

I PARTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – ADOLESCÊNCIA

“(…) é evidente na literatura psicológica e sociológica, a tendência para falarem de adolescência como uma categoria descontextualizada, seja como uma fase do desenvolvimento – etapa da vida – que, portanto, remete para a biologia e estados do corpo, ou como uma categoria sócio-demográfica que remete para parâmetros etários. Essa ambiguidade não deixa de gerar problemas operacionais, dificultando a conceptualização e até a definição de limites etários aceitáveis pelos diferentes actores sociais.” (Traverso-Yepez & Pinheiro, 2002, 137).

À luz dos contributos da Psicologia, a adolescência começa na biologia e termina na cultura, de modo que nas sociedades pouco desenvolvidas essa fase pode ser breve, em oposição às sociedades mais desenvolvidas do ponto de vista tecnológico onde se tenderá a prolongá-la (Alves, 2002; Traverso-Yepez & Pinheiro, 2002). “A adolescência, que literalmente significa ‘crescer dentro da maturidade’, é geralmente considerada como o processo psicológico, social e maturacional iniciado pelas alterações puberais” (Whaley & Wong, 1999, 415).

Segundo Amaral, existem inúmeras teorias que procuram explicar e predizer a adolescência. “Se muitas delas, com pequenas divergências terminológicas ou de tempo, são semelhantes no seu conteúdo, outras há que apresentam posições (...) opostas, embora implicando (...) uma maneira particular de estudar a natureza do desenvolvimento humano.” (1978, 47). De uma forma geral, um dos problemas fulcrais é a dificuldade em precisar os limites da adolescência, não havendo unanimidade nem em função do indicador idade cronológica, nem quanto às características psicossociológicas. Se parece haver algum consenso quanto ao início da adolescência com a puberdade, a dificuldade aumenta quando se pretende delimitar o seu *terminus* (Medeiros, 2000).

Nos dias de hoje, considera-se que a adolescência é um fenómeno relativamente recente. No entanto, o seu estudo tem raízes muito profundas em Platão e Aristóteles que consideravam o adolescente como alguém instável e impressionável, recomendando a sua protecção face à exposição a acontecimentos corruptos. Avançando até à Europa

Medieval, verifica-se que não existia nenhum conceito que distinguisse crianças de adultos. Já a historiadora francesa Perrot (1994, in Medeiros, 2000) refere que a noção actual de adolescência remonta a meados do século XVIII, surgindo em naturalistas como Buffon que analisou a sexualidade e classificou a puberdade como um fenómeno da espécie humana. Com Rousseau, começa a divulgar-se a acepção teórica da crise da adolescência que, na segunda metade do século XIX, seria incrementada pelo desenvolvimento da Psiquiatria no estudo da psicopatologia dos adolescentes (Medeiros, 2000). Nos EUA, o período da adolescência só terá sido reconhecido depois de 1880, com os avanços da tecnologia e da mecanização, com a legislação contra o trabalho infantil, com a educação obrigatória e a criação de organizações católicas, como a YMCA (Young Man of Catholic América).

Todavia, só no final do século XIX, início do século XX, é que surgiu a grande profusão de investigações nesse domínio. Em 1891, nos EUA, foi publicado o primeiro artigo científico sobre a adolescência por Burnham (*The Study of Adolescence*). Mais tarde, surge o livro *Adolescence: Its Psychology, and its relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, organizado em 2 volumes e escrito pelo americano Stanley Hall, em 1904. Este autor seria considerado o pai da psicologia da adolescência ao elaborar uma teoria psicológica da recapitulação a partir do conceito de evolução biológica de Darwin, designando a fase da adolescência por segundo nascimento. Esta teoria supunha que durante o desenvolvimento o organismo individual atravessava etapas correspondentes às verificadas durante a história da humanidade, ou seja, a ontogénese recapitulava a filogénese (Amaral, 1978; Claes, 1985; Medeiros, 2000; Sprinthall & Collins, 1994; Wall, 1968/1975). Segundo Hall, o adolescente opunha-se à criança pela intensa vida interior de reflexão sobre os sentimentos vivenciados. Era uma visão conflitual e que negligenciava os factores socioculturais que se vieram depois a considerar como fulcrais (Monteiro & Santos, 1998). De facto, S. Hall considerava que o desenvolvimento dependia sobretudo de factores fisiológicos geneticamente determinados, havendo normas fixas, universais, imutáveis e independentes dos factores socioculturais, que determinariam o desenvolvimento humano. A teoria da recapitulação apontava para a existência de quatro fases evolutivas (Amaral, 1978), sendo uma delas o período entre os 12/13 anos e a idade adulta (22/25 anos) que seria um período de tormenta e ímpeto, comparável à

época em que a humanidade vivia uma época de turbulência e transição. Já o final da adolescência seria a recapitulação da fase inicial da civilização moderna, correspondendo ao fim do processo evolutivo. Ou seja, os adolescentes viveriam uma fase marcada pela turbulência, conflito, sofrimento, paixão e rebeldia contra a autoridade adulta, bem como um período de mudança física, social e intelectual. Apesar desta teoria da recapitulação se ter tornado depressa obsoleta, a perspectiva da adolescência como um período crítico de mudança viria a receber uma larga aceitação (Medeiros, 2000).

Pouco tempo depois, Freud viria a publicar os “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, obra que trouxe uma grande visibilidade à sexualidade infantil, bem como às transformações pubertárias que incluiu no 3º Ensaio (Medeiros, 2000; Silva, Silva & André, 2005). Assim, também a teoria psicanalítica considerava a adolescência como um período filogenético, considerando que o indivíduo repete experiências anteriores do género humano na sua evolução psicosexual (Amaral, 1978). No entanto, Freud não negava nem ignorava a importância dos factores ambientais, mas atribuía-lhes um papel secundário. Enquanto que Freud sustentava que o complexo de Édipo era um fenómeno universal, Ana Freud concedeu particular destaque à puberdade como factor de formação do carácter, salientando a influência da maturação sexual no domínio psicológico, através do despertar instintivo das forças libidinosas.

Partindo destas premissas, o psicanalista Blos (1962/1985, in Medeiros, 2000) refere que não se pode estabelecer um paralelismo directo entre as modificações adolescentes nos vários planos anatómico, fisiológico, mental e emocional, uma vez que as disposições já existentes antes da puberdade poderão afectar o resultado das modificações. Posteriormente, Hotto Rank demarcou-se da teoria psicanalítica e viria a defender a importância da vontade no lado criador e produtivo da natureza humana, relegando para segundo plano a influência da sexualidade no processo evolutivo (Amaral, 1978). Por seu turno, Spranger centrou-se no processo de maturação da juventude masculina das classes médias, admitindo que as funções psicológicas poderiam ser compreendidas através da fisiologia, apesar do contrário já não se verificar. Este autor defendeu ainda uma teoria relativa ao desenvolvimento sexual e afectivo do adolescente, distinguindo sexualidade de amor puro (forma espiritual de amor, sem desejo de contacto).

Neste âmbito, os contributos da antropologia cultural foram importantes pois divulgaram o papel do determinismo cultural, embora sem negar a influência dos factores biológicos (Claes, 1985; Medeiros, 2000). É de referir o contributo da antropóloga Margareth Mead que dedicou grande parte da sua vida a estudar os jovens da ilha Samoa e da Nova Guiné, concluindo, logo em 1928, que a adolescência seria um momento agradável da vida e não um período de agitação e tensão. Mais tarde, Mead viria a alterar a sua posição quanto ao relativismo cultural ao admitir a existência de alguns aspectos universais do desenvolvimento (latência, herança biogenética). Já o antropólogo austríaco Freeman, após seis anos de investigação na parte ocidental da ilha Samoa, põe em causa a perspectiva idílica veiculada por Mead ao encontrar mais violência e repressão sexual. Por seu turno, os estudos de Levine e Levine, datados de 1966 e realizados numa tribo do Quênia, revelaram que a transição da infância para a vida adulta era muito rápida e marcada por um ritual de passagem. Já Benedict (1938, in Medeiros, 2000) defendeu que a questão da existência ou não de uma crise universal na adolescência dependia do processo de socialização, isto é, da continuidade dos papéis na infância, na adolescência e na idade adulta. Assim, a agitação e tensão dependeriam das exigências e expectativas sociais.

No contexto desta temática, muitas outras teorias foram surgindo, com valorosos contributos de diversos autores como Erik Erikson (teoria da identidade do Eu), Leta Stetter Hollingworth (continuidade do desenvolvimento), Lewin, Roger Baker (teoria somatopsicológica), Allison Davis (ansiedade socializada), entre outras.

Feito este curto preâmbulo sobre a evolução da investigação na área da adolescência, importa reflectir sobre o modo como este conceito entrou no nosso quotidiano e se impôs a uma sociedade marcadamente tradicionalista. Como vimos, nos mais diversos campos do conhecimento, a adolescência vem constituindo um objecto de interesse desde que as grandes transformações sociais, económicas e culturais (ocorridas, sobretudo, a partir da Segunda Guerra Mundial) alteraram e redesenharam o perfil da civilização moderna ocidental (Claes, 1985; Reis & Zioni, 1993). Apesar deste passado recente, é possível recuar alguns anos na História e encontrar vestígios deste percurso sinuoso. De acordo com os historiadores, até ao séc. XVIII a sociedade encarava de modo negativo a criança e, pior ainda, o adolescente. Segundo Ariès (1978, in Reis & Zioni, 1993), a pesquisa histórica revela que antes da Idade Média a

sociedade organizava-se por classes de idade, verificando-se que, dessa época até o século XVIII, a cultura ocidental viria a abolir as distinções etárias. De facto, na Idade Média, a socialização no interior das corporações introduzia a criança no mundo adulto, dissolvendo paulatinamente as classes etárias. Desta forma, a própria noção de idade deixou de ser um critério social significativo.

Com as mudanças socioeconómicas do século XVIII, a escola substituiu a corporação no seu papel instrumentador e socializante. Através da escola, a criança separou-se do adulto, o que permitiu que a noção de idade e de infância assumisse uma dimensão social mais significativa. Nesse período, o conceito de infância passou também a caracterizar-se pela sua longa duração, uma vez que a extensão da infância implicou que, no seu final, a criança entrasse logo no mundo adulto. Magro reconhece a importância papel da escola neste âmbito, referindo que, “A adolescência, portanto, é uma categoria moderna e teve o seu reconhecimento principalmente quando a educação formal, que é um dos principais projectos da modernidade, ficou sob o jugo e controle do Estado.” (Magro, 2002, 65). Desta forma, a escolarização estabeleceu um processo de separação entre seres adultos e seres em formação. Nesse sentido, Magro afirma que foi constituída uma ordem hierárquica fundamentada nas relações entre as fases da vida, onde “(...) a infância e a adolescência tornaram-se os representantes do presente, cabendo ao passado (adultos produtivos e a ordem por eles estabelecida) o papel de subjugar os seus elementos de transformação.” (2002, 65).

Neste contexto, devido à influência de duas instituições (escola e exército), viria a germinar a noção de adolescência, criando uma forma de transição entre o "homem" e o "menino". Assim sendo, primeiramente, a adolescência foi concebida como uma categoria geracional, para depois ser reconhecida do ponto de vista social, académico e até económico durante a era industrial (Claes, 1985; Magro, 2002; Reis & Zioni, 1993). Contudo, até ao Século XVIII, a escola assumia-se mais como um abrigo de estudantes pobres do que uma instituição de ensino. Contudo, as exigências da época terão inspirado um movimento disciplinador cuja extensão transformou essas escolas em colégios encarregados do ensino, vigilância e enquadramento da juventude. Uma das primeiras medidas desse movimento foi a separação das crianças menores das mais velhas, permitindo a identificação de uma fase posterior à infância, de preparação para a vida adulta: a adolescência. Processo semelhante ocorreu entre os oficiais do exército,

pelo que a partir dessa altura dar-se-ia a expansão da adolescência, afastando a infância para trás e a maturidade para frente (Claes, 1985; Reis & Zioni, 1993).

Dessas instituições - exército e escola - as mulheres estiveram, durante muito tempo, excluídas, constituindo um sério *handicap* ao reconhecimento generalizado da adolescência. De facto, a sua participação na guerra e no exército resumia-se à mera colaboração como auxiliar nos corpos médicos. Excluídas do exército, as mulheres também o foram, por muito tempo, da escola e mesmo quando tiveram acesso a essa instituição foram mantidas, na sua maioria, fora de um verdadeiro processo de escolarização, constituindo um maciço bloco social que entrava logo para a vida adulta. Por este motivo, Reis e Zioni (1993) referem-se ao "*androcentrismo nocional*", ou seja, a consideração válida do conceito de adolescência apesar deste resultar apenas da extensão universal das experiências limitadas ao género masculino.

Feita esta contextualização, constata-se que a adolescência surge fundamentada teórica e cientificamente pela sociologia, medicina, psicologia e pedagogia, sendo, segundo Kett (1993, in Magro, 2002), um produto da invenção e descoberta. Assim, os adolescentes ter-se-ão tornado, desde o início do século XX, um grupo etário delimitado a uma fase em que o indivíduo possui menores responsabilidades, sob a tutela dos pais e/ou Estado. Todavia, a "invenção e descoberta" da adolescência, com todos os aspectos sociais, económicos e políticos inerentes, produzem significados, imagens e representações ambíguas do adolescente. De facto, o adolescente tanto é colocado à margem do poder político e abordado como um problema social ou uma ameaça a si próprio e à sociedade (sendo vinculado à violência, drogas e sexualidade irresponsável), como também é foco de fascinação e desejo dos adultos, símbolo de esperança e futuro (Magro, 2002).

Assis, Avanci, Silva, Malaquias, Santos e Oliveira (2003) abordam a adolescência de uma outra perspectiva: o sentimento que o adolescente possui sobre si mesmo, seus valores e competência. Para tal, apresentam os resultados de um inquérito epidemiológico que investiga o autoconceito e a auto-estima de 1.686 adolescentes de escolas do Rio de Janeiro. "Os resultados indicam que os adolescentes têm uma visão muito positiva de si próprios, conjugando a ideia de alegria/bom humor/extroversão e satisfação com o corpo, a despeito da visão que os adultos e a sociedade em geral têm deles." (Assis et al., 2003, 669). Através da análise de conteúdo percebeu-se que os

valores mais fortemente interiorizados pelos adolescentes foram: “alegria, optimismo, extroversão, capacidade de ‘brincar com a vida’, ‘prazer em fazer os outros rirem’; estética: valorização do físico; respeito aos outros; igualdade entre as pessoas; amizade com franqueza e sinceridade; solidariedade: ajudar pessoas da família e necessitadas.” (Assis et al., 2003, 678). Por fim, estes autores retomam a concepção de adolescência e juventude como potencial de transformação da sociedade, pelas condutas desafiadoras, pela inconformidade com a ordem vigente e pelas manifestações culturais que propicia. Já Chaves Júnior (1999, in Assis et al., 2003) considerava que a juventude se distingue das outras gerações não pela faixa etária, mas pelo conteúdo que simboliza, determinando o ritmo da história.

Por sua vez, Pais (1993, in Magro, 2002) caracteriza o quotidiano dos adolescentes como a “espuma” da aparente rotina de todos os dias, onde tecem os seus projectos existenciais e transformam o seu lugar na realidade social. Desta forma, existe uma preocupação em testar as potencialidades criativas, criar novas formas de estar no mundo, novas formas de solidariedade e de representatividade social, podendo ser estas contrárias às normas sociais vigentes ou não. Já Andrade e Novo (2000, in Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silves, 2003) observaram a existência de uma tendência cada vez mais solidificada para considerar o adolescente como irresponsável, despreocupado com o futuro e interessado apenas em viver o presente de modo livre. Os mesmos autores referem também que este modo de considerar a adolescência é estereotipado, não reflectindo a realidade de todos os adolescentes.

