

Universidade de Lisboa

Faculdade de Medicina de Lisboa



**TESE DE MESTRADO**

Sexualidade na adolescência - o impacto da culpa, da vergonha e do ambiente familiar, no desenvolvimento da agressividade nas manifestações sexuais nos adolescentes dos 12 aos 18 anos

CANDIDATO: Tiago Alexandre Lopes Rosa Lino

ORIENTADOR: *Professora Doutora Sara Bahia*

*Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa*

CO-ORIENTADOR: *Professor Doutor Rui Xavier Vieira*

*Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa*

2012

A confusão a fraude os erros cometidos

A transparência perdida – o grito

Que não conseguiu atravessar o opaco

O limiar e o linear perdidos

Deverá tudo passar a ser passado

Como projecto falhado e abandonado

Como papel que atira ao cesto

Como abismo fracasso não esperança

Ou poderemos enfrentar e superar

Recomeçar a partir da página em branco

Como escrita de poema obstinado?

Sophia de Mello Beyner Andresen *in* Os erros – O Nome das Coisas- Obra Poética

Eu falo da primeira liberdade

Do primeiro dia que era mar e luz

Dança, brisa, ramagens e segredos

E um primeiro amor morto tão cedo

Que em tudo que era vivo se encarnava.

Sophia de Mello Beyner Andresen *in* No Tempo Dividido - Obra Poética

*Não há culpa maior do que entregar-se às vontades  
não há dano maior do que nutrir o desejo de conquista.*

Lao-Tsé

*A violência é contemporânea do homem.*

Tarcísio Padilha

## **Agradecimentos**

Na elaboração desta investigação quero agradecer a todos os participantes no estudo, amigos, familiares e colegas que me ajudaram e apoiaram na concretização do mesmo.

Os meus agradecimentos à Prof.<sup>a</sup> Doutora Sara Bahia que, com a sua amável sabedoria, me orientou ao longo da elaboração desta tese. Ao Prof. Doutor Rui Xavier Vieira pela co-orientação deste estudo.

## Resumo

O objetivo deste estudo foi medir o impacto das emoções morais e do ambiente familiar no desenvolvimento da agressividade nas manifestações sexuais dos adolescentes dos 12 aos 18 anos. Aplicaram-se dois instrumentos psicométricos, um relacionado com o ambiente familiar e a qualidade de vida dos adolescentes, o KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa, outro relacionado com a culpabilidade dos comportamentos sexuais, agressivos e morais dos adolescentes, o *Revised Mosher Guilt Inventory* (RMGI) - adaptado.

Recorreu-se a uma amostra aleatória recrutada da população geral de 92 jovens, 35 rapazes e 57 raparigas, a viverem com ambos os pais ou não, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, uma média etária de 14.88 anos (DP = 1.88) e com escolaridade entre o quinto ano e o primeiro ano do ensino superior, sendo a média o 9º ano, a frequentarem escolas e universidades de Portugal e Ilhas. A maioria dos jovens era de nacionalidade portuguesa (91%), vivia com ambos os pais (71%) e só com a mãe (23%) e não tinha nenhuma deficiência, doença ou condição física crónica (89%).

Os resultados obtidos não demonstraram uma relação direta entre o ambiente familiar e o desenvolvimento da agressividade nas manifestações sexuais, contudo verificaram-se os seguintes resultados. As raparigas sentem mais culpa nas dimensões Sexo-culpa com  $t(69) = -2.061$ ;  $p = .043$ , Hostilidade-culpa com  $t(71) = -3.471$ ;  $p = .001$  e Moralidade-consciência com  $t(78) = -2.518$ ;  $p = .014$ . e mostram uma percepção menos positiva na dimensão Estado de humor geral com  $t(85) = -2.673$ ;  $p = .009$ . Os rapazes, os resultados não foram significativos, no que diz respeito à culpa, porém revelaram melhor percepção da Saúde e atividade física com  $t(89) = 2.571$ ;  $p = .012$ , Sentimentos

$t(88) = 3.085$ ;  $p = .003$ , Tempo livre/autonomia com  $t(88) = 2.695$ ;  $p = .008$ , Família e ambiente familiar com  $t(85) = 2.091$  e Questões económicas com  $t(88) = 2.006$ ;  $p = .048$ .

Palavras-chave: Adolescência, sexualidade, emoções morais, agressividade e ambiente familiar.

## Abstract

The aim of this study was to measure the impact of moral emotions and family environment in the development of aggressiveness in sexual manifestations of adolescents aged from 12 to 18. We applied two psychometric instruments, related to a family environment and quality of life of adolescents, © Kidscreen-52 - Portuguese version, the other related to the guilt of sexual behaviors, adolescents' aggressive and moral, the Revised Mosher Guilt Inventory (RMGI) - adapted.

A random sample of 92 adolescents was recruited from the general population, 35 boys and 57 girls, living with both parents or not, aged between 12 and 18 years, a mean age of 14.88 years ( $SD = 1.88$ ) and between the 5th grade and the 1st year of higher education, the average being the 9th grade, from schools and universities in Portugal and Islands. Most young people were of Portuguese origin (91%) lived with both parents (71%) or only with the mother (23%) and had no disability, chronic illness or physical condition (89%).

The results did not demonstrate a direct relationship between family environment and the development of aggressiveness in sexual expression, but found the following results. The girls felt more guilt-guilt Gender dimensions with  $t(69) = -2061, p = .043$ , Hostility-guilt with  $t(71) = -3471, p = .001$  and Morality-conscience with  $t(78) = -2518, p = .014$ . and showed a less positive mood state dimension in general with  $t(85) = -2673, p = .009$ . The boys, the results were not significant with respect to guilt, but showed better perception of health and physical activity with  $t(89) = 2,571, p = .012$ , t Feelings (88) = 3,085,  $p = .003$ , Free time / autonomy with  $t(88) = 2,695, p = .008$ ,

Family and family with  $t(85) = 2,091$ , and economic issues with  $t(88) = 2,006$ ,  $p = .048$ .

Keywords: Adolescence, sexuality, moral emotions, aggression and family environment.

## Índice

### Parte I

1. Introdução	1
2. A adolescência e a sexualidade	3
2.1. A crise da adolescência	6
2.2. O desenvolvimento da puberdade	7
2.2.1. Puberdade Feminina	7
2.2.2. Puberdade Masculina	8
2.2.3. Outras Puberdades	10
2.3. A sexualidade na adolescência	12
2.3.1. O comportamento sexual típico nos adolescentes	12
2.3.2. O comportamento sexual atípico nos adolescentes	18
3. A culpabilidade na adolescência	20
3.1. A origem da culpa e construção do sentimento de culpa	21
3.2. A culpabilidade e o sexo	24
3.3. Vergonha e Culpa	29
4. A agressividade, a agressão e o <i>acting out</i> e a delinquência sexual	31
4.1. A agressividade e o comportamento agressivo	32
4.2. <i>Acting out</i> sexual e culpa	39
4.3. <i>Acting out</i> sexual e a passagem ao acto	41
5. O ambiente familiar e a construção das emoções morais	45
5.1. O desenvolvimento moral na criança e na adolescência	49
5.2. A autoridade parental e a sua importância para o adolescente	52
5.3. O ambiente familiar como facilitador/inibidor da agressividade na	

sexualidade	57
Parte II	64
Método	64
1. Delineamento do estudo	64
2. Participantes	66
3. Instrumentos	68
3.1. Questionário Demográfico	68
3.2. KIDSCREEN-52 – ambiente familiar e qualidade de vida	69
3.3. Inventário da Culpabilidade (Mosher-R) – Adaptado	73
4. Procedimentos	75
5. Resultados	76
5.1. Fidelidade e Normalidade das dimensões em estudo	76
5.2. Diferenças entre Grupos	78
5.3. Correlações	81
5.4. Regressões	89
6. Discussão	91
7. Conclusões	94
8. Referências Bibliográficas	98
9. Anexos	107

**Índice de tabelas**

Tabela 1. Estilos Educativos parentais com as novas famílias	58
Tabela 2. Descrição sócio-demográfica da amostra	66
Tabela 3. Idade e escolaridade por sexo	68
Tabela 4. Consistência interna das medidas	76
Tabela 5. Normalidade	77
Tabela 6. Diferenças entre gêneros	78
Tabela 7. Diferenças entre os que vivem com ambos os pais ou não	80
Tabela 8. Correlação entre as dimensões do (RMGI) – Adaptado	81
Tabela 9. Correlação entre as dimensões do KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa	82
Tabela 10. Correlações entre o (RMGI) – Adaptado e o KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa	86
Tabela 11. Correlações com Idade e Escolaridade	87
Tabela 12. Coeficientes de regressão para a previsão da culpa com a sexualidade	89
Tabela 13. Coeficientes de regressão para a previsão da culpa com a hostilidade	90
Tabela 14. Coeficientes de regressão para a previsão da moralidade-consciência	91

## Parte I

### 1. Introdução

A sexualidade na adolescência é um tema atual, onde cada vez mais é dada especial atenção à forma como esta se manifesta junto dos adolescentes. Assim, no sentido de promover uma sexualidade saudável este estudo procurou verificar a relação existente entre o ambiente familiar e a forma como o adolescente a sua sexualidade e, possível, agressividade proveniente dos sentimentos de culpa e de vergonha apreendidas até à adolescência.

Tendo em consideração, estudos que revelam o aumento da violência na relação amorosa e na vivência da sexualidade o que conduz a uma menor noção de vergonha e culpa (emoções morais), bem como a forte influencia da familiar no comportamento do adolescente, levanta-se a questão: Será que a família está tão presente nos adolescentes que vivem a sua sexualidade numa forma mais agressiva e menos moral? O presente estudo procura analisar a influência de diversos fatores associados, o ambiente familiar e como vivem a sua vida sentimental, social e relacional, com o propósito de responder a questão anterior.

O primeiro capítulo refere-se à adolescência e a sexualidade, como surge a adolescência, definindo-a e como se desenvolve no adolescente. Sendo a adolescência um *continuum* do desenvolvimento, as suas etapas conduzem o adolescente a vivenciar crises, à qual se designou de crise da adolescência. O desenvolvimento da puberdade, tanto feminina como masculina, bem como de outras puberdades, também irão ser abordados neste capítulo. Sendo que ao falar de adolescência é falar de sexualidade,

neste ponto será descrito como é se desenvolve nos adolescentes, bem como quais as manifestações sexuais típicas e atípicas da vivência da sexualidade na adolescência.

O segundo capítulo remete a culpabilidade na adolescência, isto é, remete para a forma como os adolescentes vivenciam o sentimento de culpa. Iniciar-se-á com a origem da culpa e a construção deste sentimento, passando pela vivência da culpa em relação aos impulsos sexuais e suas manifestações na sexualidade até à construção das emoções morais, como a vergonha e a culpa como reguladores morais na construção da sexualidade humana e na aprendizagem da agressividade.

O terceiro capítulo diz respeito à agressividade, à agressão e ao *acting out* na vivência da sexualidade, desde o desenvolvimento da agressividade, nos adolescentes, como resposta à frustração, passando pelas manifestações agressivas nas relações interpessoais. Será também abordada a culpabilidade dos adolescentes face aos comportamentos sexuais, que os próprios vivenciam e às formas como os adolescentes se censuram ou punem, a si e aos pares.

O quarto e último capítulo é destinado ao ambiente familiar e a construção das emoções morais, onde é dada ênfase ao ambiente familiar e às formas de autoridade parental no desenvolvimento das emoções morais na criança e nos adolescentes. Será também dada importância, ao ambiente familiar como facilitador ou inibidor da agressividade na sexualidade, seja na adolescência seja na adultez.

## 2. A adolescência e a sexualidade

Segundo Pereira<sup>1</sup>, a palavra adolescência tem dupla origem etimológica no Latim “*ad*” (‘para’) + “*olescere*” (‘crescer’) assim sendo ‘adolescência’ significaria “crescer para”. Adolescente parece também derivar do latim *adolescere*, origem da palavra adoecer, enfermar. Esta etapa do desenvolvimento humano caracteriza-se pela aptidão para crescer físico e psiquicamente e para adoecer, sofrimento emocional inerente às transformações biológicas e mentais desta etapa.

O período que antecede à puberdade é designado de pré-adolescência. Só quando as raparigas e os rapazes adquirem a maturidade sexual, isto é, o aparecimento de ciclos regulares nas raparigas e a ejaculação nos rapazes, é que são designados por adolescentes. Para Nodim<sup>2</sup> o início da adolescência coincide com a puberdade, sendo que o início é fácil de identificar rondando os 11, 12 ou 13 anos, pois as transformações biológicas, sociais, familiares e psicológicas estão bem presentes e bem visíveis, contudo o seu fim é mais difícil de determinar, pois depende de vários fatores: maturidade física, evolução psíquica, afetiva, sexual e social, rondando os 18/20 anos.

Para Pestana & Páscoa<sup>3</sup> o propósito da adolescência é passagem da dependência infantil à afirmação da autonomia pela construção de uma identidade estável. Esta construção é marcada por importantes transformações biológicas do crescimento físico, maturação dos caracteres sexuais primários e secundários e pelos aspetos socioculturais com a exigência de novos papéis sociais.

Para Jalley e Selosse<sup>4</sup>, a adolescência é uma fase de reestruturação afetiva e intelectual da personalidade, um processo de individuação e de metabolização das transformações

fisiológicas ligadas à integração do corpo sexuado. É ainda uma moratória infiltrada por uma problemática identificatória em que o essencial consiste em negociar lutos, perdas e desilusões até ao momento em que o sujeito pode assumir a sua separação e a sua diferenciação na autonomia. As formas clínicas da adolescência comportam uma originalidade juvenil considerada normal, sentimentos de isolamento e preocupações excessivas com a imagem corporal. Por outro lado, é nesta altura que se iniciam graves perturbações mentais e/ou atitudes de desafio e de dependência, que provocam agressão e o desvio.

A adolescência surge como uma fase contínua, ao qual se designa de *continuum da adolescência*. Segundo Braconnier e Marcelli<sup>5</sup>, todo o processo de adolecer passa por várias fases:

- A instalação da adolescência, caracterizada pelas transformações corporais, pelo aumento quantitativo da força instintiva e pulsional e por paradoxos, da necessidade do adolescente se fechar sobre si próprio, à procura da solidão, passando pela afirmação afetiva e sua vivência intensa, até aos comportamentos e afetos contraditórios em relação aos outros, particularmente em relação aos pais;
- A primeira adolescência, propriamente dita, onde se dá a procura do amigo(a) idealizado(a), do outro eu confidente com quem possa partilhar desgostos tristezas, dificuldades, amores, ambições e entusiasmos. O encontro deste(a) amigo(a) vai concorrer com os pais do adolescente, iniciando-se assim o processo dos *(des)imagos parentais*.

- A adolescência estabelecida, época do primeiro amor e da procura de uma relação sexual equivalente. Manifestar-se-á sob duas formas: associação harmoniosa entre o amor, a ternura e a sexualidade e /ou tentativas repetitivas em que o amor e a sexualidade estão claramente separados.
- O fim da adolescência, momento de consolidação da representação de si próprio enquanto sujeito, i.e., trata-se da fase de formação do caráter.
- Por último, a pós-adolescência, que segundo alguns autores, dá-se com a entrada no mundo dos adultos manifestando as suas orientações, ideias e caráter pessoal, porém em certos aspetos ainda se mantêm ligado ao mundo infância, em certos aspetos, tais como a dependência económica e a continuação dos estudos.

Falar em adolescência implica falar de sexualidade, pois este conceito está fortemente implícito no processo de adolecer. Assim, sabe-se que a sexualidade é um fenómeno que acompanha toda a ontogénese, ou seja, desde o nascimento da criança até à velhice e morte. Sabe-se ainda que, em vida intrauterina, o feto experimenta sensações sexuais, tal como excitação e toque involuntário nos órgãos genitais. A primeira infância é também um período de descobertas sexuais e sexualidade, porém este estudo focar-se-á na sexualidade do adolescente, no sentido lato da definição, isto é, no investimento do adolescente nos comportamentos de definição e procura do prazer de conteúdos culturais e simbólicos.

## 2.1. A crise da adolescência

A forma de como cada adolescente se desenvolve no processo da adolescência depende da cultura onde está inserido, desde os «rituais de iniciação» ou «rituais de passagem» das sociedades primitivas até à consciencialização da maturidade sexual das sociedades modernas, contudo não deixa de ser o processo bastante abrupto, em qualquer das sociedades. Tendencialmente, nas sociedades atuais, a adolescência continua a ser visionada como um período de crise, pois ao longo desse processo o adolescente adquire a capacidade de pensar em termos abstratos e de compreender conceitos complexos, tais justiça, liberdade e moralidade, o que lhe permite questionar a sua própria educação e socialização. Por esta razão, seria mais sensato falar-se de crises na adolescência.

Para Freud<sup>6</sup>, a adolescência era necessariamente um período de conflito, uma vez que é um período em que as pulsões sexuais reprimidas, durante a fase final do conflito de Édipo, não podem ser negadas e opõem-se às proibições inconscientes, inculcadas pela sociedade em geral e pelos progenitores em particular.

Considerando a adolescência como sendo um período de crises, estudos antropológicos levados a cabo por Margaret Mead<sup>7</sup>, contrariam a ideia de crises, verificando que em algumas culturas a adolescência era não considerada um período de crise. Neste estudo, realizado nas Ilhas Samoa, a investigadora concluiu que a liberdade sexual e a ausência de culpabilidade permitiam às crianças evoluir para a idade adulta sem sobressaltos. Noutro estudo realizado Mead<sup>8</sup>, na Nova Guiné, verificou que a passagem da infância à adultez era feita de uma forma gradual. Esta situação derivado do facto das crianças

irem participando progressivamente nas atividades adultas, como p.e. cultivar o jardim dos pais, à medida que se tornavam mais velhos, cultivando o seu próprio jardim.

Nas sociedades modernas, a noção de crise de identidade está bem presente, teoria formulada por Erickson<sup>9</sup>, que demonstrava que os adolescentes se manifestavam através da separação da esfera adulta para atingir o propósito principal em tornar-se adulto, ou seja, em descobrir quem e o que realmente é.

## **2.2. O desenvolvimento da puberdade**

Para Pagès-Poly e Pagès<sup>10</sup>, a puberdade é um fenómeno misterioso que não se sabe concretamente como é que é despoletada. Contudo a natureza dos processos que se desencadeiam é bastante conhecida. As glândulas suprarrenais são as primeiras a entrar em actividade na fase da pré-adolescência, definida por «puberdade suprarrenal» que antecede em dois a três anos o despertar genital. De seguida dá-se o salto de crescimento sob a influência conjunta da hormona de crescimento e das hormonas tiroideias que estimulam o metabolismo. Esse salto de crescimento anuncia e depois acompanha as manifestações genitais com o aparecimento da menarca nas raparigas e a ejaculação nos rapazes.

### **2.2.1. A puberdade feminina**

Sabe-se que puberdade feminina se inicia, em geral, entre 10 e 13 anos, variando esse período de pessoa para pessoa. Em geral, a puberdade tem início com a primeira menstruação, que coincide com o surgimento de uma série de transformações do corpo que já se vinham a manifestar na fase conhecida como pré-puberal.

O salto de crescimento é bloqueado pelos estrogénios dos ovários que inibem o crescimento dos ossos. A adolescente começa por sentir uma discreta elevação da auréola dos seios e alguns pêlos nos grandes lábios, provocados pelas hormonas suprarrenais. A partir dos onze anos, forma-se uma discreta penugem púbica, enquanto que o mamilo se torna mais sensível, aumenta de volume e nascem pêlos nas axilas.

O desenvolvimento da pilosidade do púbis (triângulo com vértice para baixo) e das axilas faz-se em cerca de dois anos. O crescimento dos seios em quatro anos, por vezes com uma assimetria transitória. Paralelamente, a posição da vulva modifica-se (horizontalização), a pigmentação dos pequenos lábios muda, o tamanho do monte de Vénus, dos grandes lábios e do clitóris aumenta, assim como o da vagina, o do útero e dos ovários.

Outras características sexuais secundárias aparecem: o desenvolvimento da bacia, das nádegas e das ancas efeminando a silhueta, modificando a voz. Paralelamente, as glândulas sudoríparas desenvolvem-se, tornando o odor do corpo mais intenso e provocando maior sudorese nas axilas. Essas mudanças causam insegurança e inquietação na adolescente, intensificando-se a primeira menstruação. Durante os dois anos seguintes à primeira menstruação os ciclos podem ser ainda irregulares, mais longos ou mais breves.

### **2.2.2. A puberdade masculina**

Tendencialmente, a puberdade nos rapazes inicia-se mais tarde do que nas raparigas, porém o início do salto de crescimento é mais visível nos rapazes, relacionando-se com o aumento do escroto e dos testículos, por volta dos onze anos e meio. Um ano depois, o

pénis começa a engrossar e alonga-se progressivamente, os pêlos púbicos aparecem enquanto o volume dos testículos e a produção de hormonas continuam a aumentar. Como, no início da puberdade, o nível das hormonas masculinas é ainda fraco resulta que frequentemente existe um desenvolvimento das mamas, pois a secreção hormonal contém uma pequena quantidade de hormonas femininas (estrogênios), mais tarde do que nas raparigas, sendo o seu desenvolvimento temporário.

A pilosidade púbica desenvolve-se progressivamente, em forma de losango no caso masculino, a pigmentação da pele dos órgãos genitais intensifica-se, aparecem pêlos nas axilas e pernas e nasce a penugem que mais tarde será o bigode.

As ereções são mais frequentes, tornando-se objeto de maior interesse, enquanto a vesículas seminais e a próstata se desenvolvem. A primeira ejaculação resulta da maturação da próstata e aparece pelos treze ou catorze anos, sendo espontânea e acontecendo, grande parte das vezes, durante o sono.

