

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS SOCIAIS COM ADOLESCENTES EM
CONFLITO COM A LEI: ESTRATÉGIAS DE MENSURAÇÃO E
INTERVENÇÃO**

RICARDO DA COSTA PADOVANI



SÃO CARLOS,
Abril de 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS SOCIAIS COM ADOLESCENTES EM CONFLITO
COM A LEI: ESTRATÉGIAS DE MENSURAÇÃO E INTERVENÇÃO

Ricardo da Costa Padovani¹

Orientadora: Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams

Co-orientadora: Dra. Patricia Waltz Schelini

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Doutor em Educação Especial. Este texto foi produzido segundo as normas da APA. Apoio: CNPq.

São Carlos,
Abril de 2008

¹ Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

P124rp

Padovani, Ricardo da Costa.

Resolução de problemas sociais com adolescentes em conflito com a lei : estratégias de mensuração e intervenção / Ricardo da Costa Padovani. -- São Carlos : UFSCar, 2008. 242 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Adolescentes. 2. Infratores. 3. Mensuração. 4. Intervenção. 5. Resolução de problema. I. Título.

CDD: 371.93 (20^a)



Banca Examinadora da Tese de **RICARDO DA COSTA PADOVANI**

Profa. Dra. Maria de Jesus Dutra dos Reis

Profa. Dra. Marina Rezende Bazon

Prof. Dr. Alex Eduardo Gallo

Prof. Dr. Júlio César Coelho de Rose

Profa. Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque
Williams

Ass. _____

Ass. _____

Ass. _____

Ass. _____

Ass. _____

Dedico este trabalho aos meus pais, Antonio Padovani e Maria José, a miha irmã, Luciana, ao meu cunhado, Júnior, e ao meu jovem sobrinho, Neto, de apenas 9 meses. Gostaria de dedicar também a todos os participantes que permitiram a realização deste estudo.

Agradecimentos

Hoje realizo um sonho ...

Este sonho começou em meados de 2000 quando bati na porta do LAPREV para tentar uma vaga no estágio da Profa. Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams. Ao adentrar naquela sala, fui valorizado e reconhecido como uma pessoa esforçada e que muito queria fazer pelo Ser Humano. Uma nova vida começou a surgir.

Professora Doutora Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, minha eterna gratidão pela disponibilidade, incentivo, atenção e formação. Devo grande parte das minhas realizações a você. Meus pais, também, são eternamente gratos por tudo o que você fez e faz por mim.

Ao meu querido pai e a minha querida mãe que sempre incentivaram meus estudos e permitiram que meus sonhos se realizassem. O suporte emocional, afetivo e orientações ao longo do meu trabalho foram fundamentais. Tenho muito orgulho da pessoa que vocês são e de tudo o que fizeram e faz por nós. Minha gratidão será eterna

Minha querida irmãzinha, meu genro e “irmão mais velho” Carlos Alberto Melluso Jr e ao meu grande amigo Caio César Melluso que constantemente apoiaram e incentivaram a conquista dos meus sonhos.

Ao meu sobrinho de apenas 7 meses, fonte de inspiração e relaxamento nos momentos estressantes.

A minha co-orientadora Profa. Dra. Patrícia Waltz Schelini pela disponibilidade, orientação, apoio e pela valiosa contribuição na minha formação.

A todos os membros da banca de defesa e qualificação com suas valiosas contribuições e pela presença neste dia tão importante para mim: Profa. Dra. Maria de Jesus, Prof.

Dr. Alex Gallo, Prof.Dr. Júlio De Rose, Profa.Dra. Marina Bazon e Profa.

Dra. Ruth Estevão.

Ao valioso apoio e incentivo do Excelentíssimo Juiz da Vara da Infância e Juventude

Dr. João Batista Galhardo Júnior.

Ao apoio dos funcionários do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI), em especial, do coordenador e das professoras.

Ao valioso apoio e incentivo de todos os funcionários da Escola Estadual que permitiram a realização da coleta de dados.

A toda equipe do LAPREV pela atenção e carinho.

Dentre os membros do LAPREV, um agradecimento especial ao amigo Alex e as amigas Joviane, Rachel, Karyne Rios, Eliane, Gaby e, mais recentemente, Ana Carina.

Aos meus amigos Luis, Geraldo, Fernando e, mais recentemente, Paulo que tanto apoiaram e incentivaram na busca dos meus sonhos.