Segundo Rosa (2002), a adolescência é um conceito utilizado usualmente para definir aqueles que se demarcam da condição de criança inocente ou do adulto caracterizado pelo ideal de maturidade e equilíbrio. Já para Dias (2000), a adolescência será um momento em que ocorrem transformações na relação do sujeito com o seu corpo e com os laços amorosos e sociais. “Para muitos jovens, a adolescência parece ser um período de incertezas e desespero. Outros parecem encará-la como uma fase de amizades intensas (e de identificação com o grupo de amigos), de enfraquecimento dos laços familiares e de sonhos sobre o futuro” (Muñoz, 2002, 1).

Em suma, o princípio e fim da adolescência não são fixados de forma uniforme, em virtude da sua variabilidade interindividual, da interacção de factores psicológicos,

condições socioculturais e pela continuidade do processo geral de crescimento. Por outro lado, observa-se uma notória falta de consenso entre os diversos autores, estando o conceito de adolescência dependente das correntes teóricas e ideológicas vigentes. Mas então coloca-se uma questão: *como definir a adolescência?*

1. Em torno de um conceito

“A adolescência é hoje considerada uma etapa do desenvolvimento humano que pressupõe a passagem de uma situação de dependência infantil para a inserção social e a formação de um sistema de valores que definem a idade adulta. Durante algum tempo confundida com o conjunto de transformações físicas e psicológicas que caracterizam a puberdade, a adolescência ocupa grande atenção entre os pais, educadores e investigadores das ciências sociais e humanas” (Sampaio, 1995, 241).

De uma forma geral, antes da teoria psicossocial de Erikson, os teóricos definiam a adolescência como um estágio conturbado do desenvolvimento. “Os estudos da Antropologia Social revolucionaram essa forma de pensar a adolescência (...), ressaltando duas importantes questões: a adolescência não precisa ser, necessariamente, um período turbulento; as características do desenvolvimento psicossocial não são universais.” (Martins, Trindade & Almeida, 2003,556). Esta questão sobre a universalidade ou não da adolescência é um tema importante e actual, havendo vários investigadores que defendem que este conceito é uma construção social. Claes (1985) define-o como um produto da Revolução Industrial que se destacou com a instituição do sistema educacional obrigatório, os programas de maternidade e da infância. Este conjunto de acontecimentos terá feito com que o período de dependência do indivíduo se alargasse, pelo que vários autores consideram que o conceito de adolescência é recente. Também Wall (1968/1975) considerava que a educação dos jovens tende a alargar-se, em virtude da orientação económica e da doutrina social vigentes que tornam a adolescência mais prolongada e difundida.

Impõe-se, então, a necessidade de proceder a uma análise dos campos de conhecimento que fornecem subsídios à definição do universo conceptual da

adolescência. A antropologia social tem contribuído de forma significativa neste domínio ao centrar na sociedade o princípio de explicação do indivíduo. De um modo geral defende que quando são escassas as divergências entre o conjunto de normas sociais impostas às crianças e aos adultos, a passagem para a vida adulta ocorre sem incidentes. No caso de sociedades onde cada grupo etário detém papéis diferenciados, essa passagem será marcada por períodos de transição nítidos que poderão implicar ritos de passagem, dramatizações episódicas, conflitos intra e interindividuais. É neste contexto que a antropologia considera que a adolescência corresponde mais a um fenómeno cultural que a uma inevitabilidade biológica, ou seja, os comportamentos considerados como "naturais" na adolescência estarão associados sobretudo aos padrões culturais e não a determinadas condições fisiológicas. “Em suma, para uma cultura em que a paixão do visível constitui um dos traços essenciais da sua subjectividade, o destronamento da dimensão biológica promovida pela corrente sociocultural da antropologia pode ser, genuinamente, considerado como um progresso da razão.” (Reis & Zioni, 1993, 473). Desta forma, os factos evidentes agrupados sob a noção de adolescência só parecem adquirir valor e significado quando interpretados na sociedade. Isto é, a adolescência tanto pode ser ignorada em certas sociedades, como ser valorizada noutras e catalisar em torno de si vastos sectores dos comportamentos organizados do conjunto da sociedade.

“Na medida em que o fenómeno da adolescência foi provocado pelo meio e (...) pelo prolongamento do período de dependência entre infância e completa aceitação na sociedade adulta, a última metade deste século tem assistido ao constante alargamento através dos grupos sociais de circunstâncias originalmente confinadas a um deles. A adolescência democratizou-se.” (Wall, 1968/1975, 11).

Assim, relativamente à adolescência, podem observar-se duas tendências na Psicologia do Desenvolvimento: uma propõe a universalidade deste período e uma outra concebe-o por meio da inserção histórico-cultural, mostrando que não terá de ser conflituosa e que poderá envolver a interacção do indivíduo com outros e com um contexto (Martins, Trindade & Almeida, 2003). Partilhando desta opinião, Margulis (2001, in Martins, Trindade & Almeida, 2003) propõe utilizar o termo “*adolescências*” (no plural), indicando que há mais de uma forma de viver a adolescência. “A importância dos contextos e expectativas, bem como dos constrangimentos sociais contribui, igualmente, para a relatividade do conceito de adolescência, fazendo emergir

o delineamento do conceito plural de adolescências”. Também Traverso-Yepez e Pinheiro (2002) concluem o seu artigo afirmando que deve falar-se de adolescências, no plural, sendo a caracterização de cada uma em particular dependente de variáveis sócio-demográficas (género, classe social, contexto histórico-cultural, diferenças de classe, localidade e geração a que pertencem). Assim, consoante o autor considerado, a diversidade e o pluralismo cultural veiculado pelos meios de comunicação social, criar-se-ia um panorama variado e mutante que compreenderia comportamentos, referências identitárias, linguagens e formas de socialização diversas, que inviabilizariam uma concepção unívoca de adolescência. Desta forma, face à impossibilidade da caracterização universal da adolescência, este conceito seria revestido por uma esfera de fragilidade.

No entanto, Tabora Simões (2002) contesta esta posição, referindo que ao aceitar-se a tese das múltiplas adolescências, estar-se-ia a caminhar no sentido de negar a existência da adolescência. Negando a sua existência, nada haveria para estudar senão um fenómeno artificial inventado por determinadas culturas, em determinadas épocas. Tal conceito seria despido de características próprias e não seria uma fase natural do desenvolvimento, mas sim um conceito meramente significativo no âmbito da sociologia e da antropologia. Ou seja, esta tese defende a fragilidade de um conceito onde a análise psicológica não teria pertinência. Também Medeiros critica a pluralidade da adolescência afirmando que este conceito não é mais frágil e relativo que qualquer outro no âmbito da Psicologia. “O facto de as sociedades terem expectativas diferenciadas acerca do estatuto e do papel do adolescente e a existência de idiossincrasias pessoais não fragiliza o conceito, mas, pelo contrário, impõem-lhe uma abertura dinâmica que faz a coexistência entre o global e o individual, entre o geral e o particular.” (Medeiros, 2000, 24).

Como ficou patente, o conceito de adolescência não tem reunido consensos, sofrendo influência de diferentes concepções psicológicas que procuram analisar o comportamento humano. Assim, certos autores privilegiam a ideia de crise, enquanto outros encaram a adolescência como um período de transição e, actualmente, tem-se vindo a demarcar a concepção de mudança. Adoptando uma perspectiva crítica sobre as definições assentes nas concepções de transição e crise, procurar-se-á clarificar o conceito de adolescência a partir da análise psicológica deste constructo, sendo

atribuído um papel preponderante às transformações operadas no decurso desta etapa da vida.

Adolescência: período de transição

Uma concepção de adolescência muito mediatizada que é partilhada por diversos autores assenta na ideia de ser uma fase transitória entre dois períodos estáveis: a infância e a idade adulta (Assis et al., 2003). Para Martins, Trindade e Almeida (2003), a adolescência deve ser entendida como um período e um processo psicossociológico de transição entre a infância e a fase adulta, que depende das circunstâncias sociais e históricas para a formação do sujeito. Também Muñoz (2002) partilha esta ideia, encarando-a como uma etapa do ciclo de crescimento que marcaria o fim da infância e a passagem para a idade adulta. Assim, a adolescência caracterizar-se-ia por ser uma fase da vida em que o indivíduo deixa de ser criança, mas também ainda não seria adulto (Alves, 2002). Esta concepção da adolescência como um período de transição encara-a como uma fase de desenvolvimento que representa um período transitório entre as vinculações da infância, estabelecidas fundamentalmente no contexto da relação pais-filho, e as ligações afectivas adultas que extravasam as relações familiares (André & Silva, 2005). Desta forma, o adolescente surpreende-se a si próprio e aos que lhe estão mais próximos ao manifestar afectos, atitudes e comportamentos da criança que já não é, ao mesmo tempo que executa actividades do adulto que ainda não é.

Os defensores acérrimos desta concepção apontam como argumento principal a origem etimológica da palavra adolescência, derivada do verbo latino “*adolescere*” que significa crescer ou crescer até a maturidade. No entanto, parece estar implícito um processo de crescimento que aponta para as mudanças que começariam com o início da puberdade e terminariam quando as responsabilidades adultas fossem assumidas. Já Muuss (1976, in Martins, Trindade & Almeida, 2003) enfatizava que a adolescência é um período de transição onde o indivíduo vive uma situação marginal na qual devem ser feitos novos ajustamentos entre o comportamento de criança e o comportamento de adulto. Este autor acrescenta ainda que, cronologicamente, a adolescência inicia-se cerca dos 12-13 anos e terminará pelos 20/21/22 anos, com grandes variações individuais e culturais. Desta forma, a adolescência seria uma categoria vinculada à idade, referindo-se à biologia, ao estado e à capacidade do corpo.

De facto, a concepção da adolescência como um período de transição parece estar ainda bem presente no nosso quotidiano. Tendo por base a Teoria das Representações Sociais, Martins, Trindade e Almeida (2003) analisaram o modo como adolescentes de diferentes meios sociais representam a adolescência e atribuem sentido ao período em que vivem. Os resultados indicaram que a adolescência está ancorada na percepção tradicional de fase universal e transitória, havendo diferenciação segundo os elementos culturais. Por outro lado, a própria OMS define um limite etário para a adolescência entre os 10 e os 19 anos, apesar de serem vários os autores que criticam esta visão reducionista que se opõe ao carácter sócio-construído do conceito e à complexidade que o envolve (Traverso-Yepez & Pinheiro, 2002). Salientam ainda que a adolescência é uma condição perpassada pelo género, classe social e contextos sócio-culturais, de forma que será impossível defini-la como algo acabado, pronto para ser estudado. Exemplificando estas limitações conceptuais, os autores referem a utilização da OMS, nas últimas décadas, do termo juventude para evocar a faixa etária entre os 15 e 24 anos, em função do alongamento dessa fase na qual não são assumidas as responsabilidades ditas adultas. É também destacado o exemplo do Chile que, a partir de 1990, passou a considerar os 29 anos como margem superior desta fase.

Esta concepção de adolescência, com base na ideia de transição, distingue-se pela sua caracterização negativa e ambígua, visto que nada é referido de concreto quanto aos adolescentes: apenas se afirma que já não são crianças, mas também não são adultos. Além disso, a ideia de transição implicaria a existência de limites fixos e rigorosos para o seu início e fim, algo que não ocorre.

Tal implicaria ainda que a infância e a idade adulta fossem dois estados psicológicos relativamente estáveis (Taborda Simões, 2002). Convém salientar também que esta ideia de transição não é exclusiva da adolescência pelo que não se coaduna com o propósito de caracterizar de modo específico esta etapa. Mais, se o início da adolescência parece coincidir com a emergência da puberdade, o seu final é de difícil precisão, sendo associado a critérios sociais como a conclusão dos estudos, a entrada no mercado laboral, a saída de casa dos pais, a autonomia económica, a maioridade civil ou a constituição de família, acontecimentos cuja ordem e duração se têm modificado ao longo dos tempos (Claes, 1985; Silva, Silva & André, 2005; Taborda Simões, 2002). Também Vieira defende que “O conceito de final da Adolescência não é tão pacífico.

No entanto a opinião mais consensual fixa-o pelos 21 anos, e fá-lo corresponder à formação do carácter, ou da identidade sexual, consoante os autores.” (1995, 55). Ou seja, a maturidade acaba por ser um estatuto alcançado pela emancipação económica e familiar (desempenhar uma actividade profissional e constituir família).

Medeiros partilha desta opinião ao afirmar que a dificuldade de precisão do conceito de adolescência leva à abundância de referências que delimitam a adolescência pela ausência de definição, utilizando o critério da negatividade. “Destá forma, cria-se e projecta-se a adolescência como um espaço de vazio ou um espaço de indefinição, com inerentes implicações sociais e políticas.” (2000, 13). Esta autora defende ainda que as definições baseadas na idade, nas transformações pubertárias e na capacidade reprodutiva são demasiado simplistas e frágeis, não resistindo às mutações sociais, aos avanços da Medicina e da Psicologia do Desenvolvimento. Para a relatividade do limite final da adolescência concorre o alargamento do período da adolescência e a maior fluidez dos papéis de adulto. Por outro lado, a ideia de transição implica uma “subalternidade desenvolvimental”, uma vez que o foco desta perspectiva é a vida adulta. Tal reflecte uma perspectiva de imaturidade e inespecificidade, uma vez que todas as etapas podem, em última análise, ser consideradas de transição. Cria-se, assim, um espaço de vazio desenvolvimental que acaba por ser preenchido pelo abuso de generalizações de comportamentos patológicos desviantes, fruto de crenças e estereótipos negativos da adolescência.

Em suma, a definição de adolescência com base na ideia de transição parece manifestamente insuficiente e redutora para esclarecer de modo cabal este fenómeno, por ser uma definição vazia de conteúdo que não conduz à identificação rigorosa das características específicas deste período.

Adolescência: período de crise

“A adolescência é uma escolha do sujeito”, quem o afirma é Alberti (2002, 185) que considera que o indivíduo pode escolher atravessá-la, ou não. Para este autor, a adolescência, como escolha do sujeito, implica pagar o preço do desligamento dos pais, assumir a castração do Outro. Ou seja, ser adolescente implicaria uma separação quase radical, tendo como exemplo:

“1. (...) os ritos iniciáticos dos primitivos ao piercing passando pelo grafite: inscrições culturais no corpo do sujeito e em seu mundo, que convertem a castração de maneira a procurar dar conta da angústia intrínseca a ela; 2. (...) o incremento das identificações ao outro, nos fenómenos que vão desde a moda, o maior ou menor cuidado com o corpo, até as disputas grupais: nos esportes, nos grupos minoritários, nos jogos, nas salas de chat da Internet; que permitem, às vezes mais, às vezes menos, velar a questão de que falta um significante no Outro; 3. (...) a paixão e as diversas formas de amar a fim de colmatar a relação sexual impossível.” (Alberti, 2002, 186).

A adolescência tem sido vista desde a Antiguidade pelo prisma da impulsividade e excitabilidade. Já Aristóteles (300 anos a.C.) considerava os adolescentes apaixonados, irascíveis e com tendência a se deixarem conduzir pelos impulsos. Por sua vez, Platão advertia quanto ao uso de bebida alcoólica antes dos 18, pois dizia que não se pode colocar “fogo no fogo” (Assis et al., 2003).

Para Muñoz (2002), a adolescência é considerada como um período crítico de desenvolvimento, referindo-se aos anos tormentosos, compreendidos entre o final da infância e o início da idade adulta. A adolescência representaria, desta forma, um período de tensões particulares na nossa sociedade. Dizer que os adolescentes vivem um período de crise significa encarar a adolescência como uma fase de reorganização emocional, turbulência e instabilidade, caracterizada pelo processo biopsíquico a que os adolescentes estão destinados. A corrente de identificação da adolescência como uma fase de “tempestade e stress” e dos adolescentes como conflituosos, rebeldes e conturbados ainda permeia a sociedade, embora hoje se perceba que esta concepção foi muito exacerbada (Assis et al., 2003). Na verdade, o adolescente procura definir-se através das suas actividades, inclinações, aspirações e relações afectivas. Martins, Trindade e Almeida (2003) referem ainda que certos meios de comunicação generalizam traços inferidos de determinadas minorias para toda a população adolescente, tais como a exaltação das manifestações superficiais de inconformismo.