A masturbação com ejaculação torna-se possível, tal como as ejaculações durante o sono, resultado dos “sonhos húmidos”. O aparecimento de espermatozóides nas ejaculações surgirá um ano após as primeiras ejaculações, pois é nesta altura que os testículos atingem a sua maturação e possibilitam a espermatogênese.

Outras características sexuais secundárias ligadas às hormonas masculinas aparecerão progressivamente com o desenvolvimento das pilosidades do rosto, do tórax, com o crescimento da estatura, com o crescimento ponderal e com as modificações da laringe que provocam a mudança de voz. Ao nível dermatológico as mudanças hormonais

implicam uma modificação do odor do suor, um aumento da oleosidade capilar e ao aparecimento da acne.

### **2.2.3. Outras puberdades**

Quando começa demasiado cedo, a puberdade mergulha a criança prematuramente nos problemas da adolescência e, por vezes, em problemas médicos, a este processo chama-se puberdade precoce. Por outro lado, quando ela não intervém em tempo desejável, a ausência de sinais de puberdade marca a criança e isola-a numa infância prolongada, a este processo chama-se de puberdade tardia ou atraso pubertário.

As puberdades precoces são definidas pelos primeiros sinais de puberdade antes dos oito anos na rapariga e antes dos dez anos no rapaz. A precocidade do despoletar do processo vai marcar estas crianças no seu grupo etário e na sua turma. O salto de crescimento fá-las parecer mais velhas do que são tornando-se mais difícil partilhar as suas experiências com as outras crianças da mesma idade, o que pode causar problemas de relacionamento e um sentimento de exclusão. Se existem autores que defendem a puberdade precoce poderá traumatizar a criança, outros há que defendem que um adulto que tenha vivido uma puberdade precoce é um adulto mais integrado.

As puberdades tardias ou os atrasos pubertários são definidos pelo não aparecimento dos primeiros sinais pubertários, dois anos após a idade média para o seu aparecimento, isto é, aos doze anos para a rapariga e aos traze anos para o rapaz. Considera-se puberdade tardia quando nada apareceu à rapariga de quinze anos nem ao rapaz de dezasseis anos. A principal causa das puberdades tardias terá que ver com anomalias cromossômicas acompanhadas de malformação das glândulas e dos órgãos genitais.

O adolescente ao vivenciar todas as alterações hormonais e as eventuais incapacidades ou relutâncias em adaptar-se às alterações físicas contribuem também para alguns estados de depressão, característicos dos adolescentes. Alternadamente, observam-se períodos de intensa energia física, entusiasmo e inquietação sem limites. Também pode observar-se, em alguns casos, uma reação de rebeldia, de oposição e irritabilidade. Apesar da maioria dos adolescentes ser dependente economicamente dos pais, normalmente eles sentem grande desejo de exprimir a sua própria personalidade, formar o seu caráter definitivo.

Nesta fase do desenvolvimento os adolescentes costumam ansiar entusiasticamente por sensações novas, chegando a fumar, tomar bebidas alcoólicas ou usar drogas, tudo isso como forma de autoafirmar a sua independência. Portanto, a puberdade é marcada por significativas mudanças biológicas e psicossociais. É neste momento que ocorre, simultaneamente, maior separação dos filhos em relação aos pais e maior busca de novos laços afetivos.

As transformações biológicas nos adolescentes conduzem, paralelamente, a transformações psicológicas: as alterações da imagem corporal e representação de si consolidam a sua identidade de género, se masculino, se feminino que associada aos novos papéis sexuais formam o núcleo da identidade sexual; o aumento do instinto sexual intensifica o investimento, quer no próprio (masturbação) quer nos outros (relações sexuais) de preferência heterossexual ou homossexual; o luto das imagens parentais, *desimagos parentais*, que permite a desidealização das figuras dos pais e sua substituição pela ligação a outras figuras e grupos de referência; e por último, acesso a um pensamento abstrato que possibilita uma elaboração cognitiva superior e mais

complexa. É de salientar que estas alterações são vividas, pelo adolescente, sob a forma de conflitos intrapsíquico e relacionais.

No período da adolescência-adolescência, as jovens enfrentam exigências sociais novas e, às vezes, drásticas. Fazer tudo o que fazem os adultos não lhes é permitido, nem podem fazer coisas de crianças, pois os adolescentes não são nem uma coisa nem outra. Entre meninos e meninas da mesma idade surgem obstáculos intransponíveis, pois os ritmos de amadurecimento são diferentes. Isso também pode gerar consequências psicossociais importantes na busca das relações sexuais e amorosas.

### **2.3. A sexualidade na adolescência**

Para Brandão<sup>11</sup>, a sexualidade humanizada depende das relações afetivas que são constantemente mediatizadas pelas fantasias. Para André<sup>12</sup>, o salto da puberdade é o que no ser humano evoca mais fortemente a sexualidade instintual. Para Nodim<sup>13</sup>, as alterações da puberdade terão especial importância no despertar da sexualidade e no relacionamento com os outros, com a tomada de consciência da maturação do corpo e dos órgãos sexuais. Assim à medida que se dá esta maturidade sexual o prazer que se obtém das experiências sexuais: masturbação, preliminares e relações sexuais, aumenta.

Para Braconnier<sup>14</sup> o despertar sexual é composto por duas fases. Numa primeira fase, o jovem adolescente vai assistindo às diferentes transformações do seu corpo, sendo igualmente confrontada com a emergência das sensações, de sentimentos e de novos desejos. Durante esta etapa fundamental, misturam-se vários sentimentos, angústia e orgulho, curiosidade e culpabilidade. O facto de a sexualidade ter lugar privilegiado no desenvolvimento juvenil é igualmente fonte de desconforto ou de embaraço. A

masturbação e os cenários imaginários assumem papéis importantes nas adolescentes, não só permitindo o conhecimento do próprio corpo sexual e da sua sexualidade, como permitindo canalizar e exteriorizar impulsos violentos e sentimentos ambíguos oriundos das várias etapas “turbulentas” do desenvolvimento da sexualidade, que são essenciais à consolidação e ao desenvolvimento da personalidade. Uma segunda fase é marcada pela primeira experiência sexual e amorosa e pelo estabelecimento de uma sexualidade pessoal que se deseja harmoniosa.

Para Alferes<sup>15</sup>, a adolescência é, também, uma fase de construção social da sexualidade, pois esta não se circunscreve apenas às situações românticas ou amorosas, mas também à dicotomia instinto/norma. Segundo Gagnon e Simon<sup>16</sup>, a sexualidade constitui um caso particular das interações humanas que é iniciada na adolescência com as construções de *scripts* sexuais, ou seja, guilões que definem a produção de comportamentos sexuais no interior da vida social.

### **2.3.1. O comportamento sexual típico nos adolescentes**

Seria importante salientar que os comportamentos sexuais não se iniciam na adolescência, estudos efetuados indicam que na infância quase todas as crianças já tiveram experiências sentimentais, como o estar *apaixonado(a) por* e, eventualmente, já conheceram jogos sexuais, como tocar e acariciar os seus órgãos genitais. Contudo, é na adolescência, com a puberdade e suas metamorfoses, que se dá a transformação do significado de experiências sexuais anteriores, dão consciência ao adolescente o acesso ao mundo dos adultos se torna realizável e desencadeiam de novo a aventura da sexualidade.

Para Pagés-Poly e Pagés<sup>17</sup>, na puberdade, os comportamentos sexuais tornam-se progressivamente um pólo de maior interesse. Este progride em três domínios: o desenvolvimentos dos sentimentos intensos de estar apaixonado(a); a constelação do auto-erotismo, com as preocupações narcísicas centradas no próprio corpo, os sonhos e os argumentos amorosos ou eróticos e a masturbação, esta deve permanecer num modo de satisfação sexual transitório ou secundário inventando assim uma sexualidade virtual antes da sua primeira experiência amorosa; e a descoberta do universo do outro e as primeiras experiências práticas.

Para Claes<sup>18</sup>, o comportamento sexual dos adolescentes é um comportamento em busca de significado. Com o desabrochar da puberdade, o adolescente começa a experimentar gestos e a sentir estratégias que constituem o lugar de encontro da vida fantasmagórica e da expressão do erotismo num comportamento interpessoal. O desenvolvimento sexual é um processo contínuo e dinâmico, a capacidade de exprimir os significados eróticos dentro de um comportamento social é aprendida, principalmente, ao longo da adolescência e do início da idade adulta.

Segundo Miguel<sup>19</sup> os sonhos sexuais na adolescência são de grande predominância. Estes sonhos representam uma situação sexual, mesmo que não seja uma atividade sexual perfeitamente clara. São involuntários, de frequência variável e são acompanhados de excitação sexual e, por vezes, de orgasmo. Apesar de, na opinião dos adolescentes, os sonhos sexuais e o orgasmo no sono serem normais algumas raparigas ficam preocupadas com medo que isso signifique uma tendência demasiada para o sexo; alguns rapazes receiam que ejacular a dormir seja anormal e têm vergonha que os pais percebam os seus sonhos “húmidos”. No que diz respeito às fantasias sexuais, variam de

adolescente para adolescente e assumem um papel basilar na sua sexualidade, pois as mesmas permitem aos adolescentes perceberem que conseguem ter acesso à excitação física e ao prazer, através da masturbação e até mesmo nas relações sexuais.

A criança que entra na adolescência vai descobrir de novo a masturbação, porque sente emoções sexuais e pulsões. Assim a capacidade fisiológica em aceder ao prazer de uma realização sexual, constitui um dos propósitos de uma nova fase do desenvolvimento. A sexualidade do adolescente passa por uma aprendizagem do corpo, relação de si para si, num primeiro tempo. Por vezes, estas experimentações sobre si podem ser vividas com grande vergonha e elevada culpabilidade.

Numa determinada fase da adolescência ocorre o “fantasma” da homossexualidade, o que traduz motivações psicológicas complexas. As fantasias com adolescentes do mesmo sexo é um dos cenários imaginários do desenvolvimento da sexualidade na jovem. Porém transforma-se em receio, quando este desejo se intensifica e se torna real. Porém essas práticas têm mais o papel de suscitar o despertar da sexualidade do que o papel de confirmar ou provocar a orientação sexual dos jovens que os praticam.

A homosociabilidade nesta fase facilita estes comportamentos. Ou seja, a vivência diária com os pares num determinado espaço físico durante longos períodos de tempo, em locais onde a partilha dos espaços é feito por dois ou mais adolescentes facilita exponencialmente esses comportamentos homossexuais. Será importante diferenciar as práticas homossexuais (fantasma) da preferência homossexual (práticas homossexuais conscientes), pois esta última só diz respeito a um número limitado de adolescentes que encontram, exclusivamente, a satisfação sexual junto de indivíduos do mesmo sexo.

Para Braconnier<sup>20</sup> citando C. David, a adolescência é a idade do amor. O amor na adolescência é inserido num duplo movimento: como relação com o próximo, oscila entre a contingência e a necessidade, como relação consigo mesmo, não se pode conceber a si próprio sem a dimensão de loucura e euforia e sem uma melancolia inconsolável. Os devaneios, na adolescência, giram em torno da conquista amorosa, o que implica a escolha do outro, com o reconhecimento das suas qualidades sexuais, estéticas, intelectuais, morais e físicas e também a elaboração progressiva de um cenário amoroso.

Na escolha amorosa existe um jogo de conquista do outro. Para que esta conquista se concretize, é necessário o adolescente proceder ao afastamento dos pais e das imagens parentais interiorizadas. Tendencialmente, o adolescente vai procurar e querer amar aquele ou aquela que considera como o próprio reflexo de si mesmo. Para Gammer e Cabié<sup>21</sup>, cabe aos pais ajudarem no processo dos *desimagos parentais*, enfrentando e adaptando-se à emergência da sexualidade do adolescente.

O primeiro beijo e o *flirt* surgem a par na adolescência. O primeiro beijo desperta a sensualidade nos adolescentes, a surpresa e o prazer são os grandes impulsionadores. O primeiro beijo é: o símbolo de acesso à sexualidade adulta, pois beijar outra pessoa na boca é fazer como os adultos e tornar-se sensualmente adulto podendo avançar vagamente para tudo o que o *flirt* anuncia; mecanismo de ativação das zonas sexuais entrando em ressonância com a busca do prazer e da satisfação; e abolir a diferença dos sexos, permitindo a dois adolescentes encontrarem-se um no outro como se uma relação em espelho se tratasse.

Segundo Alvarez<sup>22</sup>, citando Amaro et al, a idade média encontrada para a primeira relação sexual na população portuguesa é entre os 16 anos e os 18/19 anos, acentuando a precocidade dos rapazes e o caráter mais tardio das primeiras relações sexuais para as raparigas.

As raparigas e os rapazes começam a fazer amor, sobretudo porque lhes apetece ou porque estão apaixonados. Também acontece simplesmente para deixarem de ser virgens, pois a pressão cultural para não se manterem virgens é de facto muito forte. A primeira relação sexual é ao mesmo tempo aguardada e temida.

Os rapazes ficam ansiosos por terem de mostrar a sua inexperiência e não estarem à altura. Nesta altura surgem algumas dificuldades transitórias, a ejaculação precoce, mais raramente a impotência ou ainda a ausência de ejaculação. As raparigas, por sua vez, receiam sentir dor na introdução (dispareunia), a dor vaginal (vaginismo), ausência de experiência de qualquer sensação ou a ausência de orgasmo. A estas dificuldades junta-se o receio de contrair infeções sexualmente transmissíveis (IST's). Se as relações sexuais acontecerem num clima de confiança, com o parceiro com o qual o adolescente sente ternura e afeto, estas dificuldades não se apresentarão ou atenuar-se-ão até desaparecerem.

A multiplicidade dos parceiros também é uma das características da prática sexual na adolescência. Alguns adolescentes procuram através da multiplicidade de parceiros e das aventuras, uma solução para as eventuais relações vividas de forma insatisfatória. Outra causa para este fenómeno prende-se com a necessidade de uma vivência unicamente baseado numa dimensão utilitária, de conhecer o outro.

### **2.3.2. O comportamento sexual atípico nos adolescentes**

As primeiras relações sexuais poderão ser fonte de traumatismos psicosssexuais principalmente se aconteceram derivado de uma hipercuriosidade, de uma necessidade de se enquadrar na normalidade ou na tentativa inconsciente de afirmar a sua identificação sexual. O adolescente poder-se-á sentir portador de uma sexualidade anormal, o que provoca, por conseqüente, uma aversão à sexualidade ou a ideia que não poderá viver a sexualidade com prazer e satisfação.

O desenvolvimento e/ou comportamento sexual atípico surge, maioritariamente, em crianças que foram sexualmente abusadas numa fase muito precoce. Entenda-se que, segundo Paulino<sup>23</sup> em 2009, o abuso sexual abrange uma variedade de práticas sexuais, tais como a penetração do ânus ou vagina com objetos, dedos ou pênis; exibição dos genitais perante a criança; tocar ou acariciar os órgãos sexuais da criança; obrigar a criança a masturbar o adulto; obrigar a criança a encenar relações sexuais com pessoas do mesmo sexo; coito vaginal, anal ou oral; forçar a criança a ter atividades sexuais com animais; obrigar o menor a assistir a atividades sexuais de outros ou imagens pornográficas. Este trauma condiciona toda a sua conduta sexual futura, quer por inibição, quer por extroversão.

Uma criança abusada sexual tende a ser um adolescente com uma sexualidade distorcida. Acredita, sente o seu aparelho genital lesado e que experiências sexuais precoces vão trazer uma esperança de se sentir menos só; define mais depressa a sua identidade sexual e personalidade e que ao iniciar as relações sexuais mais cedo, consegue provar a si próprio e aos outros que não tem qualquer problema sexual, assim lança-se na sexualidade não por prazer, mas para provar que consegue e que não tem

problema sexual. Estas falácias depressa conduzem a quadros de grande confusão de identidade sexual e, por conseqüente, perturbações da personalidade com uso de parafílias, comportamentos sexuais considerados inapropriados ou desviantes. Uma destas parafílias na adolescência, principalmente em meios rurais, é a zoofilia (excitação sexual provocada por contatos sexuais com animais).

A promiscuidade sexual está também presente na adolescência resultando da insatisfação permanente nas relações sexuais vivenciadas. A multiplicidade das experiências sexuais e dos parceiros representa muitas vezes, para o adolescente, uma espécie de fuga à passagem ao ato que tem o perigo de desvirtuar a conduta amorosa, reduzindo-a ao simples «coito». Os adolescentes procuram, na promiscuidade, tratar decepções, frustrações, estados depressivos e/ou, ainda, maus tratos sofridos quando eram crianças. Assim, a relação amorosa corre o risco de não ser vivida como uma ocasião para estabelecer laços e trocas afetivas com uma pessoa. Estas múltiplas relações sexuais tomam, exclusivamente, a dimensão utilitária de exploração do seu corpo e do corpo do outro. O adolescente cedo percebe que poderá tirar partido do seu corpo e que se o colocar à mercê, alguém estará disposto a pagar por ele. Entra no mundo da prostituição e da materialização sexual, onde os afetos, sentimentos e emoções agradáveis não têm qualquer destaque e a sexualidade é reduzida ao sexo.

A masturbação compulsiva poderá ser considerada um comportamento sexual atípico no adolescente. Num estudo levado a cabo por Marshall e Cortoni<sup>24</sup>, a frequência excessiva da masturbação juvenil poderá predizer o uso do sexo na idade adulta como estratégia de resolução de problemas e predizer com clareza a agressão sexual, isto é, quanto maior for a frequência dos comportamentos de masturbação maior será a

probabilidade de fazer uso do sexo como caminho para a resolução de problemas e por conseqüente maior delinquência sexual. Se o comportamento masturbatório em excesso na adolescência predita a delinquência sexual na adultez, também o mesmo comportamento dita que a existência do mesmo em fases precoces da infância, pois segundo López et al<sup>25</sup>, a criança aprende a masturbar-se por volta dos terceiro e quarto anos de vida, se a este comportamento juntar-se o compensação por falta de afeto e atenção por prazer sexual parece ser possível traçar um *continuum* da masturbação compulsiva e da vivência *à posteriori* de uma sexualidade distorcida.

### **3. A culpabilidade na adolescência**

Antes de começar-se a falar em culpabilidade na adolescência, seria importante falar-se da origem da palavra culpa e como surge o sentimento de culpabilidade no comportamento do ser humano. Assim, segundo Costa e Sampaio e Melo<sup>26</sup>, o sentimento de culpa ou de culpabilidade é um estado patológico caracterizado pelo facto se sentir culpa e manifestar disposições autopunitivas independentemente da falta cometida. Para Selosse<sup>27</sup>, é um termo polissémico que caracteriza o estado de um indivíduo confessamente culpado ou o sentimento de culpa ligado à transgressão de um interdito ou à violação de uma regra moral. Já para Pestana e Páscoa<sup>28</sup>, o sentimento de culpabilidade é um sentimento penoso de ter cometido uma falta ou violado uma norma, real ou imaginariamente. Ao que parece, a culpabilidade ou sentimento de culpa na adolescência prende-se com a imaginação do adolescente e o quão poderá ter cometido alguma falta ou violado alguma norma enquanto vivencia o despertar da sua sexualidade.

### 3.1. A origem da culpa e construção do sentimento de culpa

A palavra culpa deriva da mesma palavra do latim *culpa*, o que significa crime ou falta. Assim culpabilidade será um sentimento de responsabilidade face a um crime ou a uma falta. Ao longo da História da Humanidade, a culpa é um dos vetores que ajudou a escrever a própria evolução do Homem, associada à morte do pai onnipotente. Estudos elaborados por Freud<sup>29</sup> quanto às famílias primitivas e ao complexo de Édipo, concluiu que o homem vivia em pequenas horbas sob o domínio de um chefe vigoroso (pai) que exercia o seu poder de uma forma despótica e ilimitada e quando os elementos dessas famílias cediam ao ciúme ou à inveja eram sacrificados, castrados ou expulsos. Alguns homens primitivos, invadidos pelo ódio, executaram o chefe vigoroso (pai) e devoraram-no. Este canibalismo foi interpretado como uma tentativa de identificação com o pai, incorporando uma parte dele. Satisfeito este ódio no parricídio, surgiram os sentimentos afetuosos (reprimidos) em relação ao mesmo, dando lugar ao remorso e ao sentimento de culpa. Assim o pai morto adquire um poder ainda maior do que tivera em vida passando a ser idolatrado, passando a assumir a forma de um animal forte e temido (totem).

Na adoração, resultava uma ambivalência de sentimentos (semelhantes aos que existiam aquando o pai vivo): o desejo de proteção do pai morto e ao mesmo tempo o medo de retaliação (receio de vingança do pai morto). Como expiação da culpa sentida, o homem primitivo abstinha-se de contato sexual com as mulheres da horba, surgindo assim o tabu do incesto. Como forma de se libertar da culpa, o homem primitivo começa a fazer uso de rituais de sacrifício do pai vigoroso, era morto e comido integralmente por todos os elementos do clã. Este canibalismo tinha como objetivo impossibilitar a ressurreição

do pai morto. Após este ritual, existia também a libertação sexual dos elementos, potencializando o incesto. Assim, do sentimento de culpa resultam dos tabus: o parricídio e o incesto.

Para Money-Kyrle<sup>30</sup> o sacrifício e a refeição totêmica deviam-se à compulsão à repetição através dos anos, não por impulso cego de repetir o passado, mas sim porque o pai atual suscita os mesmo afetos ambivalentes que o Pai primitivo, sendo que o ódio inconsciente aos pais está presente em todos os tempos.