Ao pessoal da secretária da Pós- Graduação em Educação Especial - Avelino e Elza.

Sumário

Sumário	iv
Lista de Tabelas	v
Lista de Figuras	viii
Lista de Anexos	ix
Resumo	xi
Abstract	xiii
Introdução	1
Objetivos do Trabalho	42
Método – Estudo 1	43
Resultados e Discussão	70
Conclusões	118
Método – Estudo 2	125
Resultados e Discussão	134
Conclusões	158
Considerações finais	162
Referências	167
Anexos	184

Lista de Tabelas

Tabela 1. Temas e atividades desenvolvidos em cada sessão durante a intervenção.	55
Tabela 2. Caracterização dos adolescentes em conflito com a lei que participaram do estudo.	74
Tabela 3. Séries do participante e classificação do desempenho a partir das séries de comparação disponibilizadas no TDE.	75
Tabela 4. Descrição das lembranças agradáveis e desagradáveis da infância.	79
Tabela 5. Descrição das qualidades, defeitos e comportamentos que cada participante gostaria de mudar em si próprio.	84
Tabela 6. Síntese de eventos marcantes na história de vida e pessoas com quem contam nos momentos difíceis.	86
Tabela 7. Descrição do ato infracional que gerou internação e histórico infracional registrado na justiça.	88
Tabela 8. Guia de interpretação do SPSI-R:S.	96
Tabela 9. Dimensões de Orientação do Problema e Estilos de Resolução de Problemas avaliados no SPSI-R:S	99
Tabela 10. Desempenhos dos participantes no Teste de Desempenho Escolar (TDE) e no Inventário de Resolução de Problema Social-Revisado:Curto (SPSI-R:S).	106
Tabela 11. Distorções cognitivas levantadas pelos participantes	115
Tabela 12. Descrição da amostra total de acordo com a idade de cada grupo (infratores e não infratores)	126

Lista de Tabelas

Tabela 13. Descrição da amostra de acordo com a escolaridade de cada grupo	127
Tabela 14. Descrição da amostra em relação à idade e escolaridade dos participantes	127
Tabela 15. Itens do SPSI-R e juízes que não apresentaram concordância entre os juízes.	134
Tabela 16. Distribuição dos escores em relação ao fato do jovem ser ou não infrator	136
Tabela 17. Desempenho dos participantes segundo o nível educacional	138
Tabela 18. Desempenho dos participantes por idade	139
Tabela 19. Desempenho do grupo de infratores e não infratores nas duas dimensões (OPP e ONP) e nos três estilos (ERRP, EID, EE).	141
Tabela 20. Desempenho do grupo de infrator e não infrator nas duas dimensões (OPP e ONP) e nos três estilos (ERRP, EID, EE) a partir da escolaridade	146
Tabela 21. Desempenho do grupo de infrator e não infrator nas duas dimensões (OPP e ONP) e nos três estilos (ERRP, EID, EE) a partir da idade	147
Tabela 22. Teste da adequabilidade do modelo (Grupo, Idade, Escolaridade).	149
Tabela 23. Teste de adequabilidade das interações (grupo x idade, grupo x escolaridade, escolaridade x idade).	152
Tabela 24. Estimativas de máxima verossimilhança	154
Tabela 25. Valores alfa de Cronbach do instrumento para cada uma das variáveis analisadas (OPP, ONP, ERRP, EID, EE).	156

Lista de Tabelas

Tabela 26. Valores do Coeficiente de Cronbach excluindo a variável Orientação Positiva do Problema.	157
---	-----

Lista de Figuras

Figura 1. Desempenho dos participantes no Inventário de Depressão de Beck (BID) durante as fases do estudo	92
Figura 2. Desempenho dos participantes no Inventário de Ansiedade de Beck (BAI) durante as fases do estudo.	93
Figura 3. Desempenho dos participantes no Inventário de Desesperança de Beck (BHS) durante as fases do estudo.	95
Figura 4. Desempenho no Inventário Revisado de Resolução de Problemas Sociais: Forma Abreviada dos participantes durante as fases do estudo.	97
Figura 5. Síntese do desempenho dos participantes nos dois tipos de orientação do problema: Orientação Positiva do Problema (OPP) e Orientação Negativa do Problema (ONP).	100
Figura 6. Síntese do desempenho dos participantes nos três estilos de resolução de problemas: Resolução Racional do Problema (RRP) Estilo Impulsivo e Descuidado (EID) Estilo de Evitação (EE).	103
Figura 7. Distribuição do escore no SPSI-R por grupo	137
Figura 8. Pontos obtidos por jovens infratores e não-infratores na dimensão Orientação do Problema.	143
Figura 9. Distribuição de pontos obtidos por jovens infratores e não-infratores nos três estilos: ERRP, EID e EE	144
Figura 10. Análise dos resíduos: Normalidade, Homocedasticidade (variância constante) e Independência	151
Figura 11. Curva Característica do desempenho dos participantes	155