“O prolongamento da dependência ao longo da segunda metade da segunda década de vida, o vasto leque de diferenças de estatuto a partir dos 15 anos, a incerteza dos adultos acerca do que fazer e do que esperar e a crescente tendência para projectar estes problemas na fase da adolescência, aplicando-se soluções estereotipadas apenas no caso dos marginais, tudo isto contribui para que a sociedade aplique aos adolescentes a incerteza como o seu estatuto próprio.” (Wall, 1968/1975, 17).

Um dos primeiros estudiosos da adolescência e defensores da ideia de crise foi Stanley Hall que publicou o primeiro livro sobre esta temática em 1904 sendo considerado, por isso, o pai da “Psicologia da Adolescência” (Claes, 1985; Martins, Trindade & Almeida, 2003; Wall, 1968/1975). Hall caracterizou o período da adolescência como uma época de tempestade, de tensão e de tormenta devido à oscilação entre tendências contraditórias: energia, exaltação e super-actividade, bem como indiferença, letargia e desprezo. No discurso de Hall é notória a desvalorização das influências do meio, considerando que era natural o adolescente viver uma época conturbada. Considerava-se que a adolescência estava intimamente relacionada com o aparecimento da puberdade, sendo um período marcado pelo despertar da emoção sexual e pelo surgir de novos interesses e aptidões, de uma forma inevitável.

Por sua vez, Anna Freud aprofundou o estudo desse período a partir das teorias psicanalíticas e atribuiu à adolescência uma grande importância na formação do carácter. Esta autora partilhava da ideia de que a adolescência seria um estágio do desenvolvimento caracterizado por ser um período turbulento que podia sofrer influências do ambiente, embora muito pequenas, uma vez que os factores ambientais (para a psicanálise ortodoxa) são secundários em relação aos factores biológicos e instintivos. Ana Freud caracterizava, assim, a adolescência como um período de perturbações psicológicas, afirmando inclusivamente que ser normal durante este período era, em si mesmo, anormal (Claes, 1985; Martins, Trindade & Almeida, 2003; Tabora Simões, 2002).

A necessidade do jovem assumir compromissos e colocar-se frente à vida adulta significa uma profunda mudança do seu papel no mundo, levando-o a questionamentos, dúvidas e incertezas, o que Erikson (1968/1976) denominou de crise “*Identidade de grupo vs Alienação*”. Neste período, o adolescente procuraria ser autónomo e desenvolver uma identidade pessoal, no entanto uma sensação de identidade de grupo parece ser essencial como prelúdio para a afirmação da sua identidade pessoal.

Por seu turno, a teoria freudiana destaca dois marcos da adolescência: um novo fim sexual e a escolha do objecto sexual. Isto porque perde-se o corpo familiar da primeira infância, cedendo lugar a um mal-estar em relação ao corpo: um corpo desconhecido, suspeito, fonte de inquietude e que interpela e questiona o sujeito. Ao relatar as metamorfoses da puberdade, Freud destaca não só o novo fim sexual e o

reencontro com o objecto, como também o aparecimento de uma nova excitação sexual. Essa nova excitação deriva de três fontes, mas a mais importante é a excitação sexual endógena da qual o sujeito não consegue fugir e que provoca o mal-estar em relação ao seu corpo. Freud caracteriza, ainda, a puberdade como um período crítico em que ocorrem novas combinações e ajustes, cuja não realização implicaria distúrbios patológicos. Segundo Dias (2000), enquanto que a psicanálise enfatiza o carácter subjectivo da adolescência, a psicologia caracteriza-a como um momento de crise, marcado pela rebelião contra as gerações anteriores e contra os valores tradicionais. “A psicanálise aborda o sujeito adolescente de outros ângulos, como os processos de luto - seja dos pais, da infância, do corpo infantil; a partir do encontro com o sexo (...)” (Rosa, 2002, 227).

“A impossibilidade do luto do corpo perdido ao lado da queda dos ideais e da separação dos pais conduz ao alto índice de tentativas de morte, muitas vezes mascaradas através de jogos e condutas arriscadas dos adolescentes. Perceber a forma como esse corpo se torna estranho e fonte de angústia, permite estabelecer índices diagnósticos. Esses poderão servir para se antecipar a uma acção que conduza ao pior, em virtude do desencadeamento de uma psicose muitas vezes confundida com a crise narcisista própria da idade.” (Dias, 2000, 119).

Por sua vez, reafirmando a premissa da perturbação normal na adolescência, Blos (1962, in Tabora Simões, 2002) destaca as inevitáveis tensões e os conflitos provocados pela necessidade de autonomia do adolescente face à tutela parental, algo que traria sentimentos de isolamento, solidão, confusão, sensação de urgência e pânico. Todavia, foram vários os estudos que foram surgindo numa tentativa de demonstrar que o padrão típico de relação entre a geração adolescente e a geração adulta baseia-se mais na harmonia que na contenda, apesar de se reconhecer que a dinâmica familiar fica alterada pela emergência do fenómeno da adolescência. Pesquisas com amostras representativas de adolescentes realizadas tanto por Douvan e Adelson (nos EUA), como por Rutter (Inglaterra) não apontam de modo algum o perfil de um indivíduo com perturbações psicológicas ou conflitos abertos com as imagens de autoridade. Analisando estes estudos, Claes (1985) conclui que a investigação veio demonstrar a inadequação da expressão “crise adolescente”.

Com efeito, são vários os autores que acentuam a tensão inevitável e os conflitos que surgem nesta fase, apontando perturbações, rupturas e inaptações necessárias a

um equilíbrio posterior. No entanto, parece haver um equívoco relativamente às características da adolescência normais e as patológicas, conotando de forma negativa esta fase devido à generalização ao normal de observações recolhidas no campo patológico (Taborda Simões, 2002). Medeiros (2000) insiste afirmando que, ao definir-se adolescência como um período de crise, estamos a partir de um conceito implícito viciado de crenças, onde a patologização dos comportamentos normativos e o abuso de quadros sintomatológicos têm contribuído para uma certa ligação patologizante com esta fase do desenvolvimento humano. Esta autora refere que este é o primeiro equívoco do conceito de adolescência. De facto, não é a patologia que define a adolescência, pois apesar de existirem adolescentes em sofrimento psicológico, tal também ocorre nas demais fases do desenvolvimento. Generalizar abusivamente a patologia a esta fase é uma grave desarticulação científica e clínica. Ou seja, a conotação de adolescência com o termo de crise é perigosa pois encerra em si mesmo um sentido pejorativo que reforça a ideia de que a adolescência é uma etapa penosa do ciclo de vida, com múltiplos paradoxos e contradições que geram perturbações concêntricas e acarretam um estado de conflitualidade permanente.

As múltiplas adaptações e transformações que ocorrem na adolescência provocam preocupações e inquietações específicas, o que não implica a existência de um estado de crise. Isto porque a vivência de uma crise não é mais frequente na adolescência do que em qualquer outro período da vida. “Mas a utilização do termo crise adolescente assume uma função social mais subtil. De facto, ela permite fazer passar movimentos de reivindicação social, onde a juventude ocupa o primeiro lugar, tendo em vista a importância das apostas históricas para ela, por um mero conflito de gerações que passará com o correr dos anos, pois é tudo próprio da idade.” (Claes, 1985, 177).

Em suma, a partir dos dados empíricos existentes e da análise dos vários contributos, a definição de adolescência como um período de crise revela-se de todo inapropriada, uma vez que também não permite identificar as características específicas desta etapa do desenvolvimento humano.

Adolescência: período de mudanças

Por último, excluídas as hipóteses de conceptualização da adolescência quer como um período de transição quer como um período de crise, impõe-se a necessidade de analisar a concepção de mudança.

“(…) são as mudanças do período que começa com as transformações biológicas e anátomo-fisiológicas universais (com vivências culturalmente diversas e individualmente específicas), as mudanças que se operam no pensamento, na construção da identidade e na construção de um sistema ético de valores, as quais (…) norteiam o desenvolvimento progressivo para a entrada num curso ou a escolha de uma profissão e/ou na escolha de uma opção afectiva (...). Estas mudanças internas possibilitadas pelo contexto experiencial e macrosocial concorrem para que esta fase do desenvolvimento seja claramente identificada.” (Medeiros, 2000, 24).

Existem, deveras, mudanças fulcrais na representação do corpo, na concepção de si, dos outros e do mundo, na pluralidade e fluidez de experiências e escolhas, na análise das situações, capacidade de criação e resolução de problemas que marcam a diferença entre o pensamento/comportamento infantil e o pensamento/comportamento adulto. Claes (1985) defende uma posição similar ao afirmar, com base em dados empíricos, que a adolescência não constitui um período normal de crise no desenvolvimento, nem a mera reactivação dos conflitos que marcaram a história da infância. Assim, este autor afirma:

“A adolescência é dominada pela noção de mudança (...) o organismo sofre modificações de base que vão afectar sucessivamente todos os aspectos da vida biológica, mental e social: o corpo transforma-se (...) com a puberdade, o pensamento também modifica o seu modo de abordar o real, a vida social evolui com o duplo movimento de emancipação da tutela parental e do estabelecimento de novas relações com os seus iguais e (...) a representação de si próprio modela-se e desenha uma subjectividade nova.” (Claes, 1985,8).

Como categoria identitária, a adolescência alude apenas a formas particulares de subjectivação que estão em permanente mudança, pelo que é impossível defini-la como entidade estática e acabada (Traverso-Yopez & Pinheiro, 2002). Estes autores defendem, então, que estas formas particulares de subjectivação integram um sistema de significações que definem as identidades em cada marco institucional. Desta forma, consideram que a adolescência alude à identidade social dos sujeitos envolvidos e, como tal, não só identifica como também se refere a sistemas de relações articuladas

nos diferentes marcos institucionais e práticas sociais (família, fábrica, escola, partido político, etc). Essa posição parece coincidir também com Hall, quando se refere à identidade como algo formado e transformado continuamente em relação às formas pelas quais os indivíduos são representados e interpelados nos sistemas culturais que os rodeiam (Hall, 1997, in Traverso-Yepetz & Pinheiro, 2002).

Assim sendo, a adolescência é considerada como uma fase da vida do Homem caracterizada por alterações profundas ao nível fisiológico, cognitivo, psicológico, afectivo, social e moral vivenciadas num determinado contexto cultural, na esfera da construção da identidade e da procura da autonomia (Claes, 1985; Monteiro & Santos, 1998; Taborda Simões, 2002; Taborda Simões & Lima, 2001, 2004). As velocidades de maturação de cada um destes sectores são distintas e interactuantes, dando um colorido típico que caracteriza o adolescente da nossa sociedade. Já Vieira (1995) defendia que a adolescência é um período de desenvolvimento marcado por profundas mudanças nos campos bio-psico-social, “(...) é o tempo de esboçar projectos e todos serem possíveis, o tempo da descoberta do outro como complemento de nós próprios, o tempo dos medos e das dúvidas.” (1995, 55).

Por sua vez, Martins, Trindade e Almeida (2003) destacam que o desenvolvimento do adolescente não se esgota no domínio bio-fisiológico, comportando várias significações sobrepostas elaboradas sócio-historicamente que tornam imperativo a consideração das mudanças de papéis, ideias e atitudes. Neste período, o adolescente seria convidado a participar de forma dinâmica na construção do seu próprio projecto de vida, pelo que a identidade, a sexualidade, o grupo de amigos, os valores, a experiência e a experimentação de novos papéis são aspectos importantes a considerar nas relações do adolescente com o seu mundo.

Também Daniel Sampaio (1995) define adolescência como uma etapa do desenvolvimento situada desde a altura em que as alterações psicobiológicas iniciam a maturação até à idade em que um sistema de valores e crenças se enquadra numa identidade estabelecida. Todavia, isto remete, mais uma vez, para a necessidade de ter em consideração os aspectos contextuais. Neste pressuposto existirão tarefas que os jovens devem realizar para responderem socialmente às exigências do seu próprio desenvolvimento, tarefas essas que são definidas por Laufer (1972, in Silva, Silva & André, 2005), destacando as alterações psicológicas que ocorrem na adolescência e os

processos de adaptação: alteração da relação com os pais, alteração da relação com os companheiros e identidade sexual.

De facto, parece incontornável que, com a chegada da puberdade, todo o organismo é submetido a transformações biológicas e a impulsos sexuais, como o funcionamento dos órgãos sexuais, o aparecimento de acne relacionado com a actividade hormonal e a possibilidade da expressão física, através da excitação, do orgasmo e dos desejos sexuais. No sexo feminino a puberdade manifesta-se no desenvolvimento das mamas, crescimento dos pêlos púbicos, rápido crescimento em estatura e na menarca, ao passo que no sexo masculino traduz-se no desenvolvimento testicular, crescimento repentino em altura e crescimento dos pêlos púbicos (Lissauer & Clayden, 2001).

No entanto, como já foi referido, a adolescência é também marcada pelo desenvolvimento intelectual, nomeadamente pela emergência das operações formais, o último estágio do desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget (1973). Assim, a adolescência caracterizar-se-ia pela construção de uma nova forma de pensamento, o período das operações formais, marcado pelo pensamento abstracto, combinatório, hipotético-dedutivo e proposicional.

De modo concomitante, surgem transformações sócio-afectivas deveras importantes na adolescência, sobretudo a conquista da autonomia. Esta “(...) pode entender-se como a necessidade do adolescente conquistar o domínio de si próprio e obter um espaço mental para reflectir e para se relacionar fora da família, o que pressupõe desde logo o abandono de uma posição de dependência face aos pais.” (Sampaio, 1995, 243). No entanto, a transição entre o desejo de autonomia e a capacidade de ser autónomo é conseguida à custa do desafio à autoridade parental, à custa da “desobediência” aos pais, pressupondo este conflito importantes remodelações nas instâncias psicológicas, ideais e normativas e importantes rearranjos nas interacções pais-filhos (Fleming, 1993). Para Taborda Simões (2002), os pais perdem o estatuto de figuras oniscientes e onipotentes, sendo chamados a uma dinâmica relacional susceptível de garantir uma maior reciprocidade, uma vez que a vinculação e a autonomia não se excluem mas complementam-se. Já Monteiro e Santos (1998) afirmam que, se na infância os modelos de identificação são os pais, na adolescência seriam os jovens da mesma idade. A amizade é muito investida ao nível dos afectos. O melhor

amigo do mesmo sexo é, em geral, alguém com quem se partilham grandes inquietações. Estes autores referem ainda que o início das amizades duradouras ocorre nesta fase e os amigos não são necessariamente riscos em potencial que vão conduzir a atitudes perigosas, agressivas ou anti-sociais. É necessário que o jovem procure limites, assim como é imprescindível que os pais estabeleçam esses limites de modo inequívoco. O vínculo com o grupo muitas vezes é positivo e proporciona solidariedade, espírito de equipa e a formação de lideranças positivas. “Identificações, desejo e ideais articulam o sujeito ao grupo social, inserindo-o na cena social através da formação de grupos de amigos, de nova família, inserção no trabalho, em grupos religiosos... Estão aqui os temas básicos da adolescência.” (Rosa, 2002, 228). Com estes elementos, pode-se considerar a adolescência como a operação que expõe a cena social presente na base da cena familiar, até então encarregada das operações referentes às funções materna e paterna para a constituição subjectiva. Na adolescência, processam-se novas operações que possibilitam a integração e o reconhecimento do jovem como membro do grupo social.