Vários autores, que se debruçaram no estudo das religiões primitivas, demonstraram que a correspondência entre a família terrena e a família celeste era vulgar, sendo a projeção do Édipo frequente sobre a família celeste. O pai era frequentemente considerado a personificação do céu enquanto que a mãe era identificada com a terra. A tendência do filho para ocupar o lugar do pai foi um processo que adquiriu cada vez maior força no decurso da evolução humana. O aparecimento da agricultura veio aumentar a importância do filho na família, dando lugar a que se permitissem novas manifestações da sua libido incestuosa na satisfação simbólica no cultivo da terra mãe, e por consequente, ao aumento do sentimento de culpa e o medo de retaliação do pai celeste.

Segundo Grinberg<sup>31</sup>, o medo parecia ser o principal recurso da vida moral da antiguidade e a vingança fazia par com esse medo: a alma da vítima não conhecia repouso até que fosse vingada. Assim, o sentimento de vingança, nos seus primórdios, não surge como manifestação cruel e sanguinária, produto do ódio, mas correspondia a um dever religioso ou a uma emoção moral por excelência.

Nas religiões posteriores, o animal totémico é substituído por um deus que constitui a representação do pai primitivo. Ainda hoje, existe uma correlação entre a atitude da criança pequena face aos pais e a dos adultos face aos poderes que ele personifica como poderes divinos procedentes a um deus. Ao mesmo tempo em que surge um deus como representação do Pai primitivo, surge o conceito de diabo, derivado projeção dos próprios impulsos e fantasias que seriam condenados e recusados pelo homem, e com ele a ideia de pecado, i. e., sentimento de culpa que é sentido por não se poder dar cumprimento às normas prescritas. Na base de toda a religião existe a necessidade de acalmar o sentimento de culpa e aplacar um substituto paterno, implícito na imagem de deus, com características superegóicas, face ao qual se sente grande ambivalência.

Segundo os teólogos, a origem da culpa derivado do «pecado original» devido à «queda do homem» tal como dizem as sagradas escrituras. Para Reik<sup>32</sup>, a origem do «pecado original» deve-se à agressão e não à transgressão sexual ou aos seus componentes eróticos ideia enfatizada na idade medieval. Assim, o «pecado original» encontra-se vinculado simbolicamente ao trauma do nascimento que implica de algum modo, o primeiro sentimento de culpa e o primeiro grande luto sentido pelo indivíduo, surgindo a circuncisão como reparação dessa culpa.

Segundo Correia dos Santos e Ramalho<sup>33</sup>, é com Cassiano e São Paulo que se atribuiu à sexualidade um lugar na hierarquia da lista de pecados. Assim as prostitutas (fornicarii<sup>1</sup>) dão cor ao primeiro grupo de pecadores de carne, seguindo-se o grupo de adúlteros que

---

<sup>1</sup> O termo «fornicarii» derivou de um outro termo «fornices» que eram arcos que sustentavam a base dos teatros e circos na Roma antiga.

agrega os homens que seduzem as mulheres de outros e as mulheres que cedem a tais atos, os molles<sup>2</sup> (práticas que alteram o ato sexual, visando a busca do prazer) e por último os sodomitas<sup>3</sup> (homens que têm relações com outros homens). Assim, sendo qualquer destes atos eram condenados e quem os experimenta-se deveria viver em permanente sentimento de culpa. A culpa e os sentimentos associados a ela (remorsos ou pecado) surgem associados à religião, ao cristianismo, surgindo como juízo moral da conduta humana e dos comportamentos, predominantemente sexuais, que não para procriação.

### **3.2. A culpabilidade e o sexo**

Como já foi visto associado à culpa surge o conceito de tabu, para Freud<sup>34</sup> é a proibição imposta do exterior e dirigida contra os desejos mais intensos do homem, tais como o impulso sexual. Segundo a terminologia, a palavra tabu provém do polinésio e equivale à palavra «sacer» dos antigos romanos ou a «kadosh» dos hebreus, tendo dois significados, «sagrado» e «impuro, proibido, perigo». Assim, a associação do conceito tabu à transgressão sexual, como o incesto, foi imediatamente assumida por várias religiões, considerando que a relação sexual entre o filho e a mãe, p.e., seria algo sagrado e, por consequente, intocável, invulnerável e proibido. A sua aplicação não prescreve a ação sexual, mas a abstenção, constituindo um fator de contenção do impulso sexual do Homem.

---

<sup>2</sup> Termo utilizado para os indivíduos que mantinham relação sexuais com grupos ou em orgias.

<sup>3</sup> O termo deriva da palavra sodomia que tem origem na descrição bíblica da destruição de Sodoma e Gomorra. A Bíblia, no livro do Gênesis, narra que Deus enviou dois anjos para analisarem tais cidades, que seriam origem de diversos pecados, principalmente o sexo entre homens.

Para Grinberg<sup>35</sup>, o tabu pode fazer luz sobre a natureza e origem da consciência moral e como resultado dessa consciência, o sentimento de culpa por transgressão do tabu. As duas proibições mais antigas são o totetismo, não maltrata o animal totem e a abstenção sexual com as mulheres do mesmo totem. Outro tabu associado, principalmente às mulheres é o tabu da menstruação e ao da virgindade. Em muitas regiões, a menstruação estava em algumas regiões está, ainda hoje, relacionada com ideias de horror, perigo, vergonha e pecado. O início da menstruação está associado a experiências masturbatórias e, em especial, ao conteúdo das fantasias que as acompanham. A angústia e os sentimentos de culpa revestem as hemorragias com associações de crueldade, sofrimento e castigo. Parece também existir um impacto na dinâmica familiar, resultante deste fenómeno, pois o mesmo reativa os conflitos infantis das crianças face aos pais e nascimento de irmãos (rivalidade fraterna) e, em especial, os problemas de rivalidade com a mãe. Na família primitiva o fenómeno da desvirgindade era vivido por parte dos homens como um ato de dominação e para as mulheres um ato de humilhação, porém o fenómeno da menstruação tinha um efeito culpabilizante. No homem, por ter «feito mal», na mulher por castigo, sendo lembrada do mesmo nos ciclos menstruatórios.

Esta culpabilização parece estar na origem da culpa depressiva, que surge em forma de remorso e de receio de retaliação e a culpa persecutória que surge em forma de martirização constante pelo resto da vida. Para Melanie Klein<sup>36</sup>, a culpa tem um aparecimento muito precoce, pois o aparecimento da culpa parece ser uma das consequências da inveja excessiva. A culpa persecutória coexiste com a angústia persecutória desde o começo da vida. A essência da culpa reside na sensação de que a

destruição causada ao objeto amado tem como causa os impulsos agressivos do sujeito, existindo por esta razão o sentimento de culpa que surge como necessidade de anular (persecução) ou reparar (depressão) esta destruição.

Para Lelord e André<sup>37</sup>, a inveja é uma emoção complexa: supõe em primeiro lugar uma comparação entre a própria situação e a do outro, o que leva a verificar um sentimento de inferioridade e a considerar essa inferioridade não modificável no imediato. Existem três tipos de inveja: a inveja depressiva, inveja hostil e inveja admirativa/emulativa. A inveja depressiva refere-se a um sentimento de raiva e de incapacidade para com o próprio por não conseguir ter o que o outro tem ou não conseguir ser o que o outro é. A inveja hostil refere-se ao ódio ao outro pelo que ele tem ou é, levando a um ressentimento (rancor) para com o alvo da inveja. A inveja admirativa/emulativa refere-se ao lamento por não ter o que o outro tem ou ser o que o outro é, mas mesmo assim admira-o. Este tipo de inveja tende a criar uma forte motivação para igual o outro no que tem ou é (emulação). Esta emulação levada ao extremo conduz a uma competição social e/ou sexual selvagem.

Ao que parece, a culpabilidade na adolescência está ligada a esta última inveja, a inveja admirativa/emulativa. O adolescente experimenta este sentimento face aos novos acontecimentos na sua vida, às novas alterações corporais e novas relações interpessoais e sexuais em comparação aos pares. O sentimento de inferioridade que o adolescente sente irá conduzi-lo a outros sentimentos, a vergonha e o acanhamento. O sentimento de não ser como os outros, é então uma fonte de vergonha para o adolescente em muitos campos do seu desenvolvimento: aparência física, grupo de pertença, etnia, origem social, desvantagem física ou mental, leva o adolescente a um sentimento penoso da sua

inferioridade, da sua indignidade ou da diminuição na opinião dos outros, desejando fugir à situação. Por outro lado, surge o acanhamento, emocionalmente menos intenso que a vergonha e ausente de pensamentos de desvalorização ou de inferioridade, onde o desejo de reparar o erro cometido parece estar bem presente.

Seria importante realçar que na adolescência existe outra espécie de vergonha, esta relacionada com o desempenho ou caráter sexual, isto é, relacionada com a *performance* erótica, tamanho e forma dos atributos genitais e preferências sexuais. Neste campo e após a primeira relação sexual que tende a ser atribulada, surge o acanhamento como forma de reparar o possível «desastre» inicial e emular o desempenho sexual do adolescente face aos pares ou ao grupo de pertença.

Segundo os autores anteriormente referidos se, por um lado, a vergonha torna-se um excelente regulador dos comportamentos sociais, servindo para proteger a identidade no grupo, tal como a dor ajudar a proteger a integridade física; por outro assume um papel de incriminar o adolescente nas vivências sexuais e, por consequente, levá-lo a vivenciar um sentimento de culpa. Estudos efetuados junto de crianças e adolescentes que foram abusados sexualmente, a vergonha proveniente do(s) ato(s) conduz, na adultez, a uma vergonha frequente, com tendência a sentir-se responsabilizado por todos os fracassos ulteriores, nomeadamente todos os fracassos sexuais que tem vindo ou poderá vir a vivenciar.

Efetivamente a vergonha está associada à culpa de uma forma sequencial, isto é, se momentaneamente a vergonha faz com que a pessoa queira evitar ou esquivar-se de uma situação que desconfortável, a culpabilidade faz com que se procure reparar ou indemnizar o outro pelo sofrimento imposto. Assim seria pertinente diferenciá-las. A

vergonha assenta numa componente mais física, é centrada numa inferioridade observada pelos outros, existe uma visão negativa de si mesmo e está presente um forte desejo de desaparecer ou de agredir, em caso de ameaça ou humilhação. A culpabilidade assenta numa componente cognitiva, onde persistem os pensamentos torturantes e as rumações, é centrada no dano causado ao outro, existe uma visão negativa do comportamento que poderá estender-se a uma visão negativa do próprio, estando presente um forte desejo de reparar ou de ser desculpado.

Na adolescência a vivência destes sentimentos deixa o adolescente ansioso, confuso e angustiado, pois existe dificuldade em identificá-los corretamente. O excesso destes sentimentos leva o adolescente a um sofrimento exagerado e destruidor. Na vivência da sexualidade, o adolescente experimenta a culpabilidade associada à imaginação do sofrimento ou da reprovação dos outros (pares, pais) se descobrirem os seus desejos, fantasias e preferências. Por sua vez, esta culpabilidade está associada ao preconceito, normalmente, inculcado na infância pela educação parental e cultural.

Ao longo dos anos foram feitas várias tentativas de diferenciar as emoções de vergonha e culpa. A orientação mais dominante surgiu com Lewis<sup>38</sup>, segundo a qual a diferenciação das emoções de vergonha e culpa se centra no papel que o *self* desempenha nas duas emoções. Na culpa o foco de atenção é o comportamento, e na vergonha o foco de atenção é o *self*. Esta diferente ênfase no *self* ou no comportamento leva a experiências fenomenológicas diferentes. O sentimento de vergonha envolve uma sensação de exposição e o desejo de escapar e esconder; enquanto o sentimento de culpa envolve uma sensação de tensão e remorso, e motiva comportamentos reparadores.

Todavia, torna-se muito difícil para o adolescente diferenciá-las e compreender que o que o leva a ser agressivo é a vergonha sobre determinado comportamento sexual aos olhos dos outros e não a culpa por tê-lo tido. Este sentimento está bastante presente nas admirações físicas e até mesmo em brincadeira sexuais com adolescentes do mesmo sexo.

### **3.3. Vergonha e Culpa**

As emoções de vergonha e culpa, desempenham importantes funções a nível individual e relacional, influenciando o comportamento humano e o modo como as pessoas se veem individualmente e em contextos interpessoais. Estas emoções têm várias funções na vida diária, realçando eventos emocionalmente importantes, motivando e direcionando o comportamento ao encontro ou contra esses eventos. Fazem parte de um grupo de emoções denominadas autoconscientes, ou seja, que envolvem a autoreflexão e a autoavaliação. São também emoções morais, pois motivam as pessoas a aderir aos padrões morais, a responder apropriadamente face a transgressões morais e motivam o evitamento de comportamentos imorais e anti-sociais segundo Tangney & Dearing<sup>39</sup>.

Para Tangney et al<sup>40</sup>, a vergonha e a culpa andam, aparentemente, de mãos dadas, pois as pessoas utilizam ambas as emoções morais perante a mesma situação, isto é, perante determinado acontecimento que possa causar vergonha ou embaraço, as pessoas com tendência para a vergonha são capazes de dar a volta defendendo-se, exteriorizando a responsabilidade e a agressividade numa conveniente escapatória. Por outro lado poderão utilizar o culpar os outros com o objetivo de reconquistar alguma sensação de controlo e de superioridade face ao desconforto sentido.

Segundo Tangney<sup>41</sup>, a vergonha e a culpa fazem parte de um conjunto de emoções autoconscientes, que surgem a partir da autoreflexão e da autoavaliação, implícita ou explícita, pode ser consciente ou inconsciente. São emoções negativas relevantes para o indivíduo, que ocorrem em resposta a fracassos e transgressões (sexuais) e cumprem uma função importante ao nível individual e relacional do mesmo.

O indivíduo ao tomar consciência das emoções morais, poderá fazer uso de dois mecanismos: a culpabilização (vitimização) ou o sentimento de culpa. Segundo Andrews e Bennet<sup>42</sup>, a vergonha está positivamente correlacionada com a agressividade e a hostilidade. Por sua vez, estas estão relacionadas com a culpabilização em forma de vitimização. A culpa está correlacionada com reações mais positivas e empáticas que por sua vez estão relacionadas com a autoreflexão sobre a própria conduta e a moralidade.

Assim, os indivíduos com tendência para a vergonha parecem ter uma maior probabilidade de responsabilizarem os outros pelos acontecimentos negativos despertados neles, o que leva a que sintam raiva e hostilidade e sejam menos capazes de empatizar com os outros em geral (vitimização). Os indivíduos com tendência para a culpa parecem ser mais capazes de empatizar com os outros e aceitarem a responsabilidade sobre os acontecimentos interpessoais negativos. Assim sendo, são menos susceptíveis de sentirem raiva do que os seus pares com tendência para a vergonha, mas quando zangados, parecem, exprimir a sua raiva de uma forma mais assertiva (sentimento de culpa).

Segundo Lewis<sup>43</sup>, na vergonha a hostilidade é inicialmente orientada para o *self*, mas a experiência é tão aversiva que existe a tendência de acusar os outros. Ao redirecionar a raiva para o exterior, os indivíduos com vergonha tentam reconquistar uma sensação de controle, que foi perdida com a experiência de vergonha. A vergonha motiva assim comportamentos evitantes, defensivos e de externalização (vitimização, agressão), enquanto a culpa é associada à aceitação da responsabilidade (moralidade). Num estudo realizado por Averill, citado por Tangney, Wagner, Hill-Barlow, Marshall e Gramzow<sup>44</sup>, mostram que a causa comum da agressividade é a perda do orgulho pessoal ou da autoestima relacionadas com experiências de vergonha.

Em suma, a vergonha e a culpa assumem o papel, ou não, de reguladores morais na construção da sexualidade humana e na aprendizagem da agressividade, pois as mesmas apesar de serem realidades biológicas, são realidades socialmente construídas, por este motivo estão sujeita a normas e regras de conduta, bem como a valores sociais.

#### **4. A agressividade, a agressão e o *acting out* e a delinquência sexual**

Para Kelly e al.<sup>45</sup>, a adolescência é para alguns adolescentes uma fase de inquietação e de incertezas, pelo que certo grau de “mau comportamento”, experimentação ou procura de independência é normal. Para Simões<sup>46</sup>, alguns jovens persistem e progressivamente envolvem-se em mais problemas de comportamento, com consequências mais graves para os alvos desse comportamento, bem como para o desenvolvimento pessoal, social, académico e vocacional dos mesmos. A isto designa-se de delinquência juvenil e comportamentos de risco, que estão associados à culpa e à vergonha.

Para Tangney et al.<sup>47</sup> a culpa está negativamente associada a comportamento de risco e anti-social, como a delinquência e o abuso de drogas, e associada a uma menor probabilidade de prática de sexo seguro; a vergonha está associada a comportamentos ilegais e de risco, como maior taxa de suspensão na escola, abuso de drogas, tentativas de suicídio, maior externalização de sintomas e comportamento de condução perigoso. Por conseqüente, tanto a vergonha como o sentimento de culpa estão associados à agressividade, à agressão e à delinquência sexual (*acting ou*) na idade da adolescência.

#### **4.1. A agressividade e o comportamento agressivo**

Segundo Dollard et al.<sup>48</sup>, a agressão é uma resposta que tem por objetivo causar dano a um organismo vivo. Buss propõe que se considere como resposta agressiva toda aquela que resultar em estímulo nocivo a outro organismo.

Segundo Rodrigues<sup>49</sup>, uma definição atual e aceitável de agressão é a que considera agressão como sendo qualquer comportamento cuja finalidade é causar dano a outrem. As noções de causalidade pessoal e impessoal desempenham um papel de singular relevância. Se um ato perpetrado por uma pessoa causa dano a outra, é preciso que se estabeleça se tal ato foi intencional (causalidade pessoal) ou devido a fatores que escapam à vontade do agente (causalidade impessoal), assim sendo se a característica da causalidade pessoal se aplica ao ato, tratar-se-á de ato agressivo, caso contrário será considerado agressivo. Num estudo efetuado por Rodrigues e Jouval<sup>50</sup>, demonstraram que sujeitos que atribuem causalidade pessoal a um evento frustrante interpessoal reagem mais agressivamente que os que atribuem causalidade impessoal ao mesmo acontecimento.

Para Gleintman<sup>51</sup> agressão e manifestação da agressividade parecem estar na origem constitucional da diferenciação dos sexos, pelo menos no que diz respeito à agressão e/ou manifestação da agressividade. Num estudo, com macacos resos machos e fêmeas, levado a cabo por Harlow<sup>52</sup>, provou-se que os bebés masculinos são mais ativos e irritáveis que os bebés femininos. Aos dois anos de idade os meninos tendem a envolverem-se em brincadeiras violentas e lutas a fingir mais que as meninas. Por volta dos quatro ou cinco anos, os meninos estão mais preparados para trocar insultos verbais e repetir agressões contra-atacando. Nos adolescentes as detenções por crimes violentos ocorrem cinco vezes mais frequentemente nos rapazes do que nas raparigas. Parece então existir uma pré-disposição para a agressão por parte do sexo masculino, pois motivação para a agressão torna-se mais acentuada com o desenvolvimento da hormona masculina, a testosterona.

Vários autores consideram a origem do comportamento agressivo como algo resultante de um instinto agressivo. Para Freud<sup>53</sup>, por exemplo, considera que, nos homens, existe uma agressividade inata que constantemente os instiga a comportamentos agressivos. Lorenz<sup>54</sup> defende também uma posição instintivista do comportamento agressivo, postulando que o instinto agressivo é condição indispensável para o próprio progresso, para a proteção de si mesmo e que precisa ser descarregado para o próprio benefício da pessoa e da Humanidade. Porém, a conotação atribuída ao instinto agressivo faz com que, segundo Loran, a pessoa tenda a inibir a manifestação de seu impulso agressivo o que resulta numa maior acumulação de energia agressiva dando origem a quadro de grande tensão, ansiedade e, eventual, conflito interno. Este conflito interno poderá manifestar-se psicossomaticamente ou converter-se numa dor, que segundo Milheiro<sup>55</sup> é

a dor moral, que vivenciada em excesso, torna-se insuportável e mobiliza mecanismos de resolução, como p.e., a agressão.

Voltando a Loran, o homem, ao contrário dos animais ferozes que dispõem de armas naturais fortemente agressivas não desenvolve inibições ao comportamento agressivo tal como ocorre nas espécies dotadas de tais armas. O não desenvolvimento destas inibições facilita conseqüentemente, a agressão. Como o Homem não possui a capacidade inata de inibir a agressividade surge dois reguladores sociais que assumem a função de condicionadores e/ou inibidores da agressividade humana, a vergonha e a culpa.

Para Thompson<sup>56</sup>, a agressividade não é de modo algum necessariamente destrutiva. Provém de uma tendência inata para a expansão e domínio da vida, que parece constituir uma característica do todo o ser vivo. É unicamente a partir do momento em que essa força de vida é entravada no seu desenvolvimento que se lhe reúnem elementos de cólera, fúria ou ódio.

Sears, Maccoby e Lewin<sup>57</sup>, acreditam que a educação dada pelos pais desempenha relevante papel na formação de uma personalidade agressiva e que os fatores situacionais funcionam como desencadeantes de comportamentos agressivos. O fator aprendizagem funcionaria como responsável pela formação de uma personalidade pré-disposta a reagir agressivamente diante fatores situacionais, sendo estes os verdadeiros desencadeantes dos comportamentos agressivos numa determina situação frustrante., tal como o despertar da sexualidade na adolescência.

Para Marshall<sup>58</sup>, a puberdade e os primeiros anos da adolescência são épocas importantes para aprender a expressar e a canalizar o sexo e a agressão. Um estudo levado a cabo por Abel e Rouleau<sup>59</sup> registaram que quase 50% dos agressores sexuais manifestaram ter-se interessado por atividades sexualmente desviantes antes de terem completado os 18 anos.

