ao colo uns dos outros. Este processo volta a acontecer mas terão de se voltar para o outro lado. Esta actividade acaba após algumas vezes.	Sala.	10 minutos
“Não estamos sozinhos”	Os técnicos dividem o grupo em 4 subgrupos. A um dos grupos são colocadas vendas nos olhos dos elementos desse grupo. Os técnicos informam o grupo que se encontra vendado que não poderá dizer nenhuma palavra e nem retirar a venda no decorrer da actividade. Dois grupos ficam dispostos ao longo da sala, formando obstáculos para os colegas. O terceiro grupo que fica de fora, tem de levar os colegas do grupo vendado, de um lado para o outro da sala. Quando o grupo vendado chega ao outro lado da sala, retira as vendas. De seguida trocam-se os grupos e os locais dos obstáculos. A actividade termina quando todos os	Sala e vendas.	30 minutos

	grupos tiverem passado por todas as funções.		
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Desenvolver a interacção do grupo; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Fomentar a confiança e a socialização; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Confiança			
25.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
"Dinâmica da conjuntura"	Os técnicos informam os alunos que o tema da actividade será as relações. Cada aluno terá de reflectir sobre as realidades indicadas na folha e deverá escrever palavras ou desenhar imagens que as realidades mencionadas surgiram. Posteriormente os alunos serão divididos em grupos para partilharem aquilo que reflectiram individualmente. Cada grupo terá de realizar um painel onde irá anotar tudo o que anotaram e desenharam acerca da temática. Mais tarde os grupos têm de apresentar ao resto dos grupos o que criaram.	Sala, cadeiras, folhas com quadro verde e vermelho, placar das regras, canetas e marcadores.	45 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Estimular a comunicação; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Fomentar a confiança e a auto-estima; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Confiança			
26.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
"O berço"	Os técnicos estendem um lençol no chão. Posteriormente os técnicos escolhem um dos alunos para se deitar relaxadamente no lençol e os outros são distribuídos à volta do lençol, agarrando-se às bordas do lençol. De seguida, levantam o lençol alguns centímetros do chão e embalam o aluno, enquanto a música toca. Após uns minutos, vão colocando cuidadosamente o colega que está no lençol no chão. A actividade termina quando todos tiverem experimentado.	Sala, lençol resistente, música e rádio.	45 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Favorecer o relaxamento; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Facilitar a confiança; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Assertividade			
27.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
“Reconhece como te exprimes globalmente”	Os técnicos informam os alunos que terão de formar um semi-círculo e distribui por cada um uma folha de papel e um lápis. À medida que os alunos vão ocupando os lugares no semi-circulo, os técnicos vão informando a cada um deles qual a emoção que deverão exprimir durante a conversação (por exemplo: falar com paixão sobre o relógio que traz no pulso; falar com tristeza acerca da cadeira que tem em casa, etc.). Antes de darem início à actividade os técnicos informam os alunos que o conteúdo da conversa não tem importância apenas a maneira como se exprimem. Então os técnicos informam que enquanto um aluno faz a sua representação os restantes colegas têm de anotar na folha de papel, o tipo de emoção exprimida, a eventual discrepância entre a atitude corpórea, o tom de voz, a mímica facial, e a expressão ocular. No fim do exercício cada um deverá dizer que tipo de sensações experimentou durante a representação. Quando todos tiverem terminado cada um deve ler as anotações que fez sobre o reconhecimento das emoções e da eventual discrepância entre a comunicação verbal e a comunicação não verbal.	Sala, cadeiras, folhas de papel A4 e lápis.	40 minutos

Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos
----------	---	-----------------	------------

Objectivos gerais: Reconhecer as modalidades pessoais de comunicação; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Fomentar a assertividade; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Assertividade			
28.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
“Opõe-te ao poder”	Os técnicos pedem aos alunos que se sentem em círculo e pensem numa ordem que gostariam de fazer o outro colega cumprir. A seguir pedem aos alunos que formem grupos de 2 pessoas. Aqui um dos membros do par deve tentar fazer com que o outro colega faça aquilo que pensou e o outro colega deve arranjar uma maneira de contrariar o colega. O grupo deve observar o tipo de interações de cada um dos pares e avaliar a capacidade que os membros têm para expressar a capacidade de liderança. No fim devem dizer o que cada um experienciou quando dava ordens ao outro, encontrava a sua oposição e como se sentiu não obedecendo às ordens recebidas.	Sala, cadeiras, folhas com quadro verde e vermelho, placar das regras, canetas e marcadores.	40 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Aprender a opor-se a ordens com as quais não concorda; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Desenvolver a assertividade; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Tema: Assertividade			
29.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
“Aquilo que realmente queres”	Os técnicos pedem aos alunos que se sentem em círculo e que pensem numa situação em que normalmente, se sentem no dever de agir de certa maneira. Um a um, devem utilizar o verbo “devo” e exprimir a situação que pensaram. Quando todos terminam, todos dizem como se sentiram ao dizer a palavra “devo”. A seguir os técnicos pedem aos alunos que substituam a palavra “devo” pela palavra “quero” e devem pensar numa situação com o verbo “quero”. Posteriormente cada um dos alunos, irá expressar aos outros colegas a situação em que pensaram. No fim devem dizer como se sentiram ao dizer a palavra “quero”.	Sala e cadeiras.	40 minutos
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	15 minutos

Objectivos gerais: Distinguir entre “devo” e “quero”; e fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Favorecer a assertividade; e estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.

Entrega dos diplomas			
30.ª Sessão			
Actividade	Descrição	Material	Tempo
Reflexão	Os alunos sentam-se formando um círculo. Os técnicos pedem aos alunos que reflectam sobre as actividades realizadas anteriormente. Os alunos um a um irão expor aos restantes o que aprendeu com as actividades, que sentimentos experienciaram ao longo das actividades.	Sala e cadeiras	40 minutos
Entrega dos diplomas		Sala, cadeiras e diplomas.	15 minutos

Objectivos gerais: Fomentar a reflexão dos alunos acerca das suas vivências.

Objectivos específicos: Estimular o diálogo, o conhecimento e a partilha de sentimentos.