Quanto ao desenvolvimento moral na adolescência, esta vertente foi muito desenvolvida e estudada por Piaget (1973, 1997) e Kohlberg (1981). Este último aponta a adolescência como um período de construção de valores sociais e de interesse por problemas éticos e ideológicos. O adolescente aspiraria a perfeição moral, expressando um grande altruísmo, o que frequentemente originaria revoltas por descobrir que a sociedade não se coaduna com os valores que defende. O facto de possuir novas capacidades cognitivas de reflexão e abstracção ir-lhe-ia permitir elaborar hipóteses mentais, debater ideias e confrontar opiniões, construindo uma teoria própria da realidade. O adolescente confrontaria os seus próprios valores com os valores do “mundo adulto”, na tentativa de alcançar a tão desejada autonomia, ajuizando regras e convenções sociais.

“Deste modo, não só o contexto histórico, mas também o contexto social e a vivência interna das transformações do corpo e da construção da identidade, assim como a aquisição de um pensamento abstracto, combinatório, hipotético-dedutivo e a construção de um juízo moral convencional possibilitam outras visões do mundo, outra capacidade estrutural (quantitativa e qualitativa) de resolução de problemas, aquisições que contribuem para a marca da mudança desenvolvimental e impõem a descrição de

características específicas, fundamentais na criação do conceito de adolescência.” (Medeiros, 2000, 20).

Desta forma, conceber a adolescência como um período de mudança equivale a encará-la na perspectiva da psicologia do desenvolvimento, pela eclosão de novas capacidades no interior de um processo transformativo e integrativo. Na opinião de Tabora Simões, esta concepção seria a mais adequada por ser “Isenta de aspectos circunstanciais ou contingentes e impermeável a equívocos ou ideias feitas, a definição assente na ideia de mudança abre caminho a um entendimento adequado do fenómeno adolescente sem, contudo, silenciar a complexidade que lhe é inerente.” (2002, 422).

Em síntese, neste capítulo procurou-se encontrar uma definição legítima e adequada ao fenómeno da adolescência, procurando as limitações conceptuais intrínsecas às várias definições analisadas. Por fim, concluiu-se que definir a adolescência só fará sentido através daquelas que são as suas características genuínas e que a tornam num período de desenvolvimento marcado por múltiplas transformações. De facto, é sob o signo da mudança que o adolescente procura um sentido para a sua vida, constrói projectos para o futuro e adopta novos valores, criando ou recriando algo de próprio e com o qual se identifica.

2. Adolescência: um período de transformações

Partindo do conceito de adolescência como um período de transformações e mudanças, importa caracterizá-lo de modo inequívoco reportando-nos às principais “metamorfoses” por que passam os adolescentes. “É o momento do auto-descobrimto. Passa a observar-se interiormente, e vai-se descobrindo, umas vezes com prazer, outras com desgosto, a sua própria personalidade.” (Amaral, 1978, 59). De facto, as mudanças vividas pelos adolescentes no âmbito fisiológico, cognitivo, social, afectivo e vocacional colocam reais desafios à auto-estima, à autonomia e à aquisição de uma identidade pessoal. “A novidade destas transformações significa também experimentação de papéis, aprendizagem de novos comportamentos, uma moratória que pode ser facilitada e até enriquecida, quando integrada num espaço relacional.” (Ferreira & Ferreira, 2000, 200). Desta forma, ir-se-ão aprofundar os aspectos relativos ao

desenvolvimento físico, cognitivo, identitário, moral e sócio-afectivo, sem a pretensão de abarcar toda a complexidade da temática, nem tão pouco de a esgotar.

As **transformações físicas** que ocorrem ao longo da adolescência não são mais do que a continuidade do desenvolvimento do ciclo vital do indivíduo. No entanto, importa conhecer os mecanismos que potenciam e controlam essas transformações, bem como o modo como essas mudanças afectam o indivíduo. Já Trotter, em 1916, defendia que a puberdade e a maturidade sexual completa seriam os aspectos centrais da adolescência, originando mudanças de humor, problemas comportamentais e psicológicos (Wall, 1968/1975).

Logo à partida parece existir alguma confusão e imprecisão no uso dos termos adolescência, puberdade e pubescência. O conceito de puberdade surge, para alguns autores, associado aos primeiros anos de crise de adolescência, enquanto que, para outros, tem apenas um valor biológico sendo aplicado na determinação do momento da transformação da criança em adulto (Amaral, 1978). Todavia, a maioria dos autores parece caracterizar a puberdade “(...) pela intensificação da produção das hormonas elaboradas pelas glândulas supra-renais e a produção de óvulos e espermatozóides.” (Amaral, 1978, 57). Este desenvolvimento pubertário teria por base factores genético-familiares, culturais, económicos, étnicos, climáticos, sociais, afectivos e físicos. Por outro lado, um conceito também importante neste domínio é a pubescência, que se caracteriza por ser um estágio de rápido crescimento fisiológico, de amadurecimento das funções reprodutoras e dos órgãos sexuais. Esta fase dura cerca de dois anos e termina na puberdade, surgindo as características sexuais secundárias.

A maioria dos autores que se debruçam sobre esta temática aponta, assim, a puberdade como o marco inicial da adolescência (Amaral, 1978; Claes, 1985; Cordeiro, 2000; Gaspar, 1999; Sprinthall & Collins, 1994; Vieira, 1995; Wall, 1968/1975). Na Europa Ocidental, incluindo Portugal, a puberdade oscila entre os 12 e os 18 anos, contudo o sexo feminino é mais precoce (com um ou dois anos de avanço) devido a factores genéticos e hormonais. Cordeiro (2000) refere que o aumento da velocidade de crescimento ocorre nas raparigas entre os 9.5 e os 14.5 anos, enquanto que nos rapazes será entre os 10.5 e os 16 anos. Depois deste momento, o crescimento abranda e acaba por cessar cerca dos 19 anos nas raparigas e dos 21 para os rapazes. Todas estas alterações que decorrem na puberdade são estabelecidas de forma precoce no momento

da fecundação, aquando da determinação cromossómica que constitui o cariótipo do futuro recém-nascido. No entanto, Sprinthall e Collins (1994) fazem referência ao facto de que as transformações ambientais dos últimos cem anos terem alterado a média das idades do início da puberdade e o ponto máximo do crescimento. Assim, desde 1900 as crianças têm aumentado significativamente de tamanho, sendo este mais pronunciado nos adolescentes. A altura média tem vindo a aumentar desde então em cerca de 2 a 3 cm de década para década, pelo que os adolescentes nascidos na década de oitenta são, em média, cerca de 16 a 24 cm mais altos que os adolescentes de 1900.

Importa aqui referir que o desenvolvimento pubertário é comandado, essencialmente, por factores hormonais (Amaral, 1978; Claes, 1985; Cordeiro, 2000; Sprinthall & Collins, 1994; Waechter & Blake, 1979). De facto, é na puberdade que surgem várias modificações neuro-endócrinas que se traduzem em transformações morfológicas, funcionais e comportamentais que acarretam um significado psicológico e social importante (Gaspar, 1999). É sobretudo nas gónadas e no córtex cerebral que se encontram as hormonas que despoletam o aparecimento dos caracteres sexuais primários e secundários (cf. Quadro 1) na adolescência. O hipotálamo constitui o centro de controlo das transformações na puberdade e tem a capacidade de regular as funções da hipófise através da produção de determinadas hormonas (Seeley, Stephens & Tate, 1997). No contexto deste estudo, não parece ser pertinente abordar de forma aprofundada a acção de cada hormona, pelo que apenas ir-se-ão enumerar e referir sucintamente algumas: somatotrofina, hormonas gonadotróficas (FSH, LH e ICSH), adrenocorticotrofina (ACTH), androgénios, testosterona, estrogénios, progesterona, entre outras (Brunner & Suddarth, 1999; Seelye, Stephens & Tate, 1997).

“Como se verifica, a endocrinologia pubertária provoca modificações na morfologia, no desenvolvimento do sistema reprodutor e dos caracteres sexuais, com diferenças sexuais e individuais. Estas modificações, assim como a precocidade ou retardamento do seu aparecimento, têm implicações na aceitação do corpo, na auto-imagem e nos comportamentos e atitudes sexuais dos adolescentes, as quais, por sua vez, têm reflexos directos na dimensão sócio-afectiva do adolescente.” (Cordeiro, 2000, 46).

Quadro 1 – Mudanças fisiológicas na adolescência em função do sexo

(adapt. Cordeiro, 2000, 42)

Rapazes	Raparigas
<ul style="list-style-type: none"> - crescimento esquelético - aumento dos testículos - pêlo púbico pigmentado - mudança de voz - ejaculação nocturna e erecções mais frequentes - surto de crescimento adolescente - aumento do pénis - pêlos axilares e no peito - pêlos faciais pigmentados - ocasionalmente, hiperplasia mamária subareolar - presença de gonadotrofinas na urina - mudanças na pele (acne) - odor corporal mais forte 	<ul style="list-style-type: none"> - crescimento esquelético - pêlo púbico pigmentado - aumento da genitália externa - voz gradualmente mais forte - surto de crescimento adolescente - menstruação - pêlos axilares - gonadotrofinas na urina - mudanças na pele (acne) - odor corporal mais forte - mudança na forma do corpo: aumento da pélvis, alargamento dos quadris, desenvolvimento de mais gordura cutânea

No seguimento destas considerações, convém analisar, embora de modo conciso, as principais transformações que ocorrem nesta fase. O início da puberdade é marcado, no género masculino, pela espermarca que representa a maturação do sistema reprodutor, referindo-se à primeira ejaculação. “Tal como o início da menstruação nas raparigas, a primeira ejaculação, que ocorre frequentemente sob a forma de emissões nocturnas, ou «sonhos molhados», causa, por vezes, algum choque e medo.” (Sprinthall & Collins, 1994, 57). Já nas raparigas, a puberdade é iniciada pelo primeiro episódio menstrual, a menarca. Durante a puberdade, a vagina, o útero, as trompas uterinas e os genitais externos começam a desenvolver-se. Ocorre então a deposição de gordura nas mamas e sobre as ancas, que se tornam maiores e com formas adultas. Os ductos mamários desenvolvem-se, nascem os pêlos púbicos e axilares, e a voz altera-se, embora esta alteração seja mais subtil do que nos homens. O desenvolvimento da pulsão sexual, ou libido, está também associado à puberdade. As alterações femininas relacionadas com a puberdade são causadas principalmente pela elevada taxa de estrogénios e de progesterona segregados pelos ovários (Bee, 1995; Brunner e Suddarth, 1999; Campos, 1990; Galimard, 1978; Gaspar, 1999; Seelye, Stephens & Tate, 1997; Whaley & Wong, 1995).

Quanto aos genitais externos, verifica-se que os rapazes apresentam um aumento do tamanho do pénis, escroto e dos testículos, com alteração da textura e escurecimento

da pele do escroto. Nas raparigas verifica-se a deposição de gordura no monte-de-vénus e nos grandes lábios, acompanhada do aumento dos pequenos lábios, com alteração da pigmentação da pele nos genitais. A puberdade é também marcada pelo desenvolvimento muscular, embora nas raparigas (devido aos estrogénios) a deposição de proteínas seja muito menos significativa que nos rapazes (devido à testosterona) que atingem cerca de 50% mais de massa muscular que as raparigas no final da puberdade (Gaspar, 1999). Também a acumulação de tecidos gordos é um dos principais factores de aumento de peso nas raparigas. A gordura é essencialmente depositada nas mamas, coxas e nádegas, devido à acção dos estrogénios que contribuem para a definição da figura feminina. Na puberdade, as raparigas sofrem um alargamento da estrutura pélvica óssea (o formato pélvico feminino permite conter um maior volume o que constitui um requisito imprescindível para a reprodução), enquanto que os rapazes apresentam um estreitamento e afundamento da cintura pélvica, tornando-a mais afunilada e mais robusta que a das raparigas.

Nos rapazes, a testosterona é ainda responsável pelo aparecimento de pêlos na região púbica, na face, no peito, ao longo da linha branca (até ao umbigo) e, por vezes, na região dorsal. Nas raparigas, por acção dos estrogénios, a pilosidade é inferior e só se encontra na região púbica e nas axilas devido à acção de testosterona segregada pelas supra-renais. Estas hormonas são também responsáveis pelo início do desenvolvimento das mamas (denominado de telarca) a partir do início da puberdade (entre os 8 e 13 anos), traduzindo-se no desenvolvimento dos tecidos, na deposição de gordura e no crescimento das estruturas que originarão as glândulas mamárias. Os estrogénios irão tornar ainda a pele das raparigas mais fina, lisa e vascularizada que a dos rapazes, uma vez que, pela acção da testosterona, a pele torna-se mais espessa e aumenta a segregação das glândulas sebáceas, podendo provocar acne. Por outro lado, a alteração da voz nos rapazes (fica mais grave) tem como origem o aumento da laringe e a hipertrofia da respectiva mucosa. Quando os adolescentes apresentam uma voz dissonante, este aspecto remete-nos para a fase intermédia do processo de agravamento do tom de voz, o qual é devido ao facto de o indivíduo ainda não estar adaptado às alterações morfológicas.

Fica, assim, patente a importância que as transformações físicas e fisiológicas adquirem na adolescência. Contudo, por si só não são suficientes para caracterizar este

período, justificando-se uma análise mais abrangente de outros domínios do desenvolvimento.

A adolescência é também um período de desenvolvimento intelectual onde emergem as operações formais, o último estágio do **desenvolvimento cognitivo** proposto por Piaget (1973). Assim, a adolescência caracterizar-se-ia pela construção de uma nova forma de pensamento, o período das operações formais, marcado pelo pensamento abstracto, combinatório, hipotético-dedutivo e proposicional. Neste período, o indivíduo irá ampliar as capacidades conquistadas na fase anterior, conseguindo já raciocinar sobre hipóteses, formar esquemas conceptuais abstractos e executar operações mentais dentro dos princípios da lógica formal. Desta forma, a criança adquire a "(...) capacidade de criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta: discute valores morais de seus pais e constrói os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia)" (Terra, 2006, 8). Para Claes (1985), a aquisição do pensamento hipotético-dedutivo caracteriza um novo equilíbrio estabelecido entre duas estruturas cognitivas: o domínio da análise combinatória e o acesso a uma forma mais completa de reversibilidade do raciocínio.

A teoria piagetiana defende que o indivíduo adquire a sua forma final de equilíbrio neste período, isto é, consegue alcançar o padrão intelectual que persistirá durante a idade adulta. Tal não significa que ocorra uma estagnação das funções cognitivas após a adolescência. "Seu desenvolvimento posterior consistirá numa ampliação de conhecimentos tanto em extensão como em profundidade, mas não na aquisição de novos modos de funcionamento mental" (Rappaport, 1981, 63, in Terra, 2006, 8). Todavia, Márcia Terra (2006) problematiza esse ponto da teoria piagetiana, nomeadamente as considerações anteriores de Rappaport, apontando resultados de pesquisas que indicam que adultos com poucas habilitações literárias apresentam um modo de funcionamento cognitivo construído com base em informações provenientes de dados perceptuais, do contexto concreto e da experiência pessoal. Assim sendo, para Piaget tais adultos estariam no estágio operatório-concreto, ou seja, não teriam alcançado o estágio final do desenvolvimento que caracteriza o funcionamento do adulto (lógico-formal).