Na adolescência, os principais fatores que influenciam o comportamento sexual agressivo são: a frustração e a provocação. Segundo Dollard et al<sup>60</sup>, o termo frustração refere-se à situação experimentada por uma pessoa quando se verifica um bloqueio impeditivo da obtenção de um objetivo, assim uma situação frustrante provoca agressividade. Os mesmos autores reforçam, ainda que, a frustração gera sempre agressão e que toda a agressão pressupõe sempre a existência de uma frustração. A provocação, por seu turno deriva de uma ofensa, agressão física ou outra forma de comportamento nocivo ao bem-estar do sujeito, levando-o a reagir agressivamente. Tanto na frustração como na provocação, a resposta agressiva de receptor e sua intensidade, dependerá da percepção que o próprio tem da situação desencadeadora da frustração ou da ação da outra pessoa, se foi ou não intencional, que levou o sujeito a sentir como provocação.

Para percebermos como funciona a frustração nos adolescentes há que, por um lado, perceber quando é que uma situação é frustrante, e para isso é necessário haver um incentivo a que o organismo é motivado a obter e um obstáculo que o impede de conseguir. Por outro, identificar os seus componentes que, segundo Kendler<sup>61</sup>, são: a situação frustrante (meio físico, meio social e organismo); estado da frustração no organismo (zanga, raiva, tristeza) e a resposta manifesta à frustração (*acting out*).

As respostas à frustração dependem do grau de sucesso ou de insucesso obtido na superação dos obstáculos; se o mesmo tende a persistir enquanto a frustração contínua e que novas formas de comportamento continuado provoca a frustração. Assim, a frustração parece funcionar como impulso. No caso da adolescência, como as frustrações são sucessivas e causadas pelas principais fontes de frustração, o meio físico, o meio social e o organismo, com as alterações físicas, o impulso que leva os jovens a agir é o impulso agressivo. Este poderá converter-se em agressão, podendo ser deslocada, i.e. dirigida contra um objeto ou pessoas não responsáveis por essa frustração. Segundo a teoria da aprendizagem social da agressão, o indivíduo que se sentiu emocionalmente estimulado a frustrar, aprende que a agressão reduz a excitação proveniente do estado frustrante. Contudo na parece que todas as situações frustrantes levem o indivíduo à agressão. Segundo Berkowitz<sup>62</sup>, a frustração produz mais agressão na presença de estímulos associados à agressividade.

Kendler referiu uma teoria geral do comportamento agressivo que assente em diversos fatores:

- 1- Predisposição para o comportamento agressivo – a agressão ocorre na ausência de qualquer ensino prévio ou oportunidade para imitar, segundo Berkowitz;
- 2- Aprendizagem – quando a agressão é aprendida também poderá ser extinta;
- 3- Vigor do impulso e do hábito bloqueado – a probabilidade de ocorrência da resposta agressiva é a força do comportamento frustrante. A tendência à agressividade é proporcional à intensidade do impulso ou do hábito frustrado ou à combinação dos dois;

- 4- Intensidade da frustração – quanto maior for o sentimento de frustração mais é a probabilidade da resposta ser em forma de agressão;
- 5- Número de frustrações anteriores – a frustração pode ter efeitos cumulativos. Para Wilensky<sup>63</sup>, a agressão torna-se bastante forte, em consequência do efeito cumulativo da frustração, para se transformar em hostilidade aberta;
- 6- Punição – o comportamento agressivo, em especial a violência física, não é ordinariamente tolerado na sociedade, sendo frequente punirem as crianças que a ela recorrem. Porém, alguns estudos demonstram que a punição, principalmente sob forma física, em vez de reduzir a tendência à agressão, parece que a aumenta;
- 7- Disponibilidade de vítimas – Se a agressão for expressa, ela será determinada pelo facto de haver à disposição pessoas ou objetos sobre os quais se possa descarregar (*acting out* contra os outros). Caso não exista alvo exterior apropriado, a agressão poderá ser dirigida para o próprio indivíduo, para o seu interior, para si mesmo (*acting out* contra si). Os indivíduos censuram-se (culpa) a si mesmos por serem frustrados, consideram-se imperfeitas. Esta censura leva-os a vivenciar um conflito interior de atração-repulsão.

Com base na teoria de Kurt Lewin<sup>64</sup>, o conflito atração-repulsão parece ser o conflito interior típico vivenciado na fase da adolescência. É considerado um conflito de equilíbrio estável, pois estabelece um equilíbrio entre o que é de desejo e de repulsão num mesmo estímulo, porém psicologicamente não é fácil de ser resolvido e pode levar o sujeito a permanecer cativo nesse conflito. A maturação dos impulsos sexuais é um

bom exemplo do conflito atração-repulsão na adolescência. Ao mesmo tempo em que se tornam conscientes das fortes tendências de aproximação relativas ao comportamento sexual, são também movidos por fortes respostas de afastamento devidas aos códigos morais, costumes sociais, etc.

O pensamento do adolescente poderá ser: *“Sinto coisas novas que não consigo controlar, sinto desejo sexual por, sinto em mim algo novo, algo que me faz agir, algo que me excita sexualmente”*, mas ao mesmo tempo: *“Este desejo é feio de se sentir, é imoral, é vergonhoso, o que será que os outros irão pensar de mim?”* Este fenómeno interno poderá remeter o adolescente para uma elevada tensão interior, por incapacidade de resolução do conflito, podendo muito bem fazer uso da agressividade como mecanismo de alívio da mesma tensão.

Se o conflito atração-repulsão, nos adolescente não é fácil de lidar, os adolescentes vivenciam outro tipo de conflito atração-repulsão, o qual foi designado por Goodbeer<sup>65</sup> como conflito de dupla atração-repulsão. Esta forma de conflito difere do simples conflito atração-repulsão pelo facto deste implicar a decisão entre dois gradientes de um mesmo estímulo, ao passo que o duplo conflito atração-repulsão implica a decisão de 4 gradientes de duas alternativas atraentes.

Vejamos o seguinte exemplo: a rapariga X sente-se atraída pelo rapaz Y, sabe que ele se sente atraído por ela, mas não sabe se pretende namorar, assim vivencia aqui um conflito atração-repulsão entre o desejar o rapaz Y e o receio de ter um não redondo. Ao mesmo tempo aparece o rapaz Z que se sente atraído pela rapariga X e manifesta-se, deixando, assim, a rapariga em novo conflito atração-repulsão, pois a manifestação do rapaz Z despertou nela uma atração, mas ao mesmo tempo dúvidas, pois oscila entre

questionar a sua atração pelo rapaz Z e o receio das suas intenções para com ela. Estamos perante dois conflitos simples de atração-repulsão. Para intensificar mais o conflito da rapariga X, ela tem que decidir se quer apostar no rapaz Y ou no rapaz Z, sabendo que a aposta num rapaz (conflito atração-repulsão simples) implicar recusar o outro (conflito atração-repulsão simples), encontrando-se desta forma num conflito de dupla atração-repulsão. A resolução deste tipo de conflito poderá ser moroso ou até ficar sem resolução durante um longo período de tempo. O conflito desaparece quando uma das alternativas é eliminada, ou seja, quando um dos rapazes (Y,Z) desistir da rapariga X. Esta situação poderá, ainda, remeter para um quadro de grande frustração, quando pela demora da decisão por parte da rapariga, ambos os rapazes (Y,Z) desistem dela.

Como foi visto, a agressividade e a raiva estão ligadas diretamente aos estados de frustração intensos. No que diz respeito à sexualidade, o adolescente vivencia diversas dificuldades de ajustamento e adaptação, sendo a componente emocional a mais difícil de gerir. O impulso sexual emerge e ao mesmo tempo surge a repressão deste impulso, por vergonha, dando origem a um conflito interno frustrantemente avassalador. O adolescente encontra nestes mecanismos, formas de lidar com essa frustração.

#### **4.2. *Acting out* sexual e culpa**

A *acting*, segundo Matos<sup>66</sup>, acontece numa atitude projetiva, de esvaziamento e de dispersão, e aquilo que poderia reverter a favor do pensamento reflexivo é projetado. O jovem alivia a ansiedade ou a dor depressiva, mas ao mesmo tempo, priva-se dos elementos indispensáveis à compreensão daquilo que os impele ao comportamento. Vinga-se no exterior, no tecido social, mantendo ao abrigo da sua agressividade, o objeto que merece retaliação. Desloca o conflito do interior para o exterior e do objeto

primário para o objeto secundário e para a sociedade. Age, atua para se defender da consciencialização do ambiente familiar abandonante, negligente e retaliador. O *acting* e agitação psicomotora são frequentemente formas de negar a depressão, de esconder a ansiedade e daí resultam os comportamentos de risco e, eventualmente, a delinquência, sexual ou não. O comportamento sexualmente delinquente surge como expressão de descargas agressivas episódicas (passagens ao ato) resultantes de privações e frustrações acumuladas na sexualidade.

Para o mesmo autor, a incapacidade para tolerar a frustração pode obstruir o desenvolvimento dos pensamentos e de uma capacidade para pensar, embora essa capacidade diminuísse o sentimento de frustração intrínseco ao conhecimento do hiato entre um desejo e uma satisfação. A delinquência e o agir representam o fracasso do pensamento ao nível da concepção e no conceito, bem como um déficit nas emoções morais (vergonha e culpa).

Parecem existir duas formas de abrir caminho ao *acting* sexual, uma consiste na apresentação de uma realidade tão avassaladora e insuportável para o adolescente que, ou enquista psicicamente ou age fugindo, atacando posteriormente tudo o que é socialmente instituído, tornando-se num adolescente sem capacidade para lidar com sentimentos éticos e morais acessa à delinquência pura. A outra é aquela que consiste em não apresentar a realidade ao adolescente como ela é, sem frustração alguma, sem qualquer privação, sem limites, sem contrariedades, tudo lhes é devido e de imediato, nada lhes é ou pode ser negado acessa à delinquência encoberta.

### 4.3. *Acting out* sexual e a passagem ao acto

Para Freud<sup>67</sup> o *acting out* refere-se a descargas por meio da ação, ao invés de palavras do conteúdo mental em conflito, ou seja, é um mecanismo de defesa da psique que é transposto em forma de ação (impulso). A atuação é feita, geralmente, de uma forma antisocial e pode assumir a forma de agir sobre um meio projetado que carece da atenção do indivíduo, por exemplo, homofobia, agressão sexual a menores, comportamentos sexualmente promíscuos e parafílias como o exibicionismo ou sobre os impulsos de um vício sexual, por exemplo, a hipermasturbação ou autopunição sexual.

Mediante o que já foi referido anteriormente, parece que os comportamentos sexualmente agressivos, têm por base o *acting out*, e estão associados à vergonha, ou pelo menos à agressividade e manifestação da raiva proveniente de um trauma sexual anterior e vergonhoso. A ausência de culpa em determinados comportamentos sexuais agressivos, como no caso das agressões sexuais, poderá explicar o não acesso ao remorso e ressentimento de um violador sexual ou pedófilo.

Para Paulino<sup>68</sup>, o abusador sexual considera a sua conduta apropriada e planifica-a com antecedência (ausência de vergonha e culpa). É muito frequente a existência de distorções cognitivas (incapacidade de autoreflexão do comportamento), como atribuir a sua conduta à sedução dos menores (manifestação da vergonha pela humilhação do outro) ou considerar que este tipo de comportamento é uma forma de educação sexual adequada para as crianças (justificação perversa do comportamento).

Paradoxalmente, se o agressor sexual não tem intenção de sentir culpa, a vítima parece assumir a culpa total como forma de reparar o mal que lhe foi feito, como é o caso da

Síndrome de Estocolmo<sup>4</sup>, chegando mesmo a defender o agressor se for caso disso. O fato de a vítima identificar-se com indivíduo que a violou/abusou e até mesmo apaixonar-se por ele parece ser um indício de sentimento de culpa, de um desejo de reparar o mal feito.

A delinquência sexual será outra forma de manifestação da agressividade na sexualidade. Para Marshall e Marshall<sup>69</sup>, o início da agressão sexual encontra-se na infância do menor e nas relações com os pais. Mais tarde esta agressão sexual manifesta-se por um aumento da taxa de masturbação face aos restantes adolescentes e com fantasias que abrangem mais componentes de poder e desvio relativamente aos demais.

Para Marshall<sup>70</sup>, a origem da delinquência sexual encontra-se na junção, num mesmo indivíduo, de: influências biológicas, como o impulso sexual; experiências da infância, reprodução na idade adulta de modelos negativos vivencia dos na infância; estabelecimento do vínculo paterno-filial, padrão correto ou incorreto de condutas morais e sociais; fatores socioculturais, sexismo e maxismo; experiências durante a juventude, iniciação à sexualidade e primeiros contatos intersexuais e sociais; e da desinibição/oportunidade, facilitadora da circunstância para cometer o crime e estar

---

<sup>4</sup> A síndrome de Estocolmo recebe este nome, pelo psicólogo Nils Bejerot, tendo como referência o famoso assalto de Norrmalmstorg do Kreditbanken em Norrmalmstorg, Estocolmo que durou de 23 a 28 de Agosto de 1973. Nesse acontecimento, as vítimas continuavam a defender os sequestradores mesmo depois dos seis dias de sequestro ter terminado e mostraram um comportamento reticente nos processos judiciais que se seguiram, pois as vítimas identificaram-se emocionalmente com os sequestradores por medo de retaliação e/ou mais violência.

preparado para ele. Neste último fator, a culpa parece não assistir o indivíduo, porém a vergonha parece ter um papel basilar na sua atuação.

A homofobia é também uma forma de expansão de raiva relativamente a um grupo minoritário. Para Albuquerque<sup>71</sup>, a homofobia é um conjunto de atitudes e comportamentos anti-homossexuais desde acreditar que é moralmente condenável até ao «homicídio por ódio». Este fenómeno, segundo outros autores, assenta na ideia que a pessoa preconceituosa que pratica esta forma de fobia, isto é, que odeia e ataca os homossexuais, é porque será ela própria homossexual que utiliza o seu ódio (vergonha) como um mecanismo defensivo para controlar ou esconder as suas próprias necessidades homossexuais. Esta forma de discriminação parece ser comum também na população juvenil, principalmente por parte dos adolescentes que experimentaram jogos sexuais com pares do mesmo sexo, principalmente se esses jogos levaram o adolescente a questionar a sua preferência sexual, levando-o à vergonha por tê-los tido. Tendencialmente, o adolescente opta por “fugir” a essas dúvidas sexuais, evitando falar sobre isso ou *acting out* (homofobia) se confrontado quanto à sua preferência sexual.

Se a Síndrome de Estocolmo por ser desenvolvido em vítimas sexualmente abusadas e surge como uma autopunição sexual, a hibrístofilia, desejo sexual por parceiros que cometeram crimes graves, também poderá ser uma forma de autopunição. Esta forma de parafilia está bem presente na prostituição feminina. Ao que parece o facto de atribuir um sentimento mais agradável (paixão, amor, desejo sexual) a uma pessoa que praticou um crime será sentido como uma forma de expiação do sentimento de culpa da pessoa que se apaixona ou que tem o desejo.

Outra forma de autopunição sexual será a anedonia sexual na adolescência. Para Bouvard, Michel e Payet<sup>72</sup>, a anedonia sexual na adolescência, surge como uma forma de modalidade adaptativa baseada nas relações entre o afluxo de excitações internas e as estimulações externas. A hipervigília corporal torna difícil ao adolescente apreciar hedoicamente (busca do prazer) as estimulações que provêm do mundo exterior. A diminuição e mesmo a extinção da sua emotividade tornar-se-iam um meio de preservar as excitações internas necessárias à construção do seu sentimento de identidade. A anedonia sexual pode ser considerada como um mecanismo adaptativo na interação entre o indivíduo e o ambiente. Esta anedonia que é uma forma velada de embotamento afetivo permite ao adolescente tornar deficitárias as componentes subjetivas do prazer quanto aos estímulos sexuais e as emoções positivas ou negativas sentidas.

Assim sendo, a anedonia parece estar relacionada com uma insensibilidade aos sinais de reforço social. A anedonia nos adolescentes do sexo feminino está associada a uma retirada do mundo exterior e uma fuga das relações interpessoais, existindo uma relação entre a anedonia e manifestações depressivas. Nos adolescentes do sexo masculino, a anedonia parece estar associada a uma inibição comportamental face aos sinais aversivos, a fim de evitar a novidade, a punição e a frustração. Parece existir certo desligamento social que se interpreta como uma proteção contra estimulações consideradas aversivas.

Para Andreae<sup>73</sup>, o desejo sexual nos adolescentes está estritamente ligado à experiência forte de excitação ofegante e do orgasmo genital pleno. Como para os adolescentes a primeira sessão intencionalmente masturbatória anuncia a sua entrada na maturidade sexual bem como a concretização total dos desejos mais autênticos e mais naturais.

Descobrir a melhor expressão dos seus interesses sexuais e passar da fantasia para a verdadeira actividade sexual é um processo muito difícil para eles. Todo este processo pode ser razão de orgulho ou vergonha, assim a anedonia surge no sentido de reprimir a ansiedade inerente a este estado de desenvolvimento emocional.

De um modo geral, na população adolescente, a anedonia está associada ao evitamento de situações que possam suscitar uma resposta emocional intensa (vergonha), remetendo para uma hipersensibilidade às estimulações consideradas dolorosas, e por consequente, evitarem o acesso ao sentimento de culpa. Sendo assim, a anedonia surge como um comportamento adaptativo de defesa contra estímulos negativos ou como mecanismo de encerramento relativamente a todas as estimulações, constituindo um verdadeiro evitamento emocional ao ambiente.

Em síntese, a forma como o adolescente vivencia da sua adolescência, com a intensa ansiedade que ela acarreta, parece ter por base vivências mais precoces, onde a angústia e o sentimento de culpa assumem proporções assustadoras, exponenciadas pelos pais e pelo ambiente familiar. A maneira que o adolescente irá lidar com esses sentimentos dependerá das suas vivências familiares, ou seja, dependerá da educação (ou não) das emoções morais e do desenvolvimento moral dos próprios pais.

## **5. O ambiente familiar e construção das emoções morais**

Para Herbert<sup>74</sup>, as noções de bem e mal, um código de conduta, um conjunto de atitudes e valores, a capacidade para ver o ponto de vista dos outros são alimentadas, em primeiro lugar, pelos pais. Estando as emoções morais, estritamente, ligadas ao fazer bem e ao não fazer mal e sendo estas emoções que regulam o processo de socialização

da criança é na família, primeiro e principal agente de socialização, que a criança aprende e integra estas noções. Assim, o desenvolvimento da moralidade e das emoções morais no ambiente familiar parece depender da autoridade, da conduta moral e, até mesmo, da agressividade, exercidas pelos pais.

Estudos longitudinais realizados por Huesman, Eron e Warnicke-Yarmel<sup>75</sup> em crianças a partir dos 8 anos, demonstraram que as mesmas tendiam a imitar/repetir padrões de conduta familiares, i.e., crianças que foram criadas por pais ineptos, no que diz respeito à agressividade tornavam-se mais propensas a envolverem-se em brigas e recorriam à força para obterem aquilo que queriam. Verificou-se uma correlação à propensão à violência das mesmas crianças e dos seus pais. Na adolescência tiveram dificuldades em dar-se com os colegas e com as famílias e tinham problemas na escola. Contactadas em adultos confirmou-se que a hostilidade não se alterou ao longo do desenvolvimento e que as suas dificuldades iam desde problemas com a lei a estados de ansiedade e depressão.

Para Leitão<sup>76</sup>, as emoções são reguladores primários do comportamento moral. Emoções tais como culpa, remorso e vergonha são geralmente descritas como relacionadas ao desenvolvimento moral indicando compreensão e interiorização de padrões sociais e responsabilidade pessoal. A culpa, sendo considerada uma emoção social, é definida por Reber<sup>77</sup> como um estado emocional produzido pelo autoconhecimento, por parte do indivíduo, em ter violado as regras morais e caracteriza-se pelo fato como as regras morais foram interiorizadas. Neste âmbito a família assume o papel de juiz das ações da criança de modo a que a mesma consiga interiorizar as regras morais e consiga,

perdendo o medo da punição, integrar as noções de bem e de mal nas suas atitudes e comportamentos.

Numa fase inicial da aprendizagem para uma conduta moral, o que prevalece é o “não fazer mal” sob ordens simples a obedecer ou simples proibições comportamentais. Nesta fase, o castigo assume um papel preponderante na interiorização das proibições ou mesmo tempo que incute os valores morais na criança de forma que esta evite transgressões porque sentir que elas são erradas e não porque ter medo de ser punida.

Para Freud<sup>78</sup>, o principal agente de interiorização de regras e normas é o superego, um componente da personalidade que controla vários impulsos proibidos mediante a aplicação da autopunição, sob a forma de culpa e ansiedade. Será esta culpa e ansiedade que inibe a criança de voltar a experimentar ações que foram proibidas. À medida que a criança vai interiorizando as proibições, vai adquirindo valores morais e desenvolvendo uma conduta moral. Surge o “fazer bem”, a par com a empatia e as ações altruístas, a criança aprende a compreender os outros e a perceber que o facto de fazer bem evita a repreensões e potencia a aprovação social dos adultos e dos pares.

Na teoria do desenvolvimento psicosssexual de Freud<sup>79</sup>, a criança vivencia pela primeira vez, por volta dos 3-5 anos de idade, o sentimento de culpa (emoção moral) aquando vivencia a ansiedade de castração derivante do chamado Complexo de Édipo, ou seja, o menino receia ser castrado por punição ao desejo que sente pela mãe, a menina por desejar o pai, vivencia uma ansiedade de ter sido castrada.

Na teoria psicossocial de Erickson<sup>80</sup>, as emoções morais (vergonha e culpa) surgem no terceiro e quarto estadio do desenvolvimento psicossocial, entre os 18 meses e os 6

anos. Sendo que, primeiramente, surge a vergonha como uma contradição entre a vontade própria (os impulsos) e as normas e regras sociais que a criança tem que começar a integrar, e posteriormente, no prolongamento da vergonha, a culpa como amadurecimento da fase anterior onde a criança já tem capacidade de distinguir entre o que pode fazer e o que não pode fazer.