Lista de Anexos

Anexo 1. Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.	184
Anexo 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	186
Anexo 3. Roteiro de Entrevista Semi-Estruturado com Adolescente em Conflito com a Lei.	188
Anexo 4. Fundamentos da Resolução de Problemas.	193
Anexo 5. Estilos de resolver problema.	195
Anexo 6. Roteiro de Análise do Filme “Diário de um Adolescente.	197
Anexo 7. Dimensões de Resolução de Problemas.	199
Anexo 8 Análise do comportamento de auto-eficácia no processo de resolução de problemas.	201
Anexo 9. Lista de Atividades Relaxantes.	203
Anexo 10. Roteiro de Análise do Filme “Pelé Eterno.	205
Anexo 11. Mediadores da resolução de problemas.	207
Anexo 12. Lista de Atividades que agradam e desagradam.	209
Anexo 13. Treinamento em Resolução de Problemas.	212
Anexo 14. Roteiro de análise do conto.	214
Anexo 15. Treinamento em levantamento de alternativas e análise de conseqüências.	216

Lista de Anexos

Anexo 16. Analisando o problema mais difícil enfrentado.	218
Anexo 17. Analisando situação problema pensando nas conseqüências.	220
Anexo 18. Meus planos para o problema.	222
Anexo 19. Relacionando: pensamento, sentimento e comportamento.	224
Anexo 20. Identificando Pensamentos.	226
Anexo 21. Identificação das etapas para resolver problemas.	228
Anexo 22. Principais distorções cognitivas.	230
Anexo 23. Exercício de identificação das distorções cognitivas.	232
Anexo 24. Treinamento em Resolução de Problemas.	234
Anexo 25. Carta convite ao juízes	236
Anexo 26. Instruções aos juízes	238

Padovani, R.C. (2008). Resolução de problemas sociais com adolescentes em conflito com a lei: Estratégias de mensuração e intervenção. Texto de Defesa de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

O déficit de habilidades de resolução de problemas sociais entre adolescentes em conflito com a lei vem sendo apontado como uma das características dessa população. Entretanto, não há dados na literatura nacional que venham mensurar essa variável. Diante desta constatação, o presente estudo teve dois objetivos. Em um primeiro momento avaliou-se uma intervenção em grupo com adolescentes em conflito com a lei com o intuito de favorecer a discriminação e a emissão de respostas socialmente competentes favorecedoras ao seu bem-estar psicossocial (Estudo 1). Participaram do programa de intervenção seis adolescentes do sexo masculino, autores de atos infracionais. A pesquisa foi realizada em uma unidade da antiga FEBEM (Fundação CASA). Os instrumentos utilizados foram: *Roteiro de Entrevista Individual*, *Inventário de Depressão Beck (BDI)*, *Inventário de Ansiedade Beck (BAI)*, *Inventário de Desesperança de Beck (BHS)*, *Inventário de Resolução de Problemas Sociais – Revisado: Forma Abreviada (SPSI-R:S)* e *Teste de Desempenho Escolar (TDE)*. Foram realizadas três sessões na fase pré-teste e dez sessões de ensino de resolução de problemas sociais na fase de intervenção. Três meses após o término do grupo, foi feita uma sessão para coleta de dados pós-intervenção. Os resultados indicaram: histórico de fracasso escolar; histórico de maus-tratos infantis, consumo de bebidas alcoólicas e drogas ilícitas, e envolvimento em lutas corporais. Verificou-se um índice expressivo de abandono da intervenção, apenas dois participantes estiveram presentes em todas as sessões. Na fase de pré-teste, cinco participantes indicaram quadros de depressão e ansiedade, e quatro participantes indicaram