Comparando o pensamento infantil com o pensamento adolescente, as diferenças tornam-se notórias quando confrontados com a necessidade de resolver um jogo ou problema. Tendo por base uma percepção global da situação, os adolescentes caracterizam-se por reconhecerem vários caminhos lógicos para atingir a solução do problema. Já o pensamento infantil parece prender-se com os objectos e as situações vivenciadas, ou seja, enquanto que as crianças têm propensão para pensar “*o que é*”, os adolescentes são susceptíveis de considerar igualmente, o “*que deveria ser*”. Quanto ao pensamento pró-activo, o pensamento na adolescência permite analisar as possibilidades, testar as hipóteses e planificar, ou seja, o adolescente adquire a capacidade de pensar e raciocinar de forma mais abstracta, especulativa e flexível. Por outro lado, a metacognição é identificável pelo facto dos adolescentes pensarem sobre os seus pensamentos e sobre os pensamentos das outras pessoas. Este aspecto permite-lhes centrarem-se mais sobre a dimensão abstracta, tornando os próprios pensamentos abstractos como objectos do pensamento (Sprinthall & Collins, 1994).

Jean Piaget, uma ilustre figura da história do desenvolvimento cognitivo, defendeu que já as crianças possuem esquemas cognitivos que lhes permite experienciar e compreender o que as rodeia, possibilitando atingir a conservação. Posteriormente, as capacidades dos adolescentes desenvolver-se-iam a partir dessas capacidades mentais e de raciocínio, onde cada capacidade representa uma elaboração e uma integração de capacidades intelectuais anteriores (o desenvolvimento seguiria um padrão lógico que caracteriza todos os indivíduos). Claes (1985) considera ainda que a principal inovação deste período é a capacidade de raciocinar em termos de hipóteses verbais e não em termos de manipulação de objectos concretos. Assim, os adolescentes terão desenvolvido um tipo de pensamento marcado pela estrutura combinatória e pela estrutura de proporcionalidade. Este autor aponta três aspectos relevantes na inserção do indivíduo na sociedade: “1. o adolescente começa a considerar-se como igual aos adultos; 2. começa a pensar no futuro e a elaborar ‘programas de vida’; 3. propõe-se reformar essa sociedade dos adultos na qual é chamado a viver.

De modo sucinto, relembremos como Jean Piaget conceptualizou o desenvolvimento cognitivo ao longo do ciclo de vida. Este desenvolvimento ocorreria por etapas, sempre que a criança aplicasse esquemas a um número crescente de elementos, pelo que a transição entre estádios implicaria transformações nas estruturas

psicológicas subjacentes ao pensamento e ao raciocínio. Assim, a teoria piagetiana define a evolução do pensamento das crianças até ao pensamento do adolescente através de diferentes estádios de desenvolvimento, nomeadamente: Período Sensório-motor (Nascimento até aos 2 anos), Período Pré-operatório (2 até aos 7 anos), Período das Operações Concretas (7 aos 12 anos) e Período das Operações Formais (12 anos até ao estado adulto). No período Sensório-motor, a actividade cognitiva das crianças manifesta-se através das acções concretas, visto que a inteligência das crianças reflecte-se naquilo que estas são capazes de fazer, de acordo com as suas capacidades sensoriais e motoras. Já o período Pré-operatório caracteriza-se por ser uma etapa de transição e preparação para as capacidades cognitivas mais desenvolvidas. Com a idade escolar é alcançado o período das Operações Concretas e, por último, surge o período das Operações Formais onde o pensamento deixa de ser faseado e torna-se mais abstracto, envolvendo o raciocínio lógico e a resolução de problemas (Piaget & Inhelder, 1966/1979).

Todavia, Sprinthall e Collins (1994) apontam algumas limitações à teoria de Piaget, nomeadamente à passagem do período das operações concretas ao período das operações formais. Uma das limitações apontadas centra-se na premissa de que a transformação do pensamento não ocorre de uma forma abrupta, mas sim de forma gradual, pelo que em cada estádio do desenvolvimento cognitivo, o pensamento e o raciocínio possam parecer de estádios anteriores e/ou posteriores. Além disso, estes autores referem que os indivíduos podem, ainda, apresentar uma maior maturidade em algumas áreas de funcionamento, em detrimento de outras. Outro aspecto a analisar da teoria piagetiana refere-se ao facto de considerar que o período das operações formais seria o último estádio de desenvolvimento, surgindo a dúvida se o desenvolvimento mental estará definitivamente concluído nesta fase. Neste contexto, Patrícia Arlin veio sugerir que pode existir um estádio suplementar que denominou de “descoberta de problemas” (Sprinthall & Collins, 1994). Este contempla como novas capacidades a invenção de novos problemas e a descoberta de novas questões. Outro aspecto relevante a destacar reporta-se às diferenças individuais nas capacidades cognitivas dos adolescentes. Sprinthall e Collins (1994) apontam ainda alguns estudos que indiciam que tal diferenciação se poderá dever à idade e às diferenças sexuais. Nesses estudos, as mulheres parecem apresentar uma faculdade verbal superior e os homens demonstram

superioridade no raciocínio e nas aptidões aritméticas. Como possíveis explicações para estes fenómenos são apontadas as diferenças hormonais e/ou factores ambientais, como os tipos de expectativas e experiências vivenciadas por ambos os sexos. Todavia, estas hipóteses de diferenciação justificadas pela idade e pelas diferenças sexuais no comportamento adolescente, bem como as alterações nos resultados obtidos nos testes de aptidões mentais ao longo do ciclo da vida, demonstraram apenas o papel importante que a experiência desempenha no desenvolvimento intelectual.

Considerando os aspectos relativos à criatividade e à inteligência, os estudos de Guiford verificaram que o pensamento divergente está relacionado com a criatividade. Pela análise deste contexto e avaliando as estratégias educativas, Sprinthall e Collins (1994) concluem que os professores preferem alunos com elevada capacidade intelectual em detrimento dos que demonstram elevada capacidade criativa. Já Kaplan et al. (1994, in Lobo, 2003) referia que os adolescentes manifestam uma grande criatividade expressada através da escrita, pintura, música, poesia, desporto ou através das ideias que detêm sobre o mundo, humanidade, moral, ética ou religião.

Uma outra vertente a analisar no âmbito da caracterização da adolescência reporta-se ao **desenvolvimento da identidade**. No entanto, antes de se poder entender como se desenvolve a identidade nos adolescentes, é necessário compreender este universo conceptual. “Os termos identidade, *self*, carácter e personalidade têm sido usados para definir a unicidade que diferencia o indivíduo dos outros; uma distinção clara entre os termos é, no entanto, difícil de estabelecer.” (Costa, 1991, 20). A par desta disparidade terminológica, o conceito de identidade tem sido apontado quer como algo a ser explicado psicológica e socialmente, quer como aquilo que motiva o indivíduo para a acção. A construção da identidade pessoal é considerada a tarefa mais importante da adolescência, o passo crucial da transformação do adolescente num adulto produtivo e maduro (Claes, 1985; Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2003). De facto, parece consensual que se a adolescência começa com a puberdade, o seu fim estará relacionado com as mudanças sociais, ou seja, quando o indivíduo completa as tarefas desenvolvimentais do período. “Isto porque a construção da identidade não fica limitada ao período cronológico da adolescência (com final entre 18 ou 20 anos), mas prolonga-

-se até que o indivíduo consiga, pelo menos, algumas tarefas, como a carreira e a independência económica.” (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2003, 111).

Crescer consiste, deveras, em aprender a ser independente dos pais e de outros adultos significativos. Ao se compreender que o adolescente precisa de liberdade para escolher os seus amigos e preservar a sua intimidade, entende-se que ele não luta contra os pais, mas a favor de seu crescimento. Neste contexto, o grupo de pares constituído na adolescência poderá ser um autêntico “laboratório social”, verificando-se que os adolescentes se associam a grupos que compartilham seus valores, atitudes e comportamentos (Claes, 1985; Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2003). Assim, a adolescência será o período fulcral do desenvolvimento da identidade, onde o adolescente se torna progressivamente consciente da irreversibilidade de inúmeras de escolhas com as quais é confrontado. “(...) a identidade baseia-se na consciência de uma continuidade temporal, de um eu que traz consigo um passado que lhe pertence e que, por meio de escolhas significativas nas diversas vias oferecidas pelo crescimento, se compromete no futuro.” (Claes, 1985, 147).

O conceito de identidade terá surgido pela primeira vez na teoria psicanalítica, no seguimento da “Interpretação dos Sonhos” de Freud que considerou que a actividade psíquica visa estabelecer a identidade entre o desejo e a percepção, de forma a garantir a realização desse desejo. Ou seja, Freud (1926, in Costa, 1991) situou o termo identidade num contexto de similitude e continuidade de uma construção mental com um determinado grupo social. Esta identidade pessoal reúne dois aspectos fundamentais: a noção de permanência e de continuidade dos sujeitos e objectos. Desta forma, quanto mais desenvolvido estiver o sentimento de identidade, mais fácil será para o indivíduo identificar-se ou distinguir-se dos demais, reconhecendo as suas limitações e capacidades. Inversamente, quanto menos desenvolvida estiver a identidade, maior será a necessidade de apoio externo por parte do indivíduo para se avaliar e compreender as pessoas como distintas (Claes, 1985; Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2003).

Desta forma, a identidade desenvolve-se durante todo o ciclo vital, mas é no período da adolescência que parecem ocorrer as transformações mais significantes. Todavia, quando se fala de identidade não se pode deixar de referir o contributo de Erikson (1968/1976), para quem construir uma identidade implica definir quem a pessoa é, quais os seus valores e as direcções que deseja seguir na vida. Segundo este

autor, identidade é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido. A formação da identidade recebe, então, a influência de factores intrapessoais (capacidades inatas do indivíduo e características adquiridas da personalidade), interpessoais (identificações com outras pessoas) e culturais (valores sociais, tanto globais quanto comunitários). De facto, Erikson é considerado como o primeiro psicanalista a estudar de modo profundo o fenómeno da formação da identidade, tendo-se inspirado na perspectiva de desenvolvimento da personalidade de Freud, nos conceitos de energia libidinal, do *id* e valorizando as capacidades de adaptação do ego ao meio. Erikson definia “(...) identidade de uma forma interdisciplinar, em que a construção biológica, a organização pessoal da experiência e o meio cultural dão significado, forma e continuidade à existência o indivíduo.” (1968, in Costa, 1991, 21). Assim, vai situar o desenvolvimento do indivíduo num contexto social marcado pela interacção com os pais, família, instituições sociais e com a cultura num momento histórico particular. Caso as tarefas desenvolvimentais sejam concretizadas com sucesso, o adolescente sairá desta fase com uma auto-estima adequada, uma boa imagem corporal, independência emocional, uma identidade definida a nível sexual e económico (ou aptidões para a alcançar quando terminar os estudos) e, sobretudo, uma visão realista e com metas estabelecidas para o futuro (Lobo, 2003).

“Erick Erikson, utilizando as propostas da psicanálise e os achados da Antropologia Cultural, propõe a Teoria do Estabelecimento da Identidade do Ego, na qual sugere que o ambiente também participa na construção da personalidade do indivíduo. Essa mudança na visão do desenvolvimento é de grande importância, posto que abre novas fronteiras para o entendimento do desenvolvimento e, mais especificamente, da adolescência (Erikson, 1968, in Martins, Trindade & Almeida, 2003, 556).

À luz da teoria psicossocial do desenvolvimento, a formação da identidade só ocorre quando o adolescente for capaz de sintetizar e seleccionar essas identificações, de modo que Erikson considerava que a adolescência era o período por excelência desta crise normativa multideterminada. Esta teoria apresenta um esquema cumulativo de desenvolvimento psicossocial, onde ocorre a reestruturação da identidade desde a infância, bem como a incorporação de papéis oferecidos pela sociedade. Tal esquema é descrito em oito estádios do desenvolvimento psicossocial (correspondentes a períodos

cronológicos específicos), sendo que os cinco primeiros retomam os estádios clássicos do desenvolvimento psicosssexual de Freud (Costa, 1991).

Analisemos um pouco melhor o estágio da teoria de Erikson referente à “Identidade vs Confusão da identidade”. Chegado à adolescência, o indivíduo vai necessitar de uma moratória que lhe permita integrar os elementos da identidade já adquiridos. Assim, seria a recapitulação e redefinição desses elementos que caracterizaria a crise da adolescência. Nesta fase, salienta-se também o papel dos vários agentes sociais (pais, professores e sociedade) que pressionam o adolescente para a tomada de decisão, sobretudo no que se refere às áreas escolar e profissional. “É pois a convergência das mudanças internas e dos pedidos externos que define a tarefa psicossocial: a aquisição da identidade. O indivíduo adquire um sentido subjectivo de si caracterizado pela unidade e continuidade que permite conhecer-se no presente, no passado e no futuro.” (Costa, 1991, 30). Desta forma, a identidade é um fenómeno interpessoal e um processo multidimensional, visto que interage com o sujeito, o seu contexto social e expectativas. Ou seja, as três características dominantes na definição do conceito de identidade são: sentido de continuidade espaço-temporal do eu; configuração de elementos positivos e negativos da identidade que unificam as experiências de si próprio na interacção com o mundo social; mutualidade ou sentido da independência entre o conceito de si próprio e a realidade. Por tudo isto, quando o adolescente não adquire a sua identidade irá permanecer num estado de confusão de identidade.

Todavia, apesar de todo o mérito que é atribuído a Erikson pelos seus estudos na área da identidade, a sua teoria não é isenta de críticas. De facto, um dos aspectos negativos que lhe são apontados refere-se à própria dificuldade sentida pelo autor ao tentar definir o conceito de identidade (Kroger, 1989, in Costa, 1991). Outra crítica é o facto de ser considerada uma teoria conservadora (valoriza o conformismo com o *status quo* e o etnocentrismo da civilização ocidental) ou demasiado radical (crítica o capitalismo e o carácter americano), hipervalorizando a gravidade e os benefícios da crise de identidade, a ponto de Claes (1985) referir que apenas 20% dos adolescentes vivenciaram um período crise tal como referido por Erikson.

Como tentativa de validação do conceito de identidade, surge então o modelo dos estatutos de identidade, proposto por Marcia em 1966 (Claes, 1985; Costa, 1991;

Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2003). Esta investigadora definiu a identidade como a estrutura interna e dinâmica das pulsões, dos dons, das crenças e das identificações anteriores. Este conceito assentaria num duplo pressuposto teórico: a identidade é um estado hipotético de estruturação da personalidade que emerge na adolescência e é um sentimento subjectivo que pode ser abordado por introspecção. Marcia defendia que ao nível mínimo, a identidade abrange a implicação numa orientação sexual, a adopção de uma posição ideológica e a escolha de uma direcção profissional.

Tendo por base os pressupostos defendidos por Erikson, Marcia (1966, in Claes, 1985) propôs-se abordar o nível de estruturação da identidade através de uma entrevista semiestruturada, onde questionou os adolescentes sobre três temas: a ideologia, o comprometimento profissional e a implicação sexual. Posteriormente, o conteúdo das respostas foi analisado em função de dois critérios essenciais na formação de qualquer identidade pelo adolescente: a presença de uma crise (ou exploração) e o grau de comprometimento (ou compromisso). Por crise, Marcia entende o período de tomada de decisão, em que são reexaminados antigos valores e opções, podendo ocorrer de forma tumultuosa ou gradual. Neste âmbito, Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares (2003) apontam alguns estudos posteriores que contestam a pertinência da palavra “crise” ressaltando que muitas vezes é utilizada tendo em vista uma rebeldia contra os pais. Este ponto de vista estereotipado de que a adolescência é um período de tempestade e tensão é, então, reprovável, sendo sugerido como preferível a palavra exploração. Na segunda dimensão, “comprometimento ou compromisso”, Marcia supõe que o indivíduo tenha realizado uma escolha relativamente firme, comprometendo-se com algum papel específico ou alguma ideologia. O comprometimento é medido pelo grau de investimento pessoal que o indivíduo expressa, enquanto que os compromissos correspondem às questões valorizadas pelo indivíduo, reflectindo o sentimento de identidade pessoal.