Para Damásio<sup>81</sup>, aquilo que tem sido designado como emoções morais, a vergonha e a culpa são sentimentos de emoções universais subtis, sentimentos sintonizados pela experiência quando gradações mais subtis do estado cognitivo são conectados com variações mais subtis de um estado emocional do corpo, ou seja, é a ligação entre o conteúdo cognitivo intrincado (razão) e a variação num perfil pré-organizado do estado do corpo (emoção). Para o autor, os sentimentos de emoções universais subtis, resultam de sentimentos de emoções universais básicos, tais como o medo, a cólera, a tristeza, etc, que são inatas à criança e que estão sujeitos à razão imposta e à experiência vivenciada no processo de socialização, tornando-as sentimentos de fundo<sup>5</sup>.

Pegando nesta última teoria, poder-se-ia concluir que os pais e o próprio ambiente familiar surgem como agentes dotados de razão que atuam sobre as emoções inatas da criança, sujeitando-as e condicionando-as a emoções moralmente aceitáveis e, posteriormente, a *condutas morais de fundo* ajustadas à sociedade.

---

<sup>5</sup> Damásio designou *sentimento de fundo (background)* como a imagem da paisagem do corpo quando esta não se encontra agitada pela emoção mas que outrora fora suplantado por um sentimento emocional.

### **5.1. O desenvolvimento moral na criança e na adolescência**

Vários autores debruçaram-se no estudo do desenvolvimento moral da criança e adolescência, porém Piaget e Kohlberg foram os autores que mais ênfase deram ao desenvolvimento do raciocínio moral e à concepção que a criança tem de certo e de errado à medida que cresce.

Na concepção Piagetiana de moralidade, a criança até atingir a consciência moral plena passa por três fases, a fase da anomia (sem moralidade), a fase de heteronomia (moralidade heterónoma) e, por último, a fase autonomia (moralidade autónoma). Na primeira fase, anomia, a criança, ainda vivenciando o egocentrismo infantil, nega a existência de regras e normas, sendo a sua conduta determinada pela satisfação das suas necessidades básicas.

Na segunda fase, heteronomia, a criança começa a desenvolver a moralidade heterónoma, isto é, as regras e as normas sociais são vistas como imposições externas, e não como deveres sociais elaborados pela própria consciência. O “fazer bem” é visto como o cumprimento de ordens e regras, por receio de punição se em desobediência às mesmas e o “fazer mal” é avaliado de acordo com as consequências objetivas das ações e não pelas intenções. É nesta altura que, os pais/família assumem um papel basilar na integração das regras e normais sociais pela autoridade imposta, sendo que a ausência da autoridade ocorre a desordem, a indisciplina e, eventualmente, uma fixação na fase de anomia.

A terceira fase, caracterizada pela autonomia, a criança começa a desenvolver uma moralidade autónoma, aquisição de uma consciência moral. As regras e normas deixam

de ser cumpridas apenas por receio de punição e as responsabilidades dos atos passam a ser proporcional à intenção e não unicamente às consequências dos próprios atos. O “fazer bem” e o não “fazer mal” são regidos por princípios éticos e morais e cumpridos com consciência de sua necessidade e significação.

Para Piaget, a família e o seu ambiente assumem exclusiva importância no processo educativo do desenvolvimento da moral na criança, ajudando a mesma a sair de seu egocentrismo, natural nos primeiros anos, caracterizado pela anomia, e entrar gradualmente na heteronomia, encaminhando-se naturalmente para a sua própria autonomia moral e intelectual.

Kohlberg<sup>82</sup>, outro estudioso do raciocínio moral, pegou na explicação de Piaget sobre o desenvolvimento moral e alargou-a à adolescência e à idade adulta. Investigou o desenvolvimento do raciocínio moral, com base em dilemas, postulando três níveis de raciocínio moral: pré-convencional, convencional e pós-convencional, cada um deles subdivididos em dois estádios, perfazendo um total de seis estádios.

Assim, no primeiro nível, o qual foi considerado de nível de moralidade pré-convencional, o indivíduo raciocina em relação a si mesmo, em relação às suas necessidades, não compreendendo ou integrando ainda totalmente as regras e expectativas sociais. No primeiro estágio, estágio do castigo e da obediência, o comportamento moral é o que evita a punição, ou seja, o indivíduo evita infringir regras que acarretem punições, obediência em si mesma, evita danos físicos a pessoas e bens.

No segundo estágio, estágio do objetivo instrumental individual e da troca, o comportamento moral é o que obtém recompensa, ou seja, o indivíduo tenta seguir as

regras apenas quando se trata do interesse imediato de alguém ou a agir por forma a satisfazer os próprios interesses ou necessidades e deixar os outros fazerem o mesmo.

No segundo nível, o da moralidade convencional, o indivíduo começa a conseguir considerar correto aquilo que está conforme e que respeita as regras, as expectativas e as convenções da sociedade. No terceiro estágio, estágio das expectativas interpessoais mútuas, dos relacionamentos e da conformidade, o comportamento moral é o que obtém aprovação e evita a censura dos outros, isto é, o indivíduo tenciona corresponder às expectativas das pessoas mais próximas ou àquilo que as pessoas geralmente esperam dos indivíduos nessa posição. Deverá mostrar boas intenções e interesse pelos outros bem como estabelecer relações recíprocas como a confiança, a lealdade, o respeito e a gratidão. No quarto estágio, estágio da preservação do sistema social e da consciência, o comportamento moral é o que é definido por códigos rígidos de «lei e ordem», isto é, o indivíduo cumpre os deveres com os quais concorda. Passa a considerar que as leis são para ser cumpridas, exceto em casos extremos, em que entrem em conflito com outros deveres sociais estabelecidos.

No terceiro e último nível, o da moralidade pós-convencional, o indivíduo compreende e aceita as regras da sociedade na sua globalidade, mas apenas porque primeiramente aceita determinados princípios morais gerais que lhes estão subjacentes. Quando um desses princípios entra em conflito com as regras da sociedade, o indivíduo julgará com base nesse princípio e não na convenção social. No quinto estágio, estágio dos direitos originários, do contrato social ou da utilidade, o comportamento moral é o que é definido por um «contrato social» aprovado por todos para o bem público, ou seja, o indivíduo passa a ter consciência de que as pessoas defendem diferentes valores e

opiniões, de que grande parte dos valores e das regras são específicos de determinado grupo embora devam ser normalmente respeitados a fim de se garantir a imparcialidade ou isenção, até porque fazem parte desse contrato social. No sexto estágio, estágio dos princípios éticos universais, o comportamento moral é o que se baseia em princípios éticos abstratos que determinam o código moral pessoal, ou seja, o indivíduo segue os princípios éticos por ele escolhidos, as leis particulares ou os acordos sociais são normalmente válidos porque se baseiam nesses princípios. Quando as leis violam esses princípios, o indivíduo age de acordo com o princípio escolhido. Os princípios são premissas universais de justiça: igualdade dos direitos humanos e igualdade do ser humano enquanto indivíduo.

Em suma, o desenvolvimento da conduta moral depende da interiorização das regras e normas sociais, da noção de bem e de mal, do certo e do errado e da autoridade exercida, inicialmente, pelos pais/ambiente familiar. Assim, o ambiente familiar adquire a dimensão soberana no ensinamento e integração da moralidade.

## **5.2. A autoridade parental e a sua importância para o adolescente**

Como foi referida anteriormente, a autoridade parental assume um lugar de destaque na educação infantil e juvenil bem como na assimilação e acomodação da moralidade. A forma como a noção de autoridade é integrada na criança, terá repercussões na forma como o adolescente gere a sua autoridade e a dos outros no estágio do desenvolvimento onde está inserido. Uma conduta moral saudável depende então das aprendizagens advindas das emoções sociais e do tipo de autoridade parental exercida no indivíduo.

Antes se falar em autoridade parental em concreto, seria importante definir-se, primeiramente, os diferentes tipos de educação infantil. Assim, para Baumrind<sup>83</sup> e Maccoby & Martin<sup>84</sup>, realizaram diversos estudos sobre a forma como os pais lidam com os filhos e determinaram três padrões de práticas educativas: o autocrático, o permissivo e o autoritário-recíproco.

No padrão autocrático, os pais tendem a controlar rigorosamente os filhos, muitas vezes com severidade. As regras são impostas sob a forma de ordens rígidas e intransigíveis, cuja infração das mesmas dá lugar a punições severas, inclusive punições físicas. São pais que não explicam as regras à criança, fazendo que a mesma tenha que se submeter a aceitá-las como simples manifestação do poder parental. Noutro estudo realizado com crianças, verificou-se que crianças educadas de forma autocrática eram pouco comunicativas, careciam de independência e mostravam-se mais irritadas e desobedientes. Em síntese, a prática educativa resume-se ao autoritarismo do poder paternal.

No padrão permissivo, os pais não afirmam a sua autoridade, impõe poucas restrições e controlo, tendem a não estabelecer horários e rotinas e, raramente usam castigos, sendo que estes quando existem são inconsistentes e incoerentes. Exigem pouco, ou nada, dos filhos, não lhes dão responsabilidade, preferindo fazer tudo por eles, mesmo coisas que seria da responsabilidade dos filhos, como arrumar os brinquedos, fazer os trabalhos de casa ou participar nas tarefas domésticas. Em crianças com este tipo de educação, verificaram-se comportamentos muito semelhantes aos das crianças educadas autocraticamente. A prática educativa reduz-se à abdicação do poder paternal.

No padrão autoritário-recíproco, padrão que tenta equilibrar autocracia com a permissividade, os pais exercem o seu poder, mas também aceitam a obrigação recíproca de se acomodarem ao ponto de vista da criança e às suas exigências. São pais que estabelecem regras de conduta para os filhos e fazem-nas cumprir quando tem que ser. Fazem exigências razoáveis, estabelecem deveres, esperam que os filhos se comportem com maturidade, mas agindo de acordo com a sua idade e passam um tempo considerável a ensiná-los a comportarem-se devidamente. Crianças educadas com este padrão revelaram ser mais independentes, autónomas, sociáveis, cooperantes, com uma conduta moral esperada. A prática educativa resume-se à autoridade do poder paternal e à negociação das regras e das exigências.

É possível dizer, mediante os padrões acima referidos, que existem dois tipos de autoridade, a formal e a moral. Assim, a autoridade formal diz respeito a tudo o que são castigos, punições e proibições. É caracterizada pelo estabelecimento de regras e normas rígidas e intransigíveis e assenta na premissa de “não fazer mal”. A autoridade moral, diz respeito ao altruísmo e à empatia. Resulta da dinâmica familiar e dos laços de afeto e respeito que existe na família. Remete à primeira infância e para o tipo de relações que se instauraram neste período da vida, assentando na premissa de “fazer bem”.

Para Darling & Steinberg<sup>85</sup> o estilo parental refere-se ao padrão global de características da interação dos pais com os filhos em diversas situações, que geram um clima emocional. A forma como os pais exercem a sua autoridade sobre os filhos adolescentes vai melindrar a interação entre ambos, sendo a causa maior dos conflitos existentes nesta faixa etária do desenvolvimento humano.

Baumrind considerou que os aspectos da interação parental, comunicação e afeto, produziam três diferentes estilos parentais: autoritário, o permissivo e com autoridade, assentes em duas dimensões: a exigência, no que concerne a supervisão e a disciplina e a responsividade, no que diz respeito ao apoio e à aquiescência

Mais tarde Maccoby e Martin reformularam a teoria de Baumrind e subdividiram o estilo permissivo em indulgente e negligente. Os quatro estilos educativos parentais emergentes deste modelo são: o autoritário, o indulgente, o negligente e o autoritativo.

O estilo autoritário resulta da combinação entre altos níveis de controlo e baixa responsividade. Tendem a serem pais: rígidos e autocráticos; impõem altos níveis de exigência, estabelecendo regras estritas, independentemente de qualquer participação da criança; enfatizam a obediência através do respeito à autoridade e à ordem e frequentemente utilizam a punição como forma de controlo do comportamento; não valorizam o diálogo e a autonomia, reagindo com rejeição e baixa responsividade às perguntas e opiniões da criança. De outra forma, são pais que estabelecem os limites com excessiva firmeza e consistência e nada afetuosos. Este estilo poderá levar a criança a vivenciar um retraimento constante face às figuras de referência, onde o respeito é substituído pelo medo.

O estilo indulgente resulta da combinação entre baixo controlo e alta responsividade. São pais que tendem a não estabelecer regras e limites na criança, estabelecem poucas demandas de responsabilidade e maturidade; são excessivamente tolerantes, o que permite à criança ser ela própria a monitorizar o seu comportamento e a estabelecer as próprias regras e limites, por ausência das mesmas por parte do progenitor. São bastante afetivos, comunicativos e receptivos com seus filhos, tendendo a satisfazer cegamente

qualquer necessidade que a criança apresente. Em suma, são pais com grande dificuldade em estabelecer limites com firmeza e consistência, mas em contrapartida, são extremamente afetuosos. Este estilo permite à criança canalizar toda a dinâmica familiar em função das necessidades e dos caprichos dela mesma, potencializando, assim, o funcionamento mais egocêntrico na criança e, mais tarde, no adolescente.

O estilo negligente resulta da combinação entre controle e responsividade em baixos níveis. São pais que não são nem afetivos nem exigentes; demonstram pouco envolvimento com a tarefa de socialização da criança, não monitorizando o seu comportamento; tendem a manter seus filhos a distância, respondendo somente às suas necessidades básicas. São pais que estão muito centrados nos seus próprios interesses, o que leva a criança a sentir-se rejeitada e/ou abandonada.

O estilo autoritativo, consideravelmente o mais saudável e aconselhável em todo o processo de desenvolvimento, resulta da combinação entre exigência e responsividade em altos níveis. São pais que estabelecem regras para o comportamento dos filhos com firmeza e consistência; monitorizam a sua conduta, corrigindo atitudes negativas e gratificando atitudes positivas; a disciplina é imposta de forma indutiva e a comunicação entre pais e filhos é clara e aberta, baseada no respeito mútuo, confiam nos filhos e acreditam na sua capacidade de serem responsáveis e maduros. Tendem a ser afetuosos na interação com eles e estão atentos às suas necessidades. Dão a devida importância a opinião dos filhos e encorajam à tomada de decisão, promovendo assim a autonomia e auto-confiança neles.

### **5.3. O ambiente familiar como facilitador/inibidor da agressividade na sexualidade**

Para Cecconello e cols<sup>86</sup>, a família é caracterizada como o primeiro ambiente do qual a criança participa ativamente, interagindo através de relações face a face. Inicialmente, estas interações ocorrem de forma diádica, como, por exemplo, pela relação da mãe com a criança. É no ambiente familiar que a criança vai ser, inicialmente, confrontada com regras e limites, perante os quais terá que reger a sua conduta. A autoridade aplicada no ambiente familiar facilitará assimilação de valores morais e integração numa conduta moral aceitável. O processo de desenvolvimento moral será consoante o estilo que o(s) progenitor(es) utilizem, podendo trazer mais ou menos conflito interno às crianças.

Tendo em conta que o conceito de familiar nuclear (pai, mãe e criança) está a ser cada vez mais alterado parece mais sensato falar-se em famílias, pois verifica-se a incidência maior de famílias monoparentais. Assim, substituir-se-á a idéia de família nuclear e centrar-nos-emos nas novas famílias. Estas vão desde as famílias exclusivamente biparentais, com predominância de ambos os progenitores como figuras de autoridade até às famílias exclusivamente monoparentais, com predominância de um único progenitor como figura de autoridade. De uma análise proveniente da prática clínica com crianças e adolescentes, constatou-se que as novas concepções de famílias e constelações familiares originam diferentes estilos educativos parentais.

Mediante as tabela é possível verificar a existência de 3 estilos de autoridade: o autoritativo-autoritativo, o autoritativo-negligente e o autoritário-indulgente.

Tabela 1. Estilos Educativos parentais com as novas famílias

		Autoritativo	autoritário	indulgente	Negligente
Biparental com autoridade exclusiva e conservadora	Prog. Masc.		X		
	Prog. Fem.			X	
Biparental com autoridade exclusiva	Prog. Masc.	X			
	Prog. Fem.	X			
Monoparental com autoridade exclusiva do prog. fem.	Prog. Masc.				X
	Prog. Fem.	X			
Monoparental com autoridade exclusiva do prog. masc.	Prog. Masc.	X			
	Prog. Fem.				X
Monoparental com autoridade predominante do prog. fem.	Prog. Masc.			X	
	Prog. Fem.		X		
Monoparental com autoridade predominante do prog. masc.	Prog. Masc.		X		
	Prog. Fem.			X	

Nota: tabela elaborada com base na frequência das categorias da teoria de Maccoby e Martin e indicadores decorrentes da experiência clínica do autor com crianças e adolescentes.

O estilo autoritativo-autoritativo, usado por ambos os progenitores e em famílias biparentais com autoridade exclusiva com pais juntos ou separados. São as novas famílias que ambos os progenitores partilham a guarda dos filhos. Caso os progenitores estejam divorciados ou separados continuam a mantêm uma boa comunicação entre eles, a estabelecem as regras e limites com firmeza e consistência e a apelar a uma

comunicação clara e aberta entre pais e filhos com base no respeito mútuo e na moralidade das condutas. A sua autoridade parental rege-se com base numa autoridade moral.

O estilo autoritativo-negligente um dos progenitores assume a exclusividade da autoridade enquanto o outro, pura e simplesmente, não participa em qualquer fase do desenvolvimento da criança. Está presente em famílias monoparentais com autoridade exclusiva de um dos progenitores, onde o outro progenitor está totalmente ausente. Neste estilo o progenitor que assume exclusivamente os cuidados com a criança tende a estabelecer os limites e regras de forma firme e consistente, apelando à boa comunicação e ao respeito mútuo entre progenitor-criança, bem como apela aos benefícios de uma boa conduta moral. Por outro lado, o progenitor que assume um estilo negligente ausenta-se totalmente de todo o processo educativo, não interferindo nem de forma negativa nem positiva nele.

O estilo autoritário-indulgente, em que um dos progenitores adota um estilo extremamente diferente do outro, sendo usado em famílias biparental com autoridade exclusiva e conservadora e em famílias monoparentais com autoridade predominante de um dos progenitores. O progenitor que faz uso do estilo autoritário rege-se por uma autoridade formal com o estabelecimento de regras e limites bastante rígidos e consistentes, confiando no poder absoluto do castigo físico, da privação de privilégios ou de ameaças de perda de amor ou de abandono como forma de modelar os comportamentos da criança ou do adolescente. Contrariamente, o progenitor que faz uso do estilo indulgente, tenta compensar afetivamente a exigência do progenitor autoritário. Assim tende a ser excessivamente tolerante, não estabelece regras e limites e centra-se

em demasia nas necessidades e caprichos da criança/adolescente. Por outro lado, quando tenta estabelecer as regras e limites fá-lo de uma forma bastante autoritária com uso de punições físicas.

É de salientar que este último estilo é o mais prejudicial para a criança ou para o adolescente, pois leva-o a vivenciar uma ambivalência face a autoridade parental, o que poderá potencializar o conflito interno, a dúvida na conduta moral, a exponenciação do sentimento de culpa, o abuso do poder, a facilitação do uso da agressividade nas relações interpessoais e, possivelmente, do uso da agressão nas relações amorosas e na vivência da sexualidade.

Bronfenbrenner<sup>87</sup> destaca três características que se estabelecem nas relações dentro da família: a reciprocidade, o equilíbrio de poder e o afeto. Estas características equitativamente equilibradas são chave para uma educação parental com autoridade moral e, correlativamente, para uma conduta moral saudável na criança/adolescente.

Ao falar-se de estilos parentais, está implícito o uso de poder. Hoffman<sup>88</sup> define o poder como o potencial que uma pessoa tem para compelir a outra a agir de maneira contrária à sua própria vontade. A relação entre pais e filhos ilustra uma típica situação na qual existe uma concentração de poder na figura dos pais.

O exercício de poder por parte dos progenitores para alterar os comportamentos dos filhos surge de duas maneiras, ou pela disciplina indutiva, que objetiva uma modificação voluntária no comportamento da criança ou pela disciplina coerciva, através de técnicas que reafirmam o poder parental.

A disciplina indutiva envolve práticas educativas que comunicam à criança o desejo dos pais de que ela modifique seu comportamento, induzindo-a a obedecer-lhes, segundo Hoffman<sup>89</sup>. Esta estratégia disciplinar caracteriza-se por direcionar a atenção da criança para as consequências de seu comportamento às outras pessoas e para as demandas lógicas da situação, ao invés das consequências punitivas para ela mesma. Grusec & Lytton<sup>90</sup> consideram que as práticas deste tipo envolvem a autoridade moral, o que implica a existência de explicações sobre as consequências do comportamento da criança, explicações sobre regras, princípios, valores, advertências morais, apelos ao orgulho da criança e ao amor que ela sente pelos pais, explicações sobre as possíveis implicações maléficas ou dolorosas das ações da criança para os outros e para si mesma e sobre o seu relacionamento com as outras pessoas. Esta forma de exercício de poder parece estar presente nos estilos autoritativo-autoritativo e autoritativo-negligente.

Também para Hoffman<sup>91</sup>, a disciplina coercitiva, por outro lado, caracteriza-se por práticas que utilizam a aplicação direta da força e do poder dos pais. Tais práticas incluem punição física e privação de privilégios ou ameaças, compelindo a criança a adequar seu comportamento às reações punitivas dos pais. Estas práticas podem provocar emoções intensas, como hostilidade, medo e ansiedade, interferindo na capacidade da criança para ajustar seu comportamento à situação. As estratégias coercitivas provocam o controle do comportamento baseado na ameaça de sanções externas e intensificam a percepção de valores e do padrão de ação moral como externos, enquanto as estratégias indutivas favorecem a internalização moral. Esta prática parece estar presente no estilo autoritário-indulgente.