Medindo as duas variáveis (crise e comprometimento) Marcia apontou a existência de quatro estatutos de identidade: identidade realizada, moratória, difusão e exclusão. No estatuto da identidade realizada, o adolescente persegue metas ideológicas e profissionais, vivenciando um período crítico. Ou seja, o adolescente passa por uma fase de questionamento onde considera as suas opções e decide nos seus próprios

termos. Ao reavaliarem as suas convicções, distanciam-se da ideologia dos seus pais e implicam-se afectivamente na tomada de decisão. Já no estatuto de moratória, os compromettimentos são preteridos enquanto o adolescente se debate com problemas profissionais ou ideológicos (vive uma “crise de identidade” e não definiu ainda as suas escolhas). Isto é, há compromissos bastante vagos, observando-se que o adolescente tem momentos de preocupação, mas as questões ocupacionais parecem-lhe sem solução. Por sua vez, no terceiro estatuto (difusão de identidade), o adolescente pode ou não ter experimentado a crise característica da fase, mas ele não está muito concentrado em decidir-se a respeito de uma ocupação, podendo até mencionar preferências por ocupações mas sem grande convicção. O aspecto fundamental é a ausência de implicação afectiva e cognitiva nas diferentes zonas examinadas (Claes, 1985; Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2003). Por último, a exclusão refere-se aos indivíduos que não viveram uma experiência de crise, não se identificando um período real de tomada de decisão face às realidades vitais. Todavia, o adolescente mostra interesse pela sua actividade futura, pela ideologia e pelo seu papel sexual, tendo-se tornado naquilo que os outros queriam, visto que a experiência da adolescência veio confirmar as suas crenças infantis.

Assim, os estatutos de identidade referentes à moratória e à identidade realizada serão os mais elevados no processo de desenvolvimento da identidade pessoal, estando associados a características positivas, como auto-estima elevada, maior autonomia e abertura para as mudanças sociais e relacionais (Claes, 1985; Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2003). Já os adolescentes em “exclusão” ou “difusão” tenderiam a ter um menor domínio do controle dos acontecimentos do seu quotidiano, atribuindo causas externas aos seus sucessos e fracassos. É de salientar que Erikson (1968/1976) considera a difusão de identidade uma psicopatologia, ou seja, o adolescente não conseguiu cumprir a tarefa desenvolvimental do estágio. Tal poderia dever-se a problemas mentais que dificultem a assumpção de compromissos firmes, acabando num ciclo vicioso em que a falta de comprometimento agrava os seus problemas, que, por sua vez, dificultam a escolha de compromissos. Os jovens que permanecem no estado de difusão de identidade apresentam um risco elevado de desenvolver transtornos psicológicos, necessitando de auxílio.

Já para Kimmel e Weiner (1998, in Sarriera et al., 2001), o jovem desenvolve normativamente a sua identidade quando toma decisões ocupacionais de maneira mais racional e sistemática, marcada pela exploração vocacional e autoconfiança. À medida que surgem oportunidades, vai reduzindo a lista de possibilidades, optando por uma profissão que seja do seu interesse e compatível com as suas aptidões. Entretanto, quanto mais difusa é a identidade do jovem, mais ele tende a evitar a exploração vocacional por completo, bem como tomar decisões quanto à escolha profissional. Caso as tome, optará pelo que acredita correcto ou conveniente, sem reflexões mais aprofundadas. Ou seja, tanto Marcia como Kimmel e Weiner encaram o desenvolvimento da identidade pessoal como algo intimamente relacionado com a escolha vocacional e em consonância com os interesses e habilidades do adolescente.

Assim sendo, a identidade ocupacional, um dos componentes da identidade pessoal, reporta-se ao modo como uma pessoa integra as suas diferentes identificações e sabe o que quer fazer, de que modo e em que contexto. A escolha ocupacional seria, então, o reflexo de como o adolescente lida com a sua crise de identidade, avaliando as suas capacidades em prol de uma atitude ocupacional. Esta forma de gerir os conflitos internos institui a identidade ocupacional, que é um colocar-se no mundo de forma a responder aos anseios, expectativas e habilidades do “eu” adolescente, resultando na escolha de uma profissão (Sarriera et al., 2001).

“No desenvolvimento da identidade ocupacional ocorre a análise do ‘contexto sociocultural’, das instituições, das organizações existentes, das tecnologias disponíveis etc., relacionando-se às oportunidades que os adolescentes podem vivenciar, significando ‘quando, onde e como’ será a profissão escolhida. O jovem está, portanto, na etapa da ‘exploração’, em busca de respostas à escolha profissional e da definição de seus projectos de vida (Sarriera et al., 2001, 28).

Por outro lado, paralelamente ao desenvolvimento físico, cognitivo e da identidade dos adolescentes surge o **desenvolvimento moral**, marcado pela adopção de ideais e pela defesa de princípios ético-morais.

“(…) a inteligência é uma condição necessária, porém não suficiente ao desenvolvimento da moral. Nesse sentido, a moralidade implica pensar o racional, em 3 dimensões: a) regras: que são formulações verbais concretas, explícitas (como os 10 Mandamentos, por exemplo); b) princípios: que representam o espírito das regras (amai-

-vos uns aos outros, por exemplo); c) valores: que dão respostas aos deveres e aos sentidos da vida, permitindo entender de onde são derivados os princípios das regras a serem seguidas.” (Terra, 2006, 9).

Para Piaget, o desenvolvimento moral ocorre em diversas etapas, de acordo com os estádios do desenvolvimento humano, afirmando que "(...) toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras" (Piaget, 1977, in Terra, 2006, 8). Isso porque Piaget defende que nos jogos colectivos as relações interindividuais são regidas por normas (herdadas culturalmente) que podem ser modificadas se houver consenso entre os jogadores, sendo que o dever de respeitá-las implica a moral por envolver questões de justiça e honestidade.

Desta forma, as relações interindividuais, regidas por regras, envolvem relações de coacção (que corresponde à noção de dever) e de cooperação (que pressupõe a noção de articulação de operações de dois ou mais sujeitos, envolvendo não apenas a noção de “dever” mas a de “querer” fazer). Isso implica entender que “(...) o desenvolvimento cognitivo é condição necessária ao pleno exercício da cooperação, mas não condição suficiente, pois uma postura ética deverá completar o quadro” (La Taille, 1992, 21, in Terra, 2006, 9). A consciência que os adolescentes adquirem de si irá, então, obter uma dimensão moral, permitindo emitir juízos de valor e classificar os factos em bons e maus. Isto é, a consciência moral seria “(...) a capacidade de julgar em termos morais os actos humanos e as intenções que os movem.” (Abrunhosa & Leitão, 1996, 243).

Por seu turno, Kohlberg (1981) aponta a adolescência como um período de construção de valores sociais e de interesse por problemas éticos e ideológicos. O adolescente aspiraria a perfeição moral, expressando um grande altruísmo, o que frequentemente originaria revoltas por descobrir que a sociedade não se coaduna com os valores que defende. Assim, a moralidade estaria mais associada ao sentido de justiça que ao respeito pelas normas sócio-morais. Isto é, relacionar-se-ia com as noções de igualdade, equidade, contratos sociais, reciprocidade, de forma que defendia que certas situações justificavam a violação dos códigos morais para que se respeitassem os direitos fundamentais do ser humano. Mas, apesar de considerar a justiça como um princípio moral básico, não o identificava como uma regra, mas sim como uma “(...) razão para a própria acção.” (Lourenço, 1992, 22).

De facto, Piaget e Kohlberg foram os maiores vultos na longa história do estudo do desenvolvimento moral, tendo-se destacado pelo rigor, abrangência e complexidade das suas teorias. Vejamos, então, os fundamentos básicos das suas teorias, concedendo maior relevo aos aspectos referentes à adolescência.

Segundo os estudos desenvolvidos por Piaget, parecem existir duas morais distintas nas crianças: autonomia e heteronomia. Contudo, defendeu que não se poderia falar em estádios morais mas sim em fases caracterizadas pela heteronomia e pela autonomia. Deste modo seria possível encontrar elementos da autonomia moral numa criança predominantemente heterónoma e vice-versa (Piaget, 1973). A moralidade heterónoma predominaria em indivíduos até aos 8-9 anos, caracterizando-se pelo constrangimento, obediência e respeito unilateral da criança para com o adulto. Assim, parece predominar o dever exterior e a obediência a adultos, de modo a evitar o castigo. Esta fase será marcada pelo egocentrismo, sendo uma diferenciação entre o “eu” e o meio social (Piaget, 1973). Já Claes (1985) designa o primeiro estádio de Piaget de “estádio da moralidade objectiva”, onde a criança considera que a regra é sagrada e inatingível, havendo receio de punições.

Depois deste, seguir-se-ia um “estádio de moralidade subjectiva” onde a lei é fruto de um consentimento mútuo que pode ser revisto. Surge, então, o princípio da equidade, definindo-se a punição em função daquilo que é justo e possível tendo em conta as circunstâncias particulares. Esta moralidade autónoma predominaria em crianças com mais de 9-11 anos (adolescência), constituindo-se no respeito mútuo e na inter-cooperação entre crianças e destas com o adulto. O adolescente afastar-se-ia, então, do egocentrismo, baseando as suas relações na igualdade, reciprocidade e acordo (Lourenço, 1992). Ao libertar-se dos constrangimentos exercidos pela autoridade adulta, irá julgar de modo mais autónomo e vai experimentar a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. Desta forma, perde-se o cariz sagrado das regras, que passam a ser algo resultante de um acordo de vontades. Esta fase é, também, caracterizada pela codificação de regras, admitindo-se já a possibilidade de modificação das regras consoante as necessidades e o contexto situacional. Relativamente à avaliação da transgressão, o adolescente já irá julgar a acção com base na intenção (responsabilidade subjectiva) e não só pelas consequências materiais. Assim, o sentido de justiça ir-se-á afastando da autoridade adulta, havendo aproximação ao conceito de

igualdade. Da mesma forma, assistir-se-á a uma prevalência da justiça distributiva sobre a retributiva, com o desenvolvimento da sanção por reciprocidade. O adolescente estaria ligado aos seus semelhantes por um vínculo de solidariedade, sendo levado a assumir os seus actos. Existiria, então, uma relação entre o acto sancionado e a sanção, pelo que o adolescente consideraria estas sanções mais justas e eficazes.

Piaget defende que seria importante oferecer ao indivíduo liberdade para optar e decidir, pois assim poderia cooperar voluntariamente com os outros, construindo um sistema moral de valores e convicções. “A autonomia é um poder que não se conquista senão de dentro e que não se exerce senão no seio da cooperação.” (Piaget, 1932, 299, in Kamii & Devries, 1970, 50). Todavia, a liberdade absoluta não seria desejada para que as crianças respeitassem regras inevitáveis, sentindo a pressão dos adultos sobre elas, através de sanções que podiam ser expiatórias ou sanções por reciprocidade. Por exemplo, nas sociedades ocidentais, o desenvolvimento do pensamento autónomo em jovens de 11-13 anos é considerado desejável, no entanto, tal suscita problemas pois todas as regras podem ser contestadas.

Como Piaget considerava a moralidade como algo intimamente relacionado com o respeito pelas normas e regras, serviu-se de um jogo (“*le jeu des billes*”) para analisar o respeito que as crianças possuíam pelas normas. Assim, Piaget (1973) distinguiu estádios de desenvolvimento referentes à prática das regras e estádios referentes à consciência das regras. Quanto à prática das regras, sujeitos com cerca de 2-3 anos limitavam-se a manipular os objectos exercitando os hábitos motores – *regras motoras*. Por sua vez, Azevedo (1994) afirma que o *estádio egocêntrico* começa entre os dois e os cinco anos, quando a criança recebe as primeiras regras codificadas. Numa fase posterior (fase da cooperação nascente), entre os 7-10 anos, as crianças cumpririam regras, tornando-se o jogo social e havendo codificação de vontades (Lourenço, 1992). Para Piaget (1973), o estágio de cooperação incipiente iniciar-se-ia com o aparecimento da preocupação de controlo mútuo e de unificação das regras. Por último, após os 11-12 anos, as crianças já teriam um conhecimento exacto das regras a seguir e das suas variações possíveis. A partir desta fase, os procedimentos do jogo estariam fixos e o código das regras seria conhecido por todos (Azevedo, 1994). Na fase da codificação das regras, os parceiros apresentariam perspectivas consistentes, acordando as regras a cumprir antes do jogo – moralidade autónoma (Piaget, 1973).

Relativamente à consciência das regras, existiriam três concepções diferentes. Na fase da regra motora, as regras seriam percebidas como um ritual individual e motor, sem o carácter de obrigatoriedade. Azevedo refere que “Primeiro, aparece o estágio das regras não coercivas, correspondendo ao estágio prático motor e individual. Estas regras apresentam-se, de início, de natureza motora e à posteriori como exemplos interessantes, mas não obrigatórios, até porque são recebidas sem tomada de consciência.” (1994, 2-3). Na fase da regra coerciva (6-10 anos), Lourenço (1992) refere que as regras já seriam consideradas como sagradas e imutáveis, encaradas como emanção da vontade e poder do adulto. Da mesma forma Azevedo refere que em “Segundo, surge o estágio das regras sagradas e intocáveis, correspondendo ao apogeu do estágio prático egocêntrico (que começa entre os dois e os cinco anos) e prolongando-se na primeira parte do estágio da cooperação (que vai até cerca dos nove ou dez anos).” (1994, 3). Por último, na fase da regra racional, a regra seria compreendida na sua essência como resultante de um acordo de vontades, havendo respeito mútuo ou recíproco. Azevedo refere que “Terceiro, surge o estágio das regras vistas como leis derivadas do consentimento mútuo, correspondendo à segunda parte do estágio prático da cooperação (a partir de cerca dos nove ou dez anos) e ao estágio de codificação das regras. Agora, as regras devem ser respeitadas em nome da lealdade, mas podem ser alteradas por acordo generalizado.” (1994, 3).

Por sua vez, Sutherland, analisando a obra piagetiana, apresenta uma teoria de estádios, à semelhança do que Piaget havia feito sobre o desenvolvimento cognitivo. Pela análise das respostas obtidas, este autor classificou os indivíduos hierarquicamente em quatro estádios, utilizando termos derivados da palavra grega *nomos* (significa lei):

1. Anomia – ausência de moralidade. Neste estágio, a criança apenas faz aquilo que lhe apetece, satisfazendo os seus instintos básicos à discrição. Caso os pais não as tenham socializado, os professores podem considerar que algumas das crianças a quem ensinam ainda se encontram nesta fase. A aplicação do castigo deve visar que a criança evite a actividade indesejável.

2. Heteronomia – imposição de regras por outros. As crianças aceitam as regras que lhes são impostas pelos adultos. Este estágio é também designado de realismo moral, assemelhando-se ao estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo de

Piaget. O egoísmo assume aqui um papel fulcral, visto que a criança não consegue cooperar com os outros.

3. *Socionomia* – imposição de regras pela sociedade. A criança já começa a interiorizar regras aprendidas com os adultos. Também já não é totalmente egoísta, aceitando opiniões divergentes das suas, podendo debater assuntos. Há, agora, consciência dos outros, das suas necessidades e responsabilidades para com elas. Esta fase corresponde ao estágio das operações concretas e o castigo assume a forma de desaprovação social.

4. *Autonomia* – auto-imposição de regras. O adolescente vai construindo juízos independentes, não aceitando valores interiorizados a partir de pais e adultos. A este estágio corresponde o estágio das operações formais, havendo racionalização dos problemas morais a um nível mais abstracto e compreensão pela relatividade das regras.

Como foi referido anteriormente, Kohlberg desenvolveu inúmeros estudos sobre o desenvolvimento do pensamento moral. Desses estudos, surge a distinção de três *níveis de desenvolvimento moral*: nível pré-convencional, convencional e pós-convencional (Kohlberg, 1981; Lourenço, 1992). A moralidade pré-convencional, seria a correspondente à moralidade heterónoma de Piaget, reflectindo o nível moral dos sujeitos que encaram as regras como exteriores a si, reduzindo a justiça e a moralidade a “(...) um conjunto de normas externas, a que se obedece para evitar o castigo ou então para satisfazer desejos e interesses concretos e individualistas.” (Lourenço, 1992,90). Segundo Kohlberg (1981) este nível englobaria crianças com menos de 9 anos, alguns adolescentes e adultos, incluindo uma percentagem significativa de delinquentes e criminosos. O sujeito, para classificar a acção em boa ou má, justa ou injusta, ponderaria as consequências físicas e materiais, o poder de quem dita as normas de conduta, bem como os seus interesses. Já a moralidade convencional refere-se aos sujeitos que já interiorizaram as normas e as expectativas sociais, sendo que “(...) o justo e o injusto já não se confundem com o que leva à recompensa ou ao castigo, antes se definindo pela sua conformidade às normas sociais e morais vigentes.” (Lourenço, 1992, 91). Tal como Kohlberg (1981) refere, neste nível do desenvolvimento moral, os sujeitos possuiriam uma perspectiva sócio-moral de alguém que vive em sociedade e que sujeita os seus interesses e as suas necessidades individuais às necessidades do grupo. O terceiro nível seria designado de nível pós-convencional, ou da autonomia e dos princípios morais.

Apenas seria alcançado por uma fracção mínima e geralmente após os 20-25 anos, “(...) para quem o valor moral das acções depende menos da sua conformidade às normas morais e sociais vigentes e mais da sua conformidade a *princípios éticos universais*, tais como direito à vida, à liberdade ou à justiça.” (Lourenço, 1992,92). Desta forma, seria o nível moral de um indivíduo que compreende as normas na sua relatividade, como regras de acção cuja finalidade seria garantir o respeito por esses princípios em determinados contextos. Analisando estes dados, verifica-se uma orientação para o relativismo legal e para a sua subordinação a imperativos morais. Alves (2002) refere que a perspectiva de nível pós-convencional estabelece uma distinção entre indivíduo e leis, havendo intenção de salvaguardar os princípios morais que precedem a sociedade e lhe conferem uma dimensão de justiça e bondade.

Além dos três níveis de moralidade que foram analisados, a teoria de Kohlberg aponta para a existência de seis *estádios de desenvolvimento moral*. Desta forma, procuraram-se delinear as etapas do juízo moral na adolescência, através do desenvolvimento de um modelo de identificação dos estádios do pensamento moral (Claes, 1985). Cada nível de moralidade comportaria dois estádios diferentes, correspondendo o segundo estágio a uma fase moral e cognitivamente mais avançada e complexa que o anterior (Lourenço, 1992).

Convém, aqui, destacar os estádios 3 e 4, por serem os períodos mais associados à adolescência. Kohlberg (1981) considerava que o estágio 3 (“a moral do coração”) seria o primeiro estágio de moralidade convencional, interpessoal e relacional, sendo que o indivíduo reger-se-ia por normas e convenções sociais. A perspectiva adoptada seria a de uma terceira pessoa, relacional e afectiva, procurando-se a adaptação ao grupo, de modo que a acção seria “boa” se fosse aceite pelos colegas. “Incide-se mais sobre a solidariedade do grupo. A pessoa está agora consciente das outras no grupo de colegas e preocupa-se com a opinião delas no que diz respeito à sua pessoa.” (Sutherland, 1996, 263). Lourenço (1992) afirma que as intenções seriam, então, o critério principal de juízo moral, pelo que a competência de julgar as acções morais de modo empático, imaginando como gostaria de ser tratado, seria um aspecto essencial. Quanto à dimensão sócio-moral, os indivíduos distinguiriam perspectivas e se estivessem em conflito coordená-las-iam do ponto de vista de uma terceira pessoa, procurando ultrapassar a mera satisfação de interesses. Tal coordenação seria de índole

relacional, afectiva e altruísta, de pessoas decentes que saberiam o seu lugar na sociedade. Já Alves (2002) refere que as preocupações seriam pautadas pela manutenção da ordem social, equacionando-se as consequências que advêm do facto de não ser aprovado socialmente.

Já o estágio 4 (“a moral da lei”) seria o segundo estágio do nível convencional, também caracterizado por uma moralidade interpessoal. A diferença quanto ao estágio anterior residiria, na opinião de Lourenço, no facto de estar “(...) orientado para a perspectiva de uma terceira pessoa que adopta um ponto de vista mais geral e racional e menos relacional.” (1992, 103). Isto é, a tendência seria a assumpção da norma e da lei como critérios últimos de justiça e de moralidade, desde que não fossem impostas de modo autocrático, revelando orientação para a manutenção do sistema social, dos deveres e dos direitos institucionais. Sutherland refere que “O comportamento destina-se a estar em conformidade com a lei, independentemente de serem as leis do país ou as regras da escola. Isto implica uma identificação com a estrutura da sociedade que cria a ordem. A pessoa está agora consciente do seu próprio comportamento moral em termos da sociedade e precisa de o justificar.” (1996, 263). Assim, o sujeito procura respeitar os compromissos estabelecidos de forma a manter a consistência do seu sistema interior. Alves (2002) acrescenta que outros princípios orientadores seriam a imparcialidade e a consistência do sistema social, havendo preocupação em coordenar as perspectivas sociais, legais e morais, apelando à razão institucional.

No que concerne à perspectiva sócio-moral, Kohlberg (1981) afirma que, perante um conflito de interesses, procurar-se-ia resolver a situação com imparcialidade, recorrendo à lei e à consciência colectiva. Haveria, então, manifestações de uma justiça processual, onde seria necessário acautelar determinados procedimentos para que as soluções propostas tenham probabilidade de serem justas. Relativamente às operações de justiça, Lourenço (1992) refere que estes indivíduos denotariam uma preocupação até então inexistente, sendo todos iguais perante a lei (igualdade), compreendendo que os deveres implicam direitos e os direitos implicam deveres (reciprocidade), e quanto à universalidade para manutenção da integridade e da consistência do sistema, condenar-se-iam os desvios à lei.

Uma última perspectiva da adolescência cuja análise é imperativa, refere-se ao **desenvolvimento sócio-afetivo**. Vieira (1995) é uma das autoras que abordam a adolescência por este prisma ao considerar que o indivíduo é confrontado com as tarefas capazes de mudar drasticamente o seu mundo, tais como: alteração nas relações com os pais (dependência/autonomia), com os companheiros (importância do grupo) e a formação da identidade sexual (corpo, amor).

“A adolescência é uma fase de emoções intensas, na qual o sujeito está em busca da consolidação da sua própria identidade. Como uma das primeiras manifestações deste processo, ocorre o afastamento da família de origem e um maior envolvimento com o grupo de iguais. Esse afastamento das figuras parentais, em muitos momentos, pode tomar a forma de rebeldia, mesmo quando não existem motivos aparentes para isso.” (Wagner, Falcke, Silveira, & Mosmann, 2002, 75).

O papel da família junto dos adolescentes consiste em auxiliá-los a preparem-se para a autonomia e para assumirem papéis adultos de carácter social, afectivo-relacional e laboral (Claes, 1985; Relvas, 2000). No final da adolescência, o subsistema parental deixa de ter como função o controlo e a educação dos mais novos, passando a exercer uma função de suporte relacional e afectivo, do mesmo modo que o subsistema filial deixa de estar numa posição de dependência hierárquica. “A emancipação da tutela parental constitui uma tarefa universal da adolescência. A substituição progressiva da família por novos agentes de socialização leva-nos a considerar esta passagem como um dos problemas psicobiológicos fundamentais da adolescência.” (Claes, 1985, 122). Ferreira e Ferreira (2000) consideram ainda que a deslocação do centro das relações afectivas dos pais para os pares possibilita a emergência do grupo como um local de experimentação de modelos culturais que a relação familiar não permite.

“Com o advento da maturação sexual, de novas e mais complexas capacidades cognitivas e físicas, os filhos iniciam o processo que os faz quebrar a dependência infantil e os conduz ao mundo social extra-familiar. Para eles significa a busca de autonomia, aventurar-se fora da matriz familiar, sem, no entanto, cortar abruptamente com os laços familiares e o suporte que eles lhe fornecem. Para os pais significa um abrandamento progressivo do controlo exercido sobre os filhos e o aumento correlativo da flexibilidade das normas familiares face à sua crescente independência.” (Relvas, 2000, 54).

Segundo Lobo (2003), a escola e as actividades escolares accionam uma separação progressiva da família. Em concomitância, os adolescentes procuram espaços para estarem sozinhos e se virarem para dentro, delimitam o seu território e criam uma certa distância física, passando mais tempo fora de casa. Nesta fase, o negativismo pode ser uma das características predominantes, como forma de manifestação da agressividade e das suas ideias muito próprias, discutindo por vezes com os pais e outras figuras de autoridade sobre o vestuário, penteado, grupo de amigos, ideologia e filosofia de vida. De facto, se a família é um contexto prioritário de desenvolvimento para o adolescente, a escola também terá aqui um papel preponderante. “O panorama da escola actual e seu enquadramento na cultura/sociedade merece alguma reflexão; os anos que os jovens passam na escola alargam-se cada vez mais, gerando entre eles uma maior competição (...), diferentes expectativas e objectivos de continuidade de estudos, tantas vezes delimitados pelas dificuldades de encontrar o primeiro emprego.” (Relvas, 2000, 67). Assim, com a entrada na escola, o grupo de amigos começa a ganhar maior importância, porque “(...) a escola é, fundamentalmente, um espaço para se aprender a ser, no encontro entre o conhecimento e o outro.” (Relvas, 2000, 76).

De facto, os adolescentes passam grande parte do seu tempo com os colegas e não tanto com a família, demarcando-se da dependência da figura parental que é uma referência nas vivências das crianças. Isto é, o grupo de pares será um espaço facilitador do desenvolvimento de aptidões e de interesses, bem como de partilha de emoções e problemas. Concomitantemente, o grupo de colegas terá a função de fornecer informação e possibilitar a comparação fora do ambiente familiar. Inserido num grupo, o adolescente terá acesso ao *feedback* das suas ideias, capacidades, comportamentos e atitudes através da sua relação com iguais (Claes, 1985; Ferreira & Ferreira, 2000).

“O grupo é ao mesmo tempo um espaço de aprendizagem e de socialização e um contexto onde se desenvolvem solidariedades e se compartilham desafios, alguns deles bem próprios do desenvolvimento inerente à adolescência. Fazer parte de um grupo permite aceder a informações sobre o comportamento dos outros e a viver experiências desenhadas entre pares. Na sua relação com os outros, o adolescente vai-se definindo e construindo a sua identidade pessoal, ainda que esta não implique tão somente encontrar as semelhanças essenciais e construtivas com os colegas mas (...) sentir-se aceite e confortável, admitindo diferenças.” (Ferreira & Ferreira, 2000, 206-207).

A diminuição da dependência afectiva perante os imagos parentais (característica do período infantil) é acompanhada, no adolescente, da alteração da relação com os seus companheiros, a ponto do grupo se revestir de grande importância no seu desenvolvimento emotivo. Tal ocorre uma vez que o grupo permite um jogo de identificações, a partilha de segredos e experiências essenciais para o desenvolvimento da personalidade. Além disso, um grupo de indivíduos da mesma idade adquire uma importância fulcral para os adolescentes, uma vez que estão disponíveis para novas relações, necessitando de se sentir seguros, aceites e iguais (Claes, 1985; Vieira, 1995). “É o grupo que devolve ao indivíduo a imagem de si próprio. Numa primeira fase estes grupos são predominantemente do mesmo sexo e progressivamente tornam-se mistos e ensaia-se a ligação heterossexual.” (Vieira, 1995, 56).

Na adolescência, as amizades que se estabelecem são deveras importantes para o desenvolvimento do indivíduo, apesar do seu significado ser diferente para cada um dos sexos/géneros. Enquanto que nos rapazes estas relações de amizade se orientam para a assertividade e para a acção, já nas raparigas será a satisfação afectiva e o relacionamento empático que assumem particular relevância. Assim, as adolescentes estarão mais susceptíveis aos ciúmes e conflitos, pelo que haverá uma maior propensão para se desenvolverem num grupo de amigas restrito (Claes, 1985; Ferreira & Ferreira, 2000). De facto, os adolescentes tendem a valorizar as relações com indivíduos da mesma idade e interesses semelhantes, favorecendo o desenvolvimento e manutenção da auto-estima, sentimento de pertença e servindo de termo de comparação o que contribui para a aprendizagem, treino das aptidões sociais e para a sensação de estabilidade. Sem este suporte, o adolescente teria menos oportunidades para desenvolver estilos de *coping* eficazes e para utilizar o suporte social em momentos de *stress*. Os adolescentes são protegidos por essa identidade mágica, marcada pelo vestuário, pelos códigos de conduta, pelos rituais e pela linguagem, isto é, o grupo encobre-os e protege-os (Claes, 1985; Ferreira & Ferreira, 2000; Lobo, 2003).

Neste âmbito, convém considerar-se a importância dos fenómenos de aceitação e rejeição, que surgem associados à atracção física, capacidade de compreensão interpessoal e sociabilidade, distinguindo-se da comum popularidade. “(...) o grupo de pares exerce sobre os adolescentes uma certa pressão e influência, promovendo, nuns casos, uma auto-imagem mais favorável e, noutros, levando a uma autodesvalorização,

o que acontece quando o adolescente procura ser como os outros elementos do grupo e não o conseguindo experienciar alguma desilusão.” (Ferreira & Ferreira, 2000, 201).

Ou seja, o adolescente transforma-se através da interação com a sociedade, com o grupo de pares e com a própria família. Partindo da premissa de que a adolescência é considerada um período no qual ocorre um incremento nos confrontos entre pais e filhos, Wagner et al. (2002) quiseram conhecer como os adolescentes avaliam a comunicação que estabelecem na família. Para tal, investigaram 295 adolescentes (entre os 11 e os 16 anos), verificando a existência de uma estrutura familiar na qual a mãe aparece como a principal responsável pelo cuidado e mediação das relações familiares, enquanto o pai ocupa um lugar mais periférico. Os adolescentes também referiram ter um bom nível de comunicação em casa e 96% consideraram a comunicação familiar como algo muito importante, contrariando a visão, muitas vezes estereotipada, que associa a adolescência a problemas e conflitos familiares. Wagner et al. (2002) referem mesmo como características próprias da fase adolescente a expressão frequente de comportamentos e desejos ambivalentes, sendo estes significativos do modo como os adolescentes vivenciam e relatam as suas experiências familiares. Segundo estes autores, a adolescência será caracterizada por um acréscimo nos confrontos entre pais e filhos, devido ao facto de estes contestarem mais as regras, valores e crenças familiares. Assim, a instabilidade, irritabilidade e indagação constante dos adolescentes podem representar uma forma de diferenciação das figuras parentais, bem como a procura da sua própria identidade, processo esse que seria acompanhado por ataques de raiva, isolamento e comportamentos sexuais de risco. Sobre isto, Relvas (2000) refere que o designado “conflito de gerações” é algo de necessário e inevitável para que o adolescente prossiga com a aquisição da identidade, da construção da autonomia e da afirmação da independência parental.

“Não há que negar as grandes diferenças entre gerações existentes no seio da família, fundamentais, aliás, para o desenvolvimento e progressão contínua do sistema familiar através da sua aceitação e da negociação que provocam. Mas nem os adolescentes são ‘monstros’ incontroláveis ou, ao contrário ‘uns coitadinhos’, nem os pais são as suas vítimas ou carrascos, nem sequer os seus ‘construtores’.” (Relvas, 2000, 60).

Ou seja, “A existência de conflitos familiares por causa da adolescência é um grande mito neste período.” (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silveiras, 2003, 113).