Hoffman, ainda, considerou que bastava existir uma pressão suficiente por parte dos progenitores para que houvesse uma mudança de comportamentos, à qual designou de princípio de suficiência mínima, o que significa que a criança interiorizará certa maneira de agir se houver, exatamente, a pressão suficiente para fazê-la comportar-se dessa nova maneira, mas não tanta que se sinta forçado a fazê-lo. Devido à sua privilegiada posição de poder, os pais podem, livremente, escolher entre as técnicas disponíveis para monitorar o comportamento dos filhos e ao que parece apenas num estilo educativo se faz uso deste princípio, no estilo autoritativo-autoritativo.

Grusec e Lytton consideram que práticas coercitivas, como a punição, condicionam a inibição comportamentos desobedientes na infância, contudo tendem a eliciar sentimentos negativos nas crianças, inibindo a produção dos comportamentos, devido à ansiedade gerada por ela mesma ou por sua ameaça. Os autores distinguem duas formas de punição: a coerção, proveniente do estilo autoritário, e a ameaça de rompimento do vínculo afetivo, proveniente do estilo indulgente, entre a criança e os pais.

Para Hart, Ladd & Burleson<sup>92</sup> a utilização indiscriminada de ambas as formas de punição traz inúmeros prejuízos ao desenvolvimento psicológico da criança. Verificaram que em crianças cujas mães utilizam práticas disciplinares coercitivas tendem a usar métodos coercitivos na resolução de conflito com seus pares, sendo, por conseguinte, menos aceitas por eles. Da mesma forma, a coerção parental, a falta de responsividade e o controle excessivo estão relacionados com várias formas de agressão infantil e comportamentos de vitimização (sentimentos de culpa).

No seguimento do desenvolvimento da agressividade e agressão na adolescência alguns autores, entre eles Steinberg<sup>93</sup>, têm salientado a importância de se considerar a

influência do meio em que vivem meninos e meninas autores de violência. Steinberg acentua a violência como resultado de relações familiares pautadas na ausência de transmissão de valores morais contrários à violência (estilo indulgente), ou em que os pais utilizam severas punições (estilo autoritário) ou ainda, como fruto de relações em que os pais são negligentes (estilo negligente).

## Parte II

### Método

#### 1. Delineamento do estudo

Apesar dos temas sobre a sexualidade e da agressividade na adolescência serem temas bastante banais em Portugal, tendo em conta os vários estudos já realizados, verificou-se que não existe qualquer estudo sobre o impacto das emoções morais e do ambiente familiar no desenvolvimento da agressividade e nas suas manifestações sexuais nos adolescentes dos 12 aos 18 anos.

Assim, a presente investigação apresenta como propósito a avaliação do impacto das emoções morais e o desenvolvimento da agressividade na vivência da sexualidade, tendo em conta o ambiente familiar em que estão inseridos. Recorreu-se a uma amostra de aleatória recrutada da população geral constituída por raparigas e rapazes de diferentes idades, níveis de escolaridade e nacionalidades inseridos nos mais diversos ambientes familiares.

Os instrumentos psicométricos utilizados no estudo foram: o KIDSCREEN-52© – VERSÃO PORTUGUESA (KIDSCREEN-52 Crianças e Adolescentes)<sup>94</sup> e uma adaptação do *Revised Mosher Guilt Inventory* (RMGI)<sup>95</sup>, o qual se passou a designar de Inventário da Culpabilidade (Mosher-R) (RMGI) – Adaptado. É de salientar que o KIDSCREEN-52 Crianças e Adolescentes é um instrumento validade para a população portuguesa no que diz respeito à qualidade de vidadas crianças e adolescentes

portugueses, contudo o (RMGI) – Adaptado não se encontra validado para a população portuguesa pelo que pretende-se proceder, num próximo estudo, à sua validação.

Foram definidos vários objetivos que levaram à colocação das seguintes hipóteses de investigação:

- a. Analisar a qualidade de vida das crianças e adolescentes nos itens de sentimentos; estado de humor geral; auto-percepção (sobre si próprio) família e ambiente familiar e provocação do KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa.
- b. Analisar o impacto das emoções morais na população estudada no que diz respeito aos itens sexo-culpa; hostilidade-culpa e moralidade-consciência do (RMGI) – Adaptado.
- c. Relação existente entre as variáveis emoções morais, agressividade, sexualidade e sentimentos; estado de humor geral; auto-percepção (sobre si próprio) família e ambiente familiar e provocação, tendo em conta as variáveis sociodemográficas “Com quem vives?”, “És rapariga ou rapaz?”, idade e escolaridade onde se colocam as seguintes hipóteses:

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros para o (RMGI) – Adaptado e o KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa.

H2: Existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes que vivem com ambos os pais ou não para o (RMGI) – Adaptado e o KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa.

H3: Existem diferenças estatisticamente significativas entre as dimensões o (RMGI) – Adaptado.

H4: Existem diferenças estatisticamente significativas entre as dimensões do KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa.

H5: Existe relação entre as dimensões do (RMGI) – Adaptado e do KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa.

H6: Existe relação entre a idade e a escolaridade com as dimensões do (RMGI) – Adaptado e do KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa.

No tratamento estatístico dos dados pretendeu-se recorrer à análise descritiva das variáveis provenientes dos instrumentos psicométricos e à análise paramétrica.

## 2. Participantes

Foi recolhida uma amostra, de conveniência, de 92 jovens, 35 rapazes e 57 raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, uma média etária de 14.88 anos (DP = 1.88) e com escolaridade entre o quinto ano e o primeiro ano do ensino superior, em escolas e universidades de Portugal e Ilhas.

Tabela 2. Descrição sócio-demográfica da amostra

	Sexo masculino		Sexo feminino		$\chi^2$
	(N=35)		(N=57)		
	N	%	N	%	
Nacionalidade					5.359
Africana	1	2.9			

Canadiense			1	1.8	
Inglesa	2	5.7	2	3.5	
Portuguesa	32	91.2	52	91.2	
Venezuelana			2	3.5	
Com quem vive					2.918
Com pais (biológicos / afetivos)	25	71.4	41	71.9	
Só com a mãe	8	22.9	12	21.1	
Só com o pai	1	2.9			
Com outros familiares				2	3.5
Tem alguma deficiência, doença ou condição física crônica					.018
Não	31	88.6	51	89.5	
Sim	4	11.4	6	10.5	
Qual					5.100
Asma e distúrbio de personalidade borderline			1	1.8	
Miopia	1	2.9			
Renite alérgica			2	3.6	
Não aplicável	34	97.2	54	94.7	

\*  $p > .05$ .

A maioria dos jovens era de nacionalidade portuguesa (91%), vivia com ambos os pais (71%) e só com a mãe (23%) e não tinha nenhuma deficiência, doença ou condição física crônica (89%), não havendo diferenças estatisticamente significativas entre os sexos.

Tabela 3. Idade e escolaridade por sexo

	Sexo masculino		Sexo feminino		t
	(N=35)		(N=57)		
	M	DP	M	DP	
Idade	14.57	1.84	15.07	1.90	-1.239
Escolaridade	9.00	1.99	9.60	2.08	-1.359

$p > .05$ .

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos para a idade e a escolaridade ( $p > .05$ ).

### 3. Instrumentos

O estudo teve um suporte estatístico que derivou de um inquérito, de auto-resposta via internet, que juntou um questionário demográfico, um inventário de culpa e um questionário de qualidade de vida e ambiente familiar.

#### 3.1. Questionário Demográfico

O questionário demográfico ficou composto por cinco itens que representam as variáveis demográficas consideradas pertinentes para a investigação. Assim, no mesmo foi considerado dos participantes: o sexo, a idade, a escolaridade, a nacionalidade e com quem vive.

O primeiro item (sexo) serviu para perceber quantas raparigas e quantos rapazes participaram na investigação e de, posteriormente, separa em dois grupos a fim de se verificar, ou não, as hipóteses levantadas na investigação. O segundo item (idade) serviu

o propósito se medir a idade dos participantes e de seleccionar apenas os participantes que possuem idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, inclusive. O terceiro item (escolaridade) serviu para identificar o nível de escolaridade dos adolescentes. O quarto item (nacionalidade) teve como objetivo de conhecer a nacionalidade dos adolescentes a fim de verificar a possível relação entre as hipóteses estudadas e as diferentes culturas. Como a maioria dos adolescentes, participantes na investigação, é de nacionalidade portuguesa, o propósito primordial deste item não será considerado. O quinto e último item (Com quem vive) serviu para conhecer com quem o adolescente vive e qual a sua constelação familiar. Este item, por sua vez, será variável fulcral na análise das hipóteses que envolvam o ambiente familiar.

### 3.2. KIDSCREEN©-52 – ambiente familiar e qualidade de vida

O questionário utilizado foi o KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa que descreve a Qualidade de vida relacionada com a saúde, constituído por 10 subgrupos de estudo. (1) **Saúde e Actividade Física** (5 itens) e.g.: “*Estiveste fisicamente activo (ex: correste, fizeste escalada, andaste de bicicleta)?*”; (2) **Sentimentos** (6 itens) e.g.: “*Sentiste-te satisfeito(a) com a tua vida?*”; (3) **Estado de Humor Geral** (7 itens) e.g.: “*Sentiste-te sozinho(a)?*”; (4) **Auto-percepção** (sobre si próprio) (5 itens) e.g.: “*Sentiste-te preocupado(a) com a tua aparência?*”; (5) **Tempo Livre** (5 itens) e.g.: “*Foste capaz de fazer actividades que gostas de fazer no teu tempo livre?*”; (6) **Família e Ambiente Familiar** (6 itens) e.g.: “*Os teus pais compreendem-te?*”; (7) **Questões Económicas** (3 itens) e.g.: “*Tiveste dinheiro suficiente para fazer as mesmas actividades que os teus amigos (as)?*”; (8) **Amigos** (6 itens) e.g.: “*Passaste tempo com os teus Amigos (as)?*”; (9) **Ambiente Escolar e Aprendizagem** (6 itens) e.g.:

“*Sentiste-te satisfeito(a) com os teus professores?*”; (10) **Provocação (Bullying)** (3 itens) e.g.: “*Tens sentido medo de outros rapazes ou raparigas?*” .

Segundo The KIDSCREEN Group Europe<sup>96</sup>, a dimensão **Saúde e Actividade Física** explora o nível de actividade, energia e aptidão física da criança/adolescente. O nível de actividade física da criança/adolescente é avaliado com referência à sua capacidade para praticar actividade física em torno da sua casa e da escola, praticando atividades tais como desportos específicos, mas incluindo outras atividades de grupo que também têm impacto na actividade física. Esta dimensão também parece abarcar a capacidade da criança/adolescente para brincar e viver energeticamente. Por extensão são também avaliados sentimentos de mal-estar e queixas de uma saúde pobre, por parte das(os) crianças/adolescentes.

A dimensão **Sentimentos** avalia o bem-estar psicológico da criança/adolescente, incluindo emoções positivas e satisfação com a vida. Revela especificamente as percepções e emoções positivas experienciadas individualmente. As questões procuram compreender até que ponto a criança/adolescente experiencia sentimentos positivos tais como a felicidade, alegria, satisfação e folia. Também reflete a opinião acerca da satisfação com a vida até ao momento.

A dimensão **Estado de Humor Geral** abrange quanto é que a criança/adolescente experiencia sentimentos e emoções depressivas e stressantes. Revela especificamente sentimentos tais como a solidão, tristeza, suficiência/insuficiência e resignação. Contempla, também, como é que esses sentimentos são percebidos.

A dimensão **Auto-percepção (sobre si próprio)** explora a percepção que a criança/adolescente tem de si próprio, incluindo se a aparência do corpo é percebida positiva ou negativamente. A imagem corporal é explorada por questões acerca da satisfação da aparência com roupas e outros acessórios pessoais. A dimensão avalia a quão segura e satisfeita a criança/adolescente se sente consigo própria e com a sua aparência. Esta dimensão reflete o valor que a pessoa atribui a si própria e a percepção de quanto positivamente os outros a avaliam.

A dimensão **Autonomia / Tempo Livre** incide sobre a oportunidade dada à criança ou adolescente para criar e gerir o seu tempo social e de lazer. Avalia o nível de autonomia da criança/adolescente, que é visto como um fator importante do desenvolvimento para a definição da sua identidade. Esta dimensão refere-se à liberdade de escolha da criança/adolescente, autosuficiência e independência. Em particular, é considerada nesta dimensão a forma como a criança/adolescente molda a sua própria vida, bem como o ser capaz de tomar decisões em atividades do quotidiano. Esta dimensão também avalia se a criança/adolescente se sente suficientemente provida de oportunidades para participar em atividades sociais, particularmente em atividades de lazer e tempos livres.

A dimensão **Família e Ambiente Familiar** avalia a relação com os pais e o ambiente em casa da criança/adolescente. Explora a qualidade das interações entre a criança/adolescente e os pais ou cuidadores e os sentimentos da criança para com os mesmos. É particularmente importante perceber se na relação familiar a criança se sente amada e apoiada pela família, se o ambiente familiar é confortável ou não e também se a criança sente que a tratam com justiça.

A dimensão **Questões Económicas** avalia a percepção da criança/adolescente acerca da qualidade dos recursos financeiros. Esta dimensão explora se a criança/adolescente sente que tem recursos financeiros que lhe permitam adotar um estilo de vida que é comparável ao das outras crianças/adolescentes e se permite ter oportunidade para fazer atividades em conjunto com os seus pares.

A dimensão **Amigos** (Relações interpessoais de apoio social) explora a natureza das relações da criança/adolescente com outras crianças/adolescentes. As relações sociais com amigos e pares são aqui consideradas. A dimensão explora a qualidade das interações entre a criança/adolescente e os seus pares, bem como o suporte percebido das mesmas. As questões examinadas estendem-se a como a criança sente o apoio e aceitação dos amigos e a sua capacidade para iniciar e manter relações de amizade. Em particular, são considerados aspectos relativos à comunicação com os outros. Também explora a extensão em que a criança experiencia sentimentos de grupo positivos e o quanto é que a criança se sente como fazendo parte de um grupo e respeitada pelos seus pares e amigos.

A dimensão **Ambiente Escolar e Aprendizagem** explora a percepção que a criança/adolescente tem da sua capacidade cognitiva, de aprendizagem e de concentração. Também inclui a satisfação da criança/adolescente acerca da sua competência e desempenho escolar. Geralmente, são aqui considerados os sentimentos pela escola, tais como, se a escola é um espaço agradável para se estar. Por acréscimo, explora também a forma como a criança percebe a sua relação com os professores. Esta dimensão inclui, por exemplo, questões como se a criança/adolescente se relaciona

bem com os professores e se os professores são percebidos como se interessando pelos alunos enquanto pessoas.

A dimensão **Provocação** abarca aspectos acerca dos sentimentos de rejeição pelos pares na escola. Explora os sentimentos de ser rejeitado pelos outros, bem como a ansiedade para com o grupo de pares. Foi considerado que provocação seria quando um aluno foi provocado por outro aluno ou grupo de alunos que lhe disseram ou fizeram coisas más e desagradáveis. É também provocação quando um aluno é repetidamente arreliado de uma forma que não gosta. Todavia, segundo Currie et al<sup>97</sup>. não é provocação quando dois alunos sensivelmente da mesma estatura ou estatuto lutam.

É importante salientar que todo o questionário foi aplicado, isto é, os participantes responderam a todas as dimensões do instrumento, porém para efeitos de análise estatística apenas foram contempladas as dimensões Sentimentos, Estado de Humor Geral, Auto-percepção (sobre si próprio) Família e Ambiente Familiar e Provocação, por serem as mais pertinentes à investigação e aos objetivos propostos. As restantes dimensões provenientes do questionário servirão para artigos científicos a realizar posteriormente.

### **3.3. Inventário da Culpabilidade (Mosher-R) (RMGI) – Adaptado**

O inventário que se utilizou é uma adaptação à *Revised Mosher Guilt Inventory* (RMGI), dirigido a adultos, que se designou de Inventário da Culpabilidade (Mosher-R) (RMGI) – Adaptado. Segundo Tomkins<sup>98</sup>, este inventário foi concebido, para medir três aspetos da culpa, como um guião definido por um conjunto de regras que interpretam e

avaliam o comportamentos dos indivíduos face a vários cenários que envolvam a culpa nas dimensões do sexo, da hostilidade, da consciência e da moralidade.

Composto por 114 itens dispostos em pares de respostas escritas por estudantes universitários em resposta a afirmações por completar, como por exemplo: “Quando tenho sonhos sexuais...”. O participante ao responder deve ter classificado a sua resposta numa escala de 7 pontos, de 0, que significa *nada verdade em relação (para) a mim*, até 6, que significa *extremamente verdade em relação (para) a mim*. As pontuações de 1 a 5 representam classificações de acordo/desacordo intermédias, entre os extremos de *nada verdade e extremamente verdade para si*.

O questionário remete três sub-escalas, a sub-escala **Sexo-Culpa**, da qual fazem parte os itens 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 25, 26, 31, 32, 35, 36, 41, 42, 51, 52, 53, 54, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 71, 72, 75, 76, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 93, 94, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 111 e 112 do inventário, estando relacionada com a disponibilidade psicológica em cenas que envolvem a consciencialização da excitação sexual. Os afetos de interesse-excitação, de diversão-alegria e a vergonha de senti-los aparecem na consciência em forma de sentimento de culpa, devido à sua associação com crenças morais sobre a conduta sexual. A sub-escala **Hostilidade-Culpa**, da qual fazem parte os itens 3, 4, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 29, 30, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 55, 56, 69, 70, 77, 78, 79, 80, 85, 86, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 109, 110, 113 e 114, relaciona a disponibilidade psicológica para cenas que envolvem os sentimentos raiva-ódio e a culpa sobre a imoralidade dos comportamentos e pensamentos agressivos face à sexualidade. Por último a sub-escala **Consciência-Moralidade**, da qual fazem parte os itens 1, 2, 9, 10, 27, 28, 47, 48, 49, 50, 57, 58, 59, 60, 65, 66, 73, 74, 89, 90, 105 e 106,

remetendo para cenas que envolvem as tentações morais e/ou culpabilização que afeta próprio eu.

A este instrumento procedeu-se a tradução do original *Revised Mosher Guilt Inventory* (RMGI), adaptando-o aos adolescentes, não se procedendo à tradução do inventário para a sua idioma original visto que o propósito era inventariar a culpa sentida por adolescentes e não por adultos (e.g., “When I was younger, fighting...” que foi traduzido por Andar à pancada...).

#### 4. Procedimentos

Quanto ao procedimento para com os autores foram efetuados os contatos necessários para a autorização uso dos instrumentos psicométricos na investigação. No caso do KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa, o mesmo encontrava-se disponibilizado gratuitamente no *site* [http://aventurasocial.com/2005/conteudos/publicacoes/Qualidade%20de%20Vida\\_KIDSCREEN.pdf](http://aventurasocial.com/2005/conteudos/publicacoes/Qualidade%20de%20Vida_KIDSCREEN.pdf) , tendo sido enviado um pedido de autorização, sendo o mesmo deferido pelas autoras. No caso do *Revised Mosher Guilt Inventory* (RMGI) o mesmo também se encontrava disponibilizado gratuitamente no *site* [http://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=EFPs55zfAKcC&oi=fnd&pg=PA290&dq=revised+mosher+guilt+inventory&ots=QzavITbN3z&sig=LWeZz1NVshZkqwXrZKakWcSzBEI&redir\\_esc=y#v=onepage&q=revised%20mosher%20guilt%20inventory&f=false](http://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=EFPs55zfAKcC&oi=fnd&pg=PA290&dq=revised+mosher+guilt+inventory&ots=QzavITbN3z&sig=LWeZz1NVshZkqwXrZKakWcSzBEI&redir_esc=y#v=onepage&q=revised%20mosher%20guilt%20inventory&f=false) porém foi enviado um pedido de autorização, para uso na investigação, ao autor do livro onde constava o instrumento psicométrico na versão original não tendo sido obtida qualquer resposta.

Quanto ao procedimento de recolha de dados, este foi efetuado a adolescentes via internet (email e redes sociais) através do *link* <https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dDRTcUhrVW40MFpfUVF0VFRiTFpoaHc6MQ>.

## 5. Resultados

### 5.1. Fidelidade e Normalidade das dimensões em estudo

Com o objetivo de estudar a fidelidade das medidas procedeu-se ao estudo da sua consistência interna. A Tabela 4 apresenta os resultados obtidos para o  $\alpha$  de *Cronbach*, a Correlação média inter-item e a Amplitude da correlação item-total.

Tabela 4. Consistência interna das medidas

	$\alpha$ de Cronbach	Correlação média inter-item	Amplitude da Correlação item-total
(RMGI) – Adaptado			
Sexo-culpa	.93	.207	.052-.722
Hostilidade-culpa	.87	.153	.033-.673
Moralidade-consciência	.52	.047	.012-.427
KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa			
Saúde e atividade física	.83	.503	.505-.792
Sentimentos	.84	.482	.487-.732
Estado de humor geral	.89	.533	.587-.764
Auto – percepção	.72	.359	.379-.605

Tempo livre/autonomia	.86	.559	.590-.728
Família e ambiente familiar	.89	.571	.598-.796
Questões económicas	.87	.695	.688-.822
Amigos	.82	.441	.542-.650
Ambiente escolar e aprendizagem	.86	.514	.515-.764
Provocação	.71	.464	.413-.663

Todas as dimensões apresentam valores de consistência interna adequada, exceto a dimensão do (RMGI) – Adaptado, Moralidade-consciência, com valores  $\alpha$  de *Cronbach* que variam entre .71 (Provocação) a .93 (Sexo-culpa). A dimensão Moralidade-consciência apresenta, todavia, um valor aceitável tendo em conta o número de itens que a compõem Nunnally<sup>99</sup>, tendo apresentado um valor  $\alpha$  de *Cronbach* de .52. É de acrescentar que não existe nenhum item em especial que degrade a respetiva medida.

Com a finalidade de averiguar se as dimensões em estudo seguem a distribuição normal, utilizou-se o teste Kolmogorov-Smirnov, sendo os resultados apresentados na Tabela 5.

Tabela 5. Normalidade

	Kolmogorov-Sminorv z	p
(RMGI) – Adaptado		
Sexo-culpa	.629	.824
Hostilidade-culpa	.560	.913
Moralidade- consciência	.617	.841

KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa

Saúde e atividade física	.833	.492
Sentimentos	1.120	.163
Estado de humor geral	1.063	.209
Auto - percepção	1.390	.042
Tempo livre/autonomia	.645	.800
Família e ambiente familiar	1.134	.153
Questões económicas	1.430	.034
Amigos	.771	.591
Ambiente escolar e aprendizagem	.822	.510
Provocação	2.392	<.001

Como a grande maioria das dimensões estudadas seguem a distribuição normal ( $p > .05$ ), optou-se pela utilização de testes paramétricos.

## 5.2. Diferenças entre Grupos

Para estudar as diferenças entre géneros para o (RMGI) – Adaptado e o KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa foi utilizado o teste t de Student. Os resultados são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6. Diferenças entre géneros

	Sexo Masculino		Sexo Feminino		T
	(N=35)		(N=57)		
	M	DP	M	DP	
(RMGI) – Adaptado					
Sexo-culpa	83.89	44.17	106.31	44.18	-2.061*
Hostilidade-culpa	119.93	30.90	144.80	28.76	-3.471***

Moralidade-consciência	59.59	13.11	67.31	13.24	-2.518*
KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa					
Saúde e atividade física	19.32	4.54	17.23	3.22	2.571*
Sentimentos	23.91	4.02	21.07	4.40	3.085**
Estado de humor geral	13.34	5.28	16.71	5.87	-2.673**
Auto – percepção	14.89	3.25	14.56	2.72	.507
Tempo livre/autonomia	19.00	4.52	16.58	3.90	2.695**
Família e ambiente familiar	25.53	5.45	22.09	5.20	2.091*
Questões económicas	12.23	2.67	10.96	3.06	2.006*
Amigos	23.91	3.73	23.13	4.41	.854
Ambiente escolar e aprendizagem	20.41	4.66	19.93	4.54	.493
Provocação	4.37	1.73	4.73	2.24	-.811

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ .

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os géneros para as dimensões do (RMGI) – Adaptado, Sexo-culpa com  $t(69) = -2.061$ ;  $p = .043$ , Hostilidade-culpa com  $t(71) = -3.471$ ;  $p = .001$  e Moralidade-consciência com  $t(78) = -2.518$ ;  $p = .014$  e para as dimensões do KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa, Saúde e atividade física com  $t(89) = 2.571$ ;  $p = .012$ , Sentimentos com  $t(88) = 3.085$ ;  $p = .003$ , Estado de humor geral com  $t(85) = -2.673$ ;  $p = .009$ , Tempo livre/autonomia com  $t(88) = 2.695$ ;  $p = .008$ , Família e ambiente familiar com  $t(85) = 2.091$ ;  $p = .039$  e

Questões económicas com  $t(88) = 2.006$ ;  $p = .048$ . Os resultados mostram que as raparigas apresentam valores superiores nas dimensões do (RMGI) – Adaptado, Sexo-culpa, Hostilidade-culpa e Moralidade-consciência e na dimensão do KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa, Estado de humor geral. Os rapazes apresentam valores superiores nas dimensões do KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa, Saúde e atividade física, Sentimentos, Tempo livre/autonomia, Família e ambiente familiar e Questões económicas.

Com o fim de analisar as diferenças entre os participantes que vivem com ambos os pais ou não para o (RMGI) – Adaptado e o KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa, foi utilizado o teste t de Student. Os resultados são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7. Diferenças entre os que vivem com ambos os pais ou não

	Vive com ambos os pais		Não vive com ambos os pais		t
	(N=66)		(N=26)		
	M	DP	M	DP	
<b>(RMGI) – Adaptado</b>					
Sexo-culpa	99.65	43.53	93.84	50.46	.477
Hostilidade-culpa	136.37	31.99	133.42	31.81	.346
Moralidade- consciência	65.57	13.05	61.73	15.02	1.127
<b>KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa</b>					
Saúde e atividade física	18.62	3.63	16.50	4.14	2.413*
Sentimentos	22.50	4.22	21.39	5.00	1.077
Estado de humor geral	15.68	5.81	14.96	6.09	.514
Auto-perceção	14.27	2.35	15.73	3.87	-2.200*

Tempo livre/autonomia	17.54	4.36	17.48	4.21	.058
Família e ambiente familiar	23.19	5.21	22.67	5.98	.402
Questões económicas	11.42	2.92	11.54	3.13	-.168
Amigos	23.57	4.29	23.08	3.82	.488
Ambiente escolar e aprendizagem	20.20	4.34	19.89	4.93	.303
Provocação	4.71	2.20	4.28	1.62	.892

\*  $p \leq .05$ .

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os participantes que vivem com ambos os pais ou não para as dimensões do KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa, Saúde e atividade física com  $t(89) = 2.413$ ;  $p = .018$  e Auto-percepção com  $t(88) = -2.200$ ;  $p = .030$ . Os resultados mostram que os participantes que vivem com ambos os pais apresentam valores superiores na dimensão do KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa, Saúde e atividade física e valores inferiores na dimensão do KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa, Auto-percepção.

### 5.3. Correlações

Com o objetivo de estudar a relação entre as dimensões do (RMGI) – Adaptado foi utilizado o coeficiente de correlação de *Pearson*, sendo os resultados apresentados na Tabela 8.

Tabela 8. Correlação entre as dimensões do (RMGI) – Adaptado

	Hostilidade-culpa	Moralidade- consciência
Sexo-culpa	.05	.21
Hostilidade-culpa		.36**

\*\*  $p \leq .01$ .

A dimensão Moralidade-consciência correlacionou-se de forma positiva, fraca e estatisticamente significativa com a dimensão Hostilidade-culpa, com um valor de correlação  $r = .36$ ;  $p = .003$ . Os resultados mostram que quanto maior é a Moralidade-consciência maior é a culpa pela Hostilidade.

Para analisar a relação entre as dimensões do KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa foi utilizado o coeficiente de correlação de *Pearson*. Os resultados são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9. Correlação entre as dimensões do KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa.

	S	EHG	AP	TLA	FAF	QE	As	AEA	P
SAF	.62** *	-.32**	.03	.52***	.57***	.41***	.35***	.39*** *	-.09
S		-.73***	.05	.59***	.62***	.41***	.46***	.52**	-.38***
EHG			-.01	-.51***	-.57***	-.35**	-.39***	-.29**	.35***
AP				.16	-.03	.06	.32**	.09	-.26*
TLA					.49***	.48***	.58***	.36***	-.21*
FAF						.45***	.33**	.34***	-.18
QE							.31**	.25***	-.13
A								.16	-.51***
AEA									-.19

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ .

Nota: SAF - Saúde e atividade física; S – Sentimentos; EHG - Estado de humor geral; AP - Auto – percepção; TLA - Tempo livre /autonomia; FAF - Família e ambiente

familiar; QE - Questões económicas; A - Amigos; AEA - Ambiente escolar e aprendizagem e P - Provocação.

A dimensão sentimentos correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a Saúde e atividade física, com um valor de correlação de  $r = .62$ ;  $p < .001$ . Os resultados mostram que quanto mais agradáveis são os sentimentos, melhor é a saúde e a atividade física.

A dimensão Estado de humor geral correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com a Saúde e atividade física e com a dimensão Sentimentos, com valores de correlação  $r = -.32$ ;  $p = .003$  e  $r = -.73$ ;  $p < .001$ , respectivamente. Os resultados mostram que quanto pior é o estado de humor geral (a medida está cotada inversamente), mais agradáveis são os sentimentos e melhor é a saúde e a atividade física.

A dimensão Tempo livre /autonomia correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a Saúde e atividade física e com a dimensão Sentimentos, com valores de correlação  $r = .52$ ;  $p < .001$  e  $r = .59$ ;  $p < .001$ , respectivamente e correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com o Estado de humor geral, com um valor de correlação de  $r = -.51$ ;  $p < .001$ . Os resultados mostram que quanto maior é o tempo livre e a autonomia, mais agradáveis são os sentimentos, melhor é a saúde e a atividade física e melhor é o estado de humor geral (a medida está cotada inversamente).

A dimensão Família e ambiente familiar correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as dimensões Saúde e atividade física, Sentimentos e

Tempo livre /autonomia, com valores de correlação que variam entre  $r = .49$ ;  $p < .001$  (Tempo livre /autonomia) e  $r = .62$ ;  $p < .001$  (Sentimentos) e correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com o Estado de humor geral, com um valor de correlação de  $r = -.57$ ;  $p < .001$ . Os resultados mostram que quanto melhor é a relação com a família e ambiente familiar, mais agradáveis são os sentimentos, melhor é a saúde e a atividade física, maior é o tempo livre /autonomia e melhor é o estado de humor geral.

A dimensão Questões económicas correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as dimensões Saúde e atividade física, Sentimentos, Tempo livre /autonomia e Família e ambiente familiar, com valores de correlação que variam entre  $r = .41$ ;  $p < .001$  (Saúde e atividade física; Sentimentos) e  $r = .48$ ;  $p < .001$  (Tempo livre /autonomia) e correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com o Estado de humor geral, com um valor de correlação de  $r = -.35$ ;  $p = .001$ . Os resultados mostram que quanto melhor é a disponibilidade económica, mais agradáveis são os sentimentos, melhor é a saúde e a atividade física, maior é o tempo livre /autonomia, maior é a relação com a família e ambiente familiar e melhor é o estado de humor geral.

A dimensão Amigos correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as dimensões Saúde e atividade física, Sentimentos, Auto-percepção, Tempo livre /autonomia, Família e ambiente familiar e Questões económicas, com valores de correlação que variam entre  $r = .31$ ;  $p = .004$  (Questões económicas) e  $r = .58$ ;  $p < .001$  (Tempo livre /autonomia) e correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com o Estado de humor geral, com um valor de correlação de  $r = -.39$ ;  $p < .001$ . Os resultados mostram que quanto melhor é a relação com amigos, mais

agradáveis são os sentimentos, melhor é a saúde e a atividade física, mais positiva é auto-percepção, maior é o tempo livre /autonomia, maior é a relação com a família e ambiente familiar, maior é a disponibilidade económica e melhor é o estado de humor geral.

A dimensão Ambiente escolar e aprendizagem correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as dimensões Saúde e atividade física, Sentimentos, Tempo livre /autonomia, Família e ambiente familiar e Questões económicas, com valores de correlação que variam entre  $r = .25$ ;  $p = .001$  (Questões económicas) e  $r = .52$ ;  $p < .001$  (Sentimentos) e correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com o Estado de humor geral, com um valor de correlação de  $r = -.29$ ;  $p = .006$ . Os resultados mostram que quanto melhor é o ambiente escolar e a aprendizagem, mais agradáveis são os sentimentos, melhor é a saúde e a atividade física, maior é o tempo livre /autonomia, maior é a relação com a família e ambiente familiar, maior é a disponibilidade económica e melhor é o estado de humor geral.

A dimensão Provocação correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com as dimensões Sentimentos, Auto-percepção, Tempo livre /autonomia e Amigos, com valores de correlação que variam entre  $r = -.21$ ;  $p = .044$  (Tempo livre /autonomia) e  $r = -.51$ ;  $p < .001$  (Amigos) e correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com o Estado de humor geral, com um valor de correlação de  $r = .35$ ;  $p = .001$ . Os resultados mostram que quanto melhor é a provocação, mais desagradáveis são os sentimentos, pior é a auto-percepção, menor é o tempo livre /autonomia, pior é a relação com os amigos e pior é o estado de humor geral.

A Tabela 10 mostra os resultados obtidos para a análise das correlações entre as dimensões do (RMGI) – Adaptado e o KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa, obtidos através do coeficiente de *Pearson*.

Tabela 10. Correlações entre o (RMGI) – Adaptado e o KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa.

	Sexo-culpa	Hostilidade-culpa	Moralidade- consciência
Saúde e atividade física	.15	.31**	-.08
Sentimentos	-.08	-.20	-.23*
Estado de humor geral	-.12	.13	.38***
Auto - percepção	-.26*	-.09	-.13
Tempo livre/autonomia	.10	-.23*	-.15
Família e ambiente familiar	.16	-.25*	-.32**
Questões económicas	.02	-.03	-.05
Amigos	-.05	-.22	-.17
Ambiente escolar e aprendizagem	-.08	.09	-.11
Provocação	.10	.01	.20

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ .

A dimensão Sexo-culpa correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com a auto-percepção, com um valor de correlação  $r = -.26$ ;  $p = .030$ . Os resultados mostram que quanto maior é a culpa com a sexualidade pior é a auto-percepção.

A dimensão Hostilidade-culpa correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com a Saúde e atividade física, Tempo livre/autonomia e Família e

ambiente familiar, com valores de correlação que variam entre  $r = -.23$ ;  $p = .050$  (Tempo livre/autonomia) e  $r = -.31$ ;  $p = .008$  (Saúde e atividade física). Os resultados mostram que quanto maior é a culpa com a hostilidade pior é a saúde e atividade física, menor é o tempo livre e autonomia e pior é a relação com a família e o ambiente familiar.

A dimensão moralidade-consciência correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com as dimensões Sentimentos e Família e ambiente familiar, com valores de correlação de  $r = -.23$ ;  $p = .044$  e  $r = -.32$ ;  $p = .006$ , respectivamente e correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com o Estado de humor geral. Os resultados mostram que quanto maior é a moralidade e a consciência menos positivos são os sentimentos, pior é a relação com a família e o ambiente familiar e pior é o estado de humor geral.

Para analisar as relações entre a idade e a escolaridade com as dimensões em estudo foi utilizado o coeficiente de correlação de *Pearson*. A Tabela 11 mostra os resultados obtidos.

Tabela 11. Correlações com Idade e Escolaridade

	Idade	Escolaridade
(RMGI) – Adaptado		
Sexo-culpa	-.69***	-.63***
Hostilidade-culpa	.29*	.30*
Moralidade- consciência	-.04	-.07
KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa		
Saúde e atividade física	-.19	-.22*

Sentimentos	-.03	-.08
Estado de humor geral	.25*	.22*
Auto – percepção	.09	.12
Tempo livre/autonomia	-.27**	-.30**
Família e ambiente familiar	-.19	-.20
Questões económicas	-.07	-.06
Amigos	-.14	-.14
Ambiente escolar e aprendizagem	-.01	-.02
Provocação	-.11	-.10

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ .

A idade correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as dimensões Hostilidade-culpa e Estado de humor geral, com valores de correlação de  $r = .29$ ;  $p = .014$  e  $r = .25$ ;  $p = .010$ , respectivamente e correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com as dimensões Sexo-culpa e Tempo livre/autonomia, com valores de correlação de  $r = -.69$ ;  $p < .001$  e  $r = -.27$ ;  $p = .010$ , respectivamente. Os resultados mostram que quanto mais velhos são os participantes, menor é a culpa com a sexualidade, maior é a culpa com a hostilidade, pior é o estado de humor geral (dimensão cotada inversamente) e menor é a percepção de tempo livre e autonomia.

A escolaridade correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as dimensões Hostilidade-culpa e Estado de humor geral, com valores de correlação de  $r = .30$ ;  $p = .011$  e  $r = .22$ ;  $p = .041$ , respectivamente e correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com as dimensões Sexo-culpa, Saúde e atividade física e Tempo livre/autonomia, com valores de correlação que variam entre  $r = -.22$ ;  $p = .033$  (Saúde e atividade física) e  $r = -.63$ ;  $p < .001$  (Sexo-culpa). Os resultados mostram que

quanto maior é a escolaridade menor é a culpa com a sexualidade, maior é a culpa com a hostilidade, menor é a saúde e atividade física, pior é o estado de humor geral (dimensão cotada inversamente) e menor é a percepção de tempo livre e autonomia.

#### 5.4. Regressões

Com o fim de averiguar se culpabilidade é influenciada pelas dimensões, com as quais apresentou correlação significativa, foram efetuadas três regressões lineares com as dimensões Sexo-culpa, Hostilidade-culpa e Moralidade- consciência como variáveis dependentes. Como preditores foram usadas todas as dimensões do KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa e as dimensões sócio-demográficas, sendo estas as variáveis independentes.

No caso da dimensão Sexo-culpa, como apenas as dimensões idade e sexo apresentavam um impacto significativo, foi avaliado um modelo constituído por estas variáveis independentes.

A Tabela 12 mostra a variância explicada e a sua significância para o modelo de regressão apurado.

Tabela 12. Coeficientes de regressão para a previsão da culpa com a sexualidade

	B	EP	t	p-value
Idade	-17.407	2.148	-8.106	< .001
Sexo	20.545	7.911	2.597	.012

A equação de previsão da culpa com a sexualidade pode ser construída por um modelo com as dimensões idade e sexo. O modelo apresenta 55.6% de variância explicada da variável dependente pelas variáveis independentes. A equação é:  $\text{Sexo-culpa} = 323.412 - 17.407 \text{ idade} + 20.545 \text{ sexo}$ .

No que se refere à culpa com a hostilidade, como somente a dimensão sexo apresentou um impacto significativo, foi avaliado um modelo constituído por esta variável independente.

A Tabela 13 mostra a variância explicada e a sua significância para o modelo de regressão apurado.

Tabela 13. Coeficientes de regressão para a previsão da culpa com a hostilidade

	B	EP	t	p-value
Sexo	21.613	8.079	2.675	.010

A equação de previsão da culpa com a hostilidade pode ser construída por um modelo com a dimensão sexo. O modelo apresenta 11.5% de variância explicada da variável dependente pela variável independente. A equação é:  $\text{Hostilidade-culpa} = 99.040 + 21.613 \text{ sexo}$ .

No que concerne à Moralidade-consciência, como somente à dimensão Estado de humor geral apresentou um impacto significativo, foi avaliado um modelo constituído por esta variável independente.

A Tabela 14 apresenta a variância explicada e a sua significância para o modelo de regressão apurado.

Tabela 14. Coeficientes de regressão para a previsão da moralidade-consciência

	B	EP	t	p-value
Estado de humor geral	1.008	.271	3.716	< .001

A equação de previsão da moralidade-consciência pode ser construída por um modelo com a dimensão estado de humor geral, que apresenta 18.7% de variância explicada da variável dependente pela variável independente. A equação é: Moralidade-consciência = 49.552 + 1.008 estado de humor geral.

## 6. Discussão

Relativamente às diferenças significativas entre géneros na vivência da culpabilidade quanto à disponibilidade sexual e ao ambiente familiar e qualidade de vida, realizados por Abramson e Imai-Marquez<sup>100</sup>; Dubois<sup>101</sup>; Evans<sup>102</sup>; Yasan et al<sup>103</sup> e por Ortega et al.<sup>104</sup>, mostraram que no sexo feminino o sentimento de culpa face ao sexo e às relações sexuais era inferior ao sexo masculino. Contudo, no presente estudo, verificou-se que o sexo feminino apresenta valores superiores nas dimensões do inventário de culpa, nomeadamente em relação à dimensão Sexo-culpa, Hostilidade-culpa e Moralidade-consciência.

Quanto ao ambiente familiar e qualidade de vida, o estudo realizado por Gaspar e Gaspar de Matos<sup>105</sup>, revelou que os rapazes apresentam valores médios mais elevados do que as raparigas em todas as dimensões do KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa, excepto no caso da dimensão “Ambiente Escolar e Aprendizagem” que são as raparigas que apresentam valores médios superiores. No presente estudo, os rapazes apresentam valores superiores nas dimensões: Saúde e atividade física, Sentimentos, Tempo

livre/autonomia, Família e ambiente familiar e Questões económicas enquanto que as raparigas, não só revelaram valores superiores na dimensão Ambiente Escolar e Aprendizagem como também revelaram valores superiores nas dimensões Estado de Humor Geral, Sobre si próprio, Amigos(as) e Provocação.

Em relação às diferenças entre os adolescentes que vivem ou não com ambos os pais, no que diz respeito ao (RMGI) – Adaptado não foram encontradas diferenças significativas pelo que não será possível aceitar a hipótese em estudo, verificando-se apenas um valor ligeiramente superior na dimensão moralidade-consciência nos adolescentes que vivem com ambos os pais. No KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa verificou-se que existem diferenças significativas entre os adolescentes que vivem ou não com ambos os pais nas dimensões Saúde e actividade física e na auto-percepção, ou seja, os adolescentes que vivem com ambos os pais têm maior disponibilidade para a actividade, energia e aptidão física, contudo refletem uma percepção de si próprios ou que os outros têm deles, negativa, contrariando o estudo realizado por Gaspar e Gaspar de Matos.

Para Hoffman<sup>106</sup> os sentimentos de culpa emergem por volta dos dois anos de idade, porém é entre os seis e os dez anos que os sentimentos de culpa se tornam mais frequentes e intensos. Para Bubee<sup>107</sup>, os sentimentos de culpa tornam-se menos intensos durante a adolescência voltando a terem mais intensidade na entrada da idade adulta. No presente estudo, verificou-se que os adolescentes, principalmente os do sexo feminino, tendem a mostrar maior culpabilização que afeta próprio o eu, nomeadamente em cenas que envolvam sentimentos raiva-ódio e/ou comportamentos e pensamentos agressivos face à sexualidade. Assim, observou-se que quanto mais velhos são os participantes menor é a culpa com a sexualidade, maior é a culpa com a hostilidade, pior é o estado

de humor geral (dimensão cotada inversamente) e menor é a percepção de tempo livre e autonomia.