Segundo estes autores, apenas 15 a 25% das famílias apresentariam conflitos significativos, sendo provável que essas famílias já manifestassem problemas relacionais antes da adolescência dos filhos. Os autores referem mesmo que pais e filhos raramente colidem devido aos valores familiares, religiosos, políticos ou educacionais. A maioria das discussões seria em torno de questões quotidianas de grande desgaste emocional, como tarefas domésticas, deveres de casa, horários ou roupas. Ferreira e Ferreira referem mesmo que “O olhar comum sobre a emancipação da tutela parental por parte dos adolescentes apresenta este processo como uma sucessão de tentativas de ruptura com valores partilhados pela geração adulta. Isto é um dos motivos por que tantas vezes os jovens são acusados de rebeldes e olhados com certa desconfiança.” (2000, 204). Este processo de autonomização ocorre numa linha de continuidade entre a relação parental e a informação obtida no grupo de pares.

Wagner et al. (2002) consideram que as experiências compartilhadas no relacionamento fraterno são consideradas as primeiras e mais intensas entre iguais, onde os irmãos aprendem a dividir o espaço e as regras familiares (a base das futuras relações). Desta forma, infere-se com facilidade que a demanda do adolescente por uma maior independência e participação nas decisões familiares exige uma reorganização nos padrões de funcionamento familiar. Já Vieira (1995) defendia que os pais são simultaneamente fonte de prazer e segurança, frustração e decepção, criando nos adolescentes conflitos e antagonismos de difícil resolução. Assim, o adolescente procura o apoio parental, mas também procura libertar-se da vigilância parental, isto é, vive uma nova dinâmica relacional entre as necessidades de vinculação e de exploração ou autonomia, cujo processo é muitas vezes vivido pelos pais e pelos filhos, de uma forma ambivalente. Os pais, por um lado, desejam a independência dos seus filhos e que estes tomem as suas decisões; por outro lado, temem as consequências dessa independência. Os filhos, por sua vez, desejam afastar-se dos pais, criando um espaço de privacidade, mas de um modo ambivalente, pois temem a autonomia concedida e o fascínio da liberdade (André & Silva, 2005).

Deste modo, apesar da variabilidade intercultural do comportamento do adolescente e da grande disparidade na conceptualização da adolescência, a autonomia enquanto tarefa desenvolvimental é o ponto de convergência das várias abordagens (Fleming, 1993). Este autor considera ainda que o processo de autonomia dos

adolescentes está associado com relações próximas e calorosas com os pais, numa atmosfera de aceitação e influência parental onde é esperado um comportamento adequado à idade, bem como o cumprimento das regras de forma firme e consistente. Por outro lado, espera-se que os pais encorajem, escutem, dêem afecto e quando oportuno dêem aprovação.

“A idealização de si próprio é decorrente do afastamento dos pais, do abandonar a pouco e pouco a posição de dependência face aos pais e caminhar para uma progressiva autonomia. Cordeiro (1979) considera que o luto face aos imagos parentais idealizados é decisivo para o prosseguimento do curso normal de evolução porque a partir da liquidação conseguida dos imagos parentais passa a existir a possibilidade do estabelecimento de novas relações amorosas extra-familiares.” (Silva, Silva & André, 2005, 95).

Também a perspectiva psicanalítica foca as transformações ocorridas na esfera familiar, defendendo que algumas das características fundamentais da adolescência traduzem-se, por um lado, na reactivação do narcisismo e dos conflitos típicos do Complexo de Édipo e por outro, na necessidade do jovem construir a sua individualidade, passando a perceber os pais como entidades diferentes dos idealizados no decorrer da infância (André & Silva, 2005). Tal como refere Sampaio (1994, in Silva, Silva & André, 2005), torna-se necessário ao adolescente abandonar as fixações afectivas na família original, para que seja possível resolver o “problema do amor na adolescência”.

Esta abordagem remete-nos para a importância da sexualidade no desenvolvimento sócio-afectivo. Segundo Osório (1992, in Cano, Ferriani & Gomes, 2000) a adolescência é uma etapa da vida na qual a personalidade está em fase final de estruturação e onde a sexualidade assume um papel estruturador da identidade do adolescente. Todavia, a diferenciação sexual principia logo ao nascimento através de roupas, cores, brinquedos e objectos (Cano, Ferriani & Gomes, 2000). Subtilmente, os pais vão impondo as diferenças entre rapazes e raparigas, diferenças essas que a sociedade acentua mediante elementos apenas externos. No entanto, a definição da identidade sexual só ocorrerá ao longo de um complexo processo bio-psico-social, onde as atitudes da família influem de maneira determinante.

“As mudanças físicas correlacionadas com as mudanças psicológicas levam o adolescente a uma nova relação com os pais e com o mundo, mas isto só será possível se o adolescente puder elaborar lentamente os vários lutos pelos quais passa, ou seja, o da perda do corpo infantil, a perda dos pais na infância e a perda da identidade infantil. Quando o adolescente vive todo esse processo, ele se inclui no mundo com um novo corpo já maduro e uma imagem corporal formada, que muda sua identidade, e é esta a grande função da adolescência, a busca da identidade que ocupa grande parte de sua energia.” (Cano, Ferriani & Gomes, 2000, 22).

Quanto à formação da identidade sexual, esta decorre com avanços e recuos, sendo na fase final da adolescência que se atinge a identidade sexual e a formação do carácter (tarefas finais da adolescência). No entanto, as tarefas da adolescência só ocorrem devido ao desenvolvimento dos processos cognitivos, de modo que Blos (1962, in Silva, Silva & André, 2005) fala da adolescência como o segundo processo de separação/individuação. Isto porque o primeiro atingir-se-ia cerca do terceiro ano de vida, com a separação da criança da mãe. Assim, este processo provocaria na adolescência uma vulnerabilidade na organização da personalidade, percebida como uma necessidade de experimentar situações intensas, para lidar com o vazio interior remanescente pela quebra das ligações infantis.

“A identidade sexual passa por duas questões fundamentais: a vivência que o indivíduo tem do seu próprio corpo e a capacidade de orientar a sua energia pulsional no investimento numa relação gratificante com o outro (geralmente do sexo oposto).” (Vieira, 1995, 56). A mesma autora defende ainda que esta energia, nas primeiras fases da adolescência, é responsável pela agudização de comportamentos como linguagem obscena, oposição às regras de higiene e ingestão exagerada de alimentos, que são encarados com apreensão pela família.

“Um outro aspecto da sexualidade abordado por Suplicy (1991) é que, para lidar com a sexualidade dos filhos, os pais necessitam se defrontar com a própria sexualidade e esta situação pode gerar, muitas vezes, angústia. A sexualidade dos filhos traz à tona para muitos pais aspectos reprimidos da própria sexualidade.” (Cano, Ferriani & Gomes, 2000, 21). Ao lado de questões como a SIDA e as doenças sexualmente transmissíveis, a sociedade, em crescente transformação de valores e padrões culturais, convive com a realidade de uma iniciação sexual cada vez mais precoce entre os jovens. Tal facto parece estar relacionado com a falta de comunicação, efeito do grupo de

amigos, mensagens transmitidas e incentivadas pelos meios de comunicação social, falta de diálogo com os pais, solidão, etc. (Cano, Ferriani & Gomes, 2000). Os autores acrescentam ainda que quando um jovem está desestruturado e cede a essas pressões, as relações sexuais costumam trazer muito mais angústias do que prazer.

Também Lopes e Maia (1993, in Cano, Ferriani & Gomes, 2000) se referem a uma tendência para a diminuição da idade da primeira relação sexual. Por exemplo, no Brasil a idade média é de 16,9 anos para as raparigas e de 15 anos para os rapazes, sendo que essa iniciação precoce não é acompanhada de cuidados com a anti concepção. De facto os dados apontam para que 26% da população feminina dos 15 aos 24 anos já viveu uma gravidez e que a mesma foi indesejada para 40% dessas jovens. A título de exemplo, estima-se que no Brasil, por ano, 1.2 milhões de adolescentes provoquem aborto, pelo que quase metade das jovens que engravidam acabam por abortar. Apesar de não existirem dados fidedignos da realidade portuguesa, presume-se que esta seja similar, o que indicia uma falta de preparação dos jovens para assumirem uma vida sexual, gerando sérios problemas físicos, emocionais e sociais. Actualmente assiste-se a uma banalização da sexualidade que tem dificultado a tarefa de educar, de associar sexo a afecto, responsabilidade e promoção da saúde. Cano, Ferriani e Gomes defendem que “(...) a sexualidade deve ser um tema de discussão e debate entre pais, educadores e profissionais de saúde, tendo como objectivo encontrar maneiras de informar e orientar os jovens para que protelem ao máximo sua iniciação sexual, tenham responsabilidade, auto-estima e pratiquem sexo com segurança.” (2000, 22).

Mas quais as implicações psicológicas da adolescência?

“Embora a pubescência seja uma experiência biológica universal da adolescência, as transformações que origina nem sempre põem em evidência muitos dos ajustamentos psicológicos que os adolescentes têm que fazer durante a segunda década da vida.” (Sprinthall & Collins, 1994, 66). Já Dias (1994), no seu trabalho, demonstra que as transformações físicas implicam uma reconstituição da imagem corporal construída no decorrer da infância. É por volta dos 14 anos que a imagem corporal apresenta maior número de “perturbações” restabelecendo-se progressivamente até aos 18 anos. Para além da questão da imagem corporal, a maturidade sexual precoce ou tardia é também apontada como um factor que produz efeitos de natureza psicológica

nos adolescentes. De facto, todas transformações biológicas que ocorrem nos adolescentes parecem exigir destes uma reformulação da sua imagem, o que conduz à sobrevalorização do corpo com especial atenção às suas possíveis imperfeições. Lobo (2003) refere ainda que a vivência destas mudanças tem grandes implicações a nível psicológico, pois há necessidade de uma adaptação às modificações pubertárias, obrigando-o a alterar o relacionamento com os pais, com os amigos e a própria aquisição da autonomia.

Também Gaspar considera que “(...) os atributos físicos, pelas suas características específicas nada têm que lhes permita serem classificados de uma forma absoluta como bons ou maus (...); essa classificação depende da aprendizagem pessoal do indivíduo, do papel das consequências da mudanças e da observação de modelos significativos.” (1999, 27). Daí que o impacto das mudanças morfológicas na satisfação do adolescente em relação ao corpo implique adoptar o ponto de vista de quem muda, bem como, o contexto em que esta mudança ocorre, incluindo a reacção dos outros indivíduos a essas mudanças. Assim, os efeitos das modificações físicas primárias da adolescência são socialmente mediados pelas reacções do próprio adolescente e das outras pessoas. “Nesta perspectiva, a auto-imagem e a auto-estima de um dado indivíduo reflectem as reacções subjectivas, dele próprio e dos outros, à sua maturação biológica. Além disso, estas transformações são determinadas pelos padrões sócio-culturais, pelas normas e pelas expectativas relativas às características físicas, amplamente defendidos numa sociedade ou cultura.” (Sprinthall & Collins, 1994, 67).

Isto é, dependendo do contexto cultural são atribuídos diferentes significados às alterações decorrentes na adolescência, estando-lhe associadas expectativas individuais diferentes que influenciam o modo como os indivíduos encaram e interpretam as transformações pubertárias. Deste modo, nas sociedades onde é atribuída uma grande importância a esta etapa, gera-se uma ansiedade elevada nos adolescentes que podem sentir algum conflito durante as suas próprias manifestações pubertárias (Chumlea, 1982; Sprinthall & Collins, 1994). A influência da sociedade actual na adolescência exerce-se sob a forma de normas sócio-culturais e expectativas, conduzidas pelas respostas dos pais e dos colegas relativamente às transformações biológicas. Serão então estas influências que vão afectar as reacções pessoais dos adolescentes às alterações do seu corpo, determinando a sua imagem corporal, auto-

-estima e identidade sexual (Campos, 1990; Sprinthall & Collins, 1994). A título de exemplo, a menarca constitui uma alteração feminina que não é vivenciada por todas as adolescentes do mesmo modo, uma vez que tanto pode ser interpretada de forma positiva como de forma negativa, como sinónimo de desconforto físico, dor, problema de higiene, entre outros (Campos, 1990; Chumlea, 1982; Sprinthall & Collins, 1994).

Acerca da satisfação que o adolescente sente com o seu corpo e com as alterações que ocorrem na sua imagem verifica-se que a maior parte dos adolescentes referem que as características físicas e a aparência constituem alguns dos problemas que mais os preocupa. Os estereótipos acerca da imagem corporal e das normas culturais sobre a atracção exercem grande influência na percepção que os adolescentes têm do seu corpo. A transmissão destes padrões é feita tanto pela família como pelos colegas e pela sociedade (Chumlea, 1982; Gaspar, 1999; Sprinthall & Collins, 1994). No final da adolescência, os indivíduos já incorporaram os estereótipos culturais sobre si próprios, talvez por terem sofrido reacções por parte dos outros ao longo das suas vidas, como se o estereótipo representasse o tipo de pessoa que de facto eram (Chumlea, 1982; Sprinthall & Collins, 1994). Os problemas relacionados com a imagem corporal, as dificuldades especiais resultantes do acne, os modos desajeitados e outros aspectos físicos, constituem exemplos adicionais sobre a forma como mesmo os factores biológicos fundamentais são submetidos aos padrões e às expectativas do mundo social em que os adolescentes vivem. Uma vez que estes estão a ser confrontados com a tarefa de se tornarem adultos, as reacções e as expectativas dos outros assumem uma importância nova e impulsionadora.

Em síntese, quando analisamos e reflectimos sobre o fenómeno da adolescência deparamo-nos com uma complexidade sistemática inerente, qualquer que seja o tempo histórico em consideração. “Complexidade que não se coaduna com análises lineares redutoras ou com a aceitação de ‘bodes expiatórios’ que, contudo, inevitavelmente surgirão, pois de sistemas sociais e humanos se trata.” (Relvas, 2000, 76). De facto, a adolescência surge como um período de desenvolvimento do ciclo de vida marcado de forma peculiar pelo conceito de desenvolvimento, visto que todos os sectores da vida biológica, cognitiva e social sofrem modificações fulcrais que acarretaram necessidades de adaptação constantes entre todos os agentes sociais. As transformações pubertárias

que inauguram a adolescência despertam a necessidade de viver num corpo sexuado; o acesso à sexualidade genital impõe a aprendizagem da intimidade sexual; as modificações cognitivas facilitam o acesso ao pensamento formal, aos níveis superiores do juízo moral e à ideologia política; a evolução da vida social requer uma ruptura progressiva dos laços parentais e o comprometimento em relações igualitárias com os colegas; finalmente a afirmação da identidade, um dos marcos do fim da adolescência, impõe escolhas essenciais que definem o indivíduo para si e para os outros, abrindo as portas da vida adulta.

Mas sendo um período do ciclo vital do ser humano tão peculiar, marcado por fortes questões identitárias, fisiológicas, cognitivas e afetivas, como será que o adolescente encara uma situação de obesidade? As transformações físicas constituem um factor central na construção da personalidade adolescente. A rapidez das transformações somáticas ataca a consistência da imagem corporal que se tinha construído sem perturbações durante a infância, fazendo-se então sentir a necessidade de reconstruir a representação corporal. Atendendo à especificidade deste período de desenvolvimento, Claes refere que: “A obesidade, sobretudo quando é adquirida nesta altura, é um problema muito importante na adolescência. A obesidade opõe-se aos critérios ideais da aparência física e, tanto da parte dos adolescentes obesos como dos outros, dá origem a atitudes mais cristalizadas” (1985, 78). Este autor defende ainda que a sociedade adolescente reproduz normas e modelos que a sociedade dos adultos põe à sua disposição. Assim, a sociedade terá organizado um sistema de segregação e de delimitação dos jovens que os exclui da cena social, não considerando as suas potencialidades nem tão pouco as suas diferenças, deixando-lhes como herança os seus problemas sociais, comportamentais e até alimentares, fruto de um longo passado de opções pouco reflectidas.