Contrastando com o estudo realizado por Gaspar e Gaspar de Matos com o KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa, no presente estudo verificou-se que quando mais agradáveis são os sentimentos, melhor é a saúde e a atividade física. Quanto maior é o tempo livre e a autonomia, mais agradáveis são os sentimentos, melhor é a saúde e a atividade física e melhor é o estado de humor geral. Quanto melhor é a relação com a família e ambiente familiar, mais agradáveis são os sentimentos, melhor é a saúde e a atividade física, maior é o tempo livre /autonomia e melhor é o estado de humor geral. Quanto melhor é a disponibilidade económica, mais agradáveis são os sentimentos, melhor é a saúde e a atividade física, maior é o tempo livre /autonomia, maior é a relação com a família e ambiente familiar e melhor é o estado de humor geral. Quanto melhor é a relação com amigos, mais agradáveis são os sentimentos, melhor é a saúde e a atividade física, mais positiva é auto-percepção, maior é o tempo livre /autonomia, maior é a relação com a família e ambiente familiar, maior é a disponibilidade económica e melhor é o estado de humor geral. Quanto melhor é o ambiente escolar e a aprendizagem, mais agradáveis são os sentimentos, melhor é a saúde e a atividade física, maior é o tempo livre /autonomia, maior é a relação com a família e ambiente familiar, maior é a disponibilidade económica e melhor é o estado de humor geral.

Por outro lado, verificou-se que quanto pior é o estado de humor geral, mais agradáveis são os sentimentos e melhor é a saúde e a atividade física e que quanto maior é a provocação, mais desagradáveis são os sentimentos, pior é a auto-percepção, menor é o

tempo livre /autonomia, pior é a relação com os amigos e pior é o estado de humor geral.

Contrastando os dois instrumentos, (RMGI) – Adaptado e KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa, verificou-se que quanto maior é a culpa com a sexualidade pior é a auto-percepção; quanto maior é a culpa com a hostilidade pior é a saúde e atividade física, menor é o tempo livre e autonomia e pior é a relação com a família e o ambiente familiar e que quanto maior é a moralidade e a consciência menos positivos são os sentimentos, pior é a relação com a família e o ambiente familiar e pior é o estado de humor geral. Por outro lado, os resultados obtidos revelaram que o estado de humor geral influencia significativamente a dimensão moralidade-consciência, sendo que quanto maior for a experiência sentimentos e emoções depressivas e stressantes maior é o envolvimento com tentações morais e/ou culpabilização que afeta próprio eu.

Num estudo realizado por Bybee & William<sup>108</sup> revelou que quanto maior for o nível de aprendizagem menor era o sentimento de culpa nos adolescentes. Assim, os resultados do presente estudo reforçam o estudo de Bybee & William, pois quanto maior é a escolaridade menor é o sentimento de culpa, nomeadamente com a sexualidade. Este estudo revelou também que quanto maior é a culpa com a hostilidade, menor é a saúde e atividade física, pior é o estado de humor geral e menor é a percepção de tempo livre e autonomia.

## **7. Conclusões**

A pertinência do presente estudo deve-se à insuficiência de estudos nacionais que relacionem as emoções morais e o ambiente familiar no desenvolvimento da

agressividade nas manifestações sexuais nos adolescentes. Alguns estudos internacionais preocuparam-se em estudar os sentimentos de culpa dos jovens-adultos, outros estudos nacionais preocuparam-se em estudar a qualidade de vida e ambiente familiar dos adolescentes, porém não existem estudos que relacionem as dimensões culpa, sexualidade, qualidade de vida e ambiente familiar.

Conforme os objetivos propostos para esta investigação foram tidos como principais alvos o estudo das emoções morais, nomeadamente a culpa nos adolescentes, a forma como eles percebem a sua sexualidade e manifestação da mesma, a forma como percebem o seu ambiente social-familiar e como se sentem nele. Procedeu-se a adaptação, de um inventário de culpa o RMGI – Adaptado que apresenta valores de consistência interna adequados, à população adolescente entre os 12 e os 18 anos, com o objetivo de, num próximo estudo, ser validado e aferido para a população portuguesa.

No que diz respeito ao conteúdo da investigação, os resultados obtidos não demonstraram uma relação direta significativa entre o ambiente familiar e o desenvolvimento da agressividade nas manifestações sexuais como era esperado, contudo verificou relações significativas entre a hostilidade, a culpa, o ambiente familiar e outras dimensões da vida dos adolescentes, nomeadamente com os sentimentos, com a percepção de si próprio, com a actividade física/autonomia e com o estado de humor geral.

As emoções morais, tal como medido no RMGI – Adaptado, revelou estar mais presente no sexo feminino numa relação de quanto mais velhos os indivíduos forem e mais elevado o nível de escolaridade maior sentimento de culpa face a comportamentos

agressivos. Todavia, quanto mais velhos forem e mais elevado o nível de escolaridade menor o sentimento de culpa face à sexualidade e às manifestações sexuais.

No ambiente familiar e qualidade de vida, tal como medido no KIDSCREEN-52© - Versão Portuguesa, o sexo masculino tem uma percepção mais positiva face à saúde e atividade física, sentimentos, tempo livre e autonomia, família e ambiente familiar e questões económicas; o sexo feminino tem uma percepção mais positiva face ao estado de humor geral. No que diz respeito à idade, verificou-se que quanto mais velhos são os adolescentes pior é o estado de humor geral e menos positiva é a percepção de tempo livre e autonomia. Na escolaridade, observou-se que quanto mais elevado o nível de escolaridade menor é a saúde e atividade física, pior é o estado de humor geral e menor é a percepção de tempo livre e autonomia.

Como reflexão para investigações futuras é de considerar algumas fragilidades da presente investigação, nomeadamente aumentar o número de participantes, verificar a existência de diferenças significativas entre os adolescentes que vivem em meio urbano e em meio rural e comparar resultados de pais e filhos a fim de verificar as diferenças entre os sentimentos de culpa dos dois grupos e fidedignizar os resultados do presente estudo. Quanto à validação do RMGI – adaptado, seria pertinente reforçar a consistência interna na sub-escala moralidade-consciência, bem como obter normas representativas para a população portuguesa.

Em relação aos profissionais que lidam com a população adolescente, esta investigação revela-se pertinente para a compreensão do modo como os adolescentes encaram o desenvolvimento da própria sexualidade, da importância da mesma na formação de uma autorepresentação positiva e negativa, do quanto o ambiente familiar poderá ser

influyente na vivencia de uma relação amorosa saudável ou não. Poderá, ainda, ser útil numa intervenção precoce da sexualidade na adultez.

## 8. Referências Bibliográficas

---

<sup>1</sup> Pereira ED. Adolescência: um jeito de fazer - Revista da UFG, Vol. 6, No. 1, jun 2004 on line.

<sup>2</sup> Nodim N. Sexualidade de A a Z. Lisboa: Bertrand Editora; 2002.

<sup>3</sup> Pestana E e Páscoa A. Adolescência in Dicionário Breve de Psicologia. Lisboa: Editorial Presença; 1998.

<sup>4</sup> Jalley E e Selosse J. Adolescência in Doron R e Parot F. Dicionário de Psicologia. Lisboa: Climepsi; 2001.

<sup>5</sup> Braconnier A e Marcelli D. As mil faces da adolescência. Lisboa: Climepsi; 2000.

<sup>6</sup> Freud S. Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade. Lisboa: Relógio d'Água; 2009.

<sup>7</sup> Mead M. Coming of Age of Samoa. Nova Iorque: W. Morrow, 1928.

<sup>8</sup> Mead M. *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas*. São Paulo: Perspectiva; 1979.

<sup>9</sup> Erikson, Erik H. Infância e Sociedade. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1974.

<sup>10</sup> Pagès-Poly M e Pagès J. Quando os adolescentes despertam para a sexualidade. Lisboa: Terramar; 1997.

<sup>11</sup> Brandão A. A problemática da Sexualidade Humanizada – Sexoterapia ou Reequilíbrio Humano? Loures: Lusociência; 2007.

<sup>12</sup> André J. *As origens femininas da sexualidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1996.

<sup>13</sup> Nodim N. *Op. Cit.*

<sup>14</sup> Braconnier A. O Guia da Adolescência – primeiro volume. Lisboa: Prefácio; 1999.

- 
- <sup>15</sup> Alferes VR. Elementos para uma análise psicossocial da sexualidade. Revista Portuguesa de Pedagogia, 21; 1987.
- <sup>16</sup> Gagnon JH e Simon W. Sexual conduct: The social sources of human sexuality. Chicago: Aldine; 1973.
- <sup>17</sup> Pagès-Poly M e Pagès J. *Op. Cit.*
- <sup>18</sup> Claes M. L'experiência Adolescente. Liège: Mardaga; 1991.
- <sup>19</sup> Miguel NS. Os jovens e a sexualidade. 4ª Ed. Lisboa: Edições Asa; 1989.
- <sup>20</sup> Braconnier A. *Op. Cit.*
- <sup>21</sup> Gammer C & Cabié MC. Adolescência e crise familiar. Lisboa: Climepsi Editores; 1999.
- <sup>22</sup> Alvarez MJ. Representações Cognitivas e Comportamentos Sexuais de Risco- O Guião e as teorias Implícitas da Personalidade nos Comportamentos de Protecção Sexual. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; 2005.
- <sup>23</sup> Paulino M. Abusadores Sexuais de Crianças – A verdade escondida. Parede: Prime Books; 2009.
- <sup>24</sup> Cortoni F. Marshall W. Sex As a Coping Strategy and Its Relationship to Juvenile Sexual History and Intimacy in Sexual Offenders *in* Sex Abuse January 2001 vol. 13 no. 1 27-43.
- <sup>25</sup> López F. Prevención delos abusos sexuales de menores y educación sexual. Salamanca: Amarú Editores; 1995.
- <sup>26</sup> Almeida Costa J e Dampaio e Melo A. Dicionário de Língua Portuguesa . 6ª Ed. Porto: Porto Editora, Lda; 1987.

- 
- <sup>27</sup> Selosse J. Culpa in Doron R e Parot F. Dicionário de Psicologia. Lisboa: Climepsi; 2001.
- <sup>28</sup> Pestana E e Páscoa A. Culpa in Dicionário Breve de Psicologia. Lisboa: Editorial Presença; 1998.
- <sup>29</sup> Freud S. Tótem y tabú. Obras completas. Buenos Aires: Rueda; 1953.
- <sup>30</sup> Money-Kyrle R. The meaning of Sacrifice,. Londres: LW Woolf; 1930.
- <sup>31</sup> Grinberg L. Culpa e Depressão. Lisboa: Climepsi; 2000.
- <sup>32</sup> Reik T. Myth and guilt. Nova Iorque: G. Braziller; 1957.
- <sup>33</sup> Correia dos Santos J. Ramalho N. Quem levou o meu ser? Mulheres de Rua. Lisboa: Obra Social das Irmãs Oblatas do Santíssimo Redentor; 2005.
- <sup>34</sup> Freud S. *Op. Cit.*
- <sup>35</sup> Grinberg L. *Op. Cit.*
- <sup>36</sup> Klein M. Envy and Gratitude. Londres: Tavistock Publications, Ltd; 1957.
- <sup>37</sup> Lelord F e André C. A força das Emoções. Maia: Editora Pergaminho Lda; 2002.
- <sup>38</sup> Lewis H. Shame and Guilt in Neurosis. Ph. D. New York: International Universities Press, Inc., 1971.
- <sup>39</sup> Tangney JP. Dearing RL. Shame and guilt. New York: The Guilford Press; 2002.
- <sup>40</sup> Tangney JP. Stuewig J. & Mashek DJ. Moral emotions and moral behaviour. Annual Review of Psychology; 2007.
- <sup>41</sup> Tangney, JP Selfconscious emotions: The self as a moral guide. In A. Tesser, D. A. Stapel, & J. V. Wood (Eds.), Self and motivation: Emerging

---

psychological perspectives (pp. 97-117). Washington, DC: American Psychological Association; 2002.

<sup>42</sup> Andrews & Bennet. Shame and Guilt. Guildford: Guildford Publication; 2002.

<sup>43</sup> Lewis H. *Op. Cit.*

<sup>44</sup> Tangney JP. Wagner PE. Hill-Barlow D. Marshall DE. & Gramzow R. Relation of shame and guilt to constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*; 1996.

<sup>45</sup> Kelly BT. Loeber R. Keenan K. Delamatre M. Developmental pathways in boys' disruptive and delinquent behavior *in* National Criminal Justice Reference Service (NCJRS); 1997.

<sup>46</sup> Simões MCR. Comportamentos de risco na adolescência. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia; 2007.

<sup>47</sup> Tangney JP. Stuewig J. Mashek DJ. Moral emotions and moral behaviour. *Annual Review of Psychology* (58, pp 345-372); 2007.

<sup>48</sup> Dollard et all. Frustrations and aggression. New Haven: Yale University Press; 1939.

<sup>49</sup> Rodrigues A. *Psicologia Social* (13ª ed.) Ph. D. Petrópolis: Vozes; 1991.

<sup>50</sup> Rodrigues A e Jouval MV. Phenomenal causality and response to frustrating interpersonal events. *Interamerican Journal of Psychology*; 1969.

<sup>51</sup> Gleitman H. *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; 1993.

<sup>52</sup> Harlow HF. The heterosexual affectional system in monkey. *American Psychologist*, 17; 1962.

<sup>53</sup> Freud S. *Op. Cit.*

<sup>54</sup> Lorenz K. *On Agression*. New York: Harcourt, Brace e Wordl; 1966.

- 
- <sup>55</sup> Milheiro J. *Sexualidade e Psicossomática*. Coimbra: Livraria Almedina; 2001.
- <sup>56</sup> Thompson C. Citando Storr. *L'agressivité nécessaire in Interpersonnal Psycho-Analysis*. Nova Iorque; 1964.
- <sup>57</sup> Sears RR. Maccoby EE. Lewin H. *Patterns of Child Rearing*. New York: Harper and Row; 1957.
- <sup>58</sup> Marshall DS. *Sexual Behavior on Mangaia in Marshall DS & Suggs RC (Eds) Human sexual behavior*. New York: Basic Books; 1970.
- <sup>59</sup> Abel GG. & Rouleau JL. *Sexual abuses*. *Psychiatric Clinics of North America*, 18; 1995.
- <sup>60</sup> Dollard et all. *Op. Cit.*
- <sup>61</sup> Kendler H. *Introdução à Psicologia*. (7ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; 1974.
- <sup>62</sup> Berkowitz L. *Aggression*. New York: MacGraw-Hill; 1962.
- <sup>63</sup> Wilensky H. *The performance of schizophrenic and normal individuals following frustration*. P. Monogr; 1952.
- <sup>64</sup> Lewin K. *Teoria de campo em Ciência Social*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora; 1965.
- <sup>65</sup> Goodbeer E. *Factors inducing conflict in the choice behavior of children*. Unpublished master's thesis, Yale University; 1940.
- <sup>66</sup> Matos M. *Adolescência – representação e psicanálise*. Lisboa: Climepsi; 2005.
- <sup>67</sup> Freud, Anna. (1968). "Acting out." *International Journal of Psycho-Analysis*, 49 (2-3), 165-170.

- 
- <sup>68</sup> Paulino M. Abusadores Sexuais de Crianças – A verdade escondida. Parede: Prime Books; 2009.
- <sup>69</sup> Marshall W & Marshall L. Cómo llega alguien a convertirse en un delinquente sexual? In Redondo S (Coord) Delincuencia sexual e sociedad. Barcelona: Editorial Ariel; 2002.
- <sup>70</sup> Marshall W. Agresores sexuales. Barcelona: Editorial Ariel; 2001.
- <sup>71</sup> Aluquerque. A. Minorias eróticas e agressores sexuais. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 2006.
- <sup>72</sup> Bouvard M-P. Michel G. Payet J. A anedonia na adolescência in Bourgeois ML (Coord). Anedonia – o não prazer e a psicopatologia. Lisboa: Climepsi; 2001.
- <sup>73</sup> Andreae S. Anatomia do Desejo. Porto: Campo das Letras; 2003.
- <sup>74</sup> Herbert M. Behavioural Methods in Rutter M . et al. Child and Adolescent Psychiatry: Modern Approaches (3ª ed.) Oxford: Blackwell Scientific; 1994.
- <sup>75</sup> Huesman L. R. et colls. Intellectual Function and Agression. The Journal of Personality and Social Psychology, Janeiro de 1987.
- <sup>76</sup> Leitão H. A. L. Gender Differences in Children's Moral Concern for Others: An Empirical Kleinian Investigation. Tese de Doutorado NP, London: University of Kent; 1995.
- <sup>77</sup> Reber A. Dictionary of Psychology. London: Penguin Books; 1985.
- <sup>78</sup> Freud S. O Ego e o Id e outros trabalhos. ESB Vol XIX. Rio de Janeiro: Imago; 1977.
- <sup>79</sup> Freud S. Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade. Lisboa: Relógio d'Água; 2009.
- <sup>80</sup> Erikson E.H. Infância e sociedade (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar; 1976.

- 
- <sup>81</sup> Damásio A. R.. O Erro de Descartes –Emoção, Razão e Cérebro Humano (3ª ed.). Mem Martins: Publicações Europa-América; 1994.
- <sup>82</sup> Kohlberg L. Moral stages as a basis for moral education. In E. Sullivan & J. Rest (Eds.) Moral Education University of Toronto, Canadá; 1970.
- <sup>83</sup> Baumrind D. Effects of authoritative parental control on child behavior in Child Development, 37; 1966.
- <sup>84</sup> Maccoby E. & Martin J. Socialization in the context of the family: parent-child interaction in Mussen P.H. & Hetherington E. M. Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development (4ª ed.) New York: Wiley; 1983.
- <sup>85</sup> Darling N. & Steinberg L. Parenting style as a context: an integrative model in Psychological Bulletin, 113; 1993.
- <sup>86</sup> Cecconel A.M. et colls. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar in Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8; 2003.
- <sup>87</sup> Bronfenbrenner U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas; 1996.
- <sup>88</sup> Hoffman M. L. Power assertion by the parent and its impact on the child in Child Development, 31; 1960.
- <sup>89</sup> Hoffman M. L. Moral, internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction in Developmental Psychology, 11; 1975.
- <sup>90</sup> Grusec J. E. & Lytton H.. Social development: history, theory and research. New York: Springer-Verlag; 1988.
- <sup>91</sup> Hoffman, M. L. Op. Cit.

- 
- <sup>92</sup> Hart C. H., Ladd G. W. & Burlison, B. R. Children's expectations of the outcomes of social strategies: relations with sociometric status and maternal disciplinary styles in *Child Development*, 61; 1990.
- <sup>93</sup> Steinberg L. et al. Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families in *Child Development*, 65; 1994.
- <sup>94</sup> Gaspar T & Gaspar de Matos M. (coord). *Qualidade de vida em crianças e adolescentes versão portuguesa dos instrumentos KIDSCREEN-52*. Cruz Quebrada: Aventura Social; 2008.
- <sup>95</sup> Mosher D. Revised Mosher Guilt Inventory. University of Connecticut; 1961 in Davis C. *Handbook of sexuality – related measures*. London: SAGE publications; 1998.
- <sup>96</sup> The KIDSCREEN Group Europe. *The KIDSCREEN questionnaires: quality of life questionnaires for children and adolescents*. Germany: Pabst Science Publishers; 2006.
- <sup>97</sup> Currie C, Samdal O, Boyce W & Smith R. *A WHO cross national study: research protocol for the 2001/2002 survey*. Copenhagen: WHO; 2001.
- <sup>98</sup> Tomkins S. *Script Theory: Differential Magnification of Affects*. Lincoln NE: University of Nebraska Press; 1979.
- <sup>99</sup> Nunnally JC. *Psychometric theory*. 2<sup>nd</sup>ed.. New York: McGraw-Hill; 1978.
- <sup>100</sup> Abramson PR & Imai-Marquez J. The Japanese- American: A cross-cultural, cross-sectional study of sex guilt. *Journal of Research in Personality*; 1982.
- <sup>101</sup> Dubois SL. *Examining the eros in erotica: Erotic thoughts, emotion and sexual experience*. Ball State University; 2003.

---

<sup>102</sup> Evans RG. Hostility and sex guilt: Perceptions of self and others as a function of gender and sex-role orientation in Beere C. *Gender Roles: A handbook of tests and measures*. Connecticut: Greenwood Press; 1990.

<sup>103</sup> Yasan A. et all. Premarital sexual attitudes and experiences in university students. *Anatol J Clin Investig* p. 174-184; 2009.

<sup>104</sup> Ortega V, Ojeda P, Sutil F & Sierra JC. Culpabilidad sexual en adolescentes: estudio de algunos factores relacionados. Murcia: *Anales de Psicología*; 2005.

<sup>105</sup> Gaspar T & Gaspar de Matos M. (coord). *Op. Cit.*

<sup>106</sup> Hoffman ML. Toward a theory of empathic arousal and development in Lewis M & Rosenblum L (eds.) *The development of affect, Genesis of behavior*. Vol I. New York: Plenum; 1978.

<sup>107</sup> Bybee. J. *Guilt and Children*. London: Academic Press; 1998.

<sup>108</sup><sup>108</sup> Bybee JA & Williams C. When is guilt adaptive? Relationships to prosocial behavior, academic and social strivings and mental health. Boston: Northeastern University; 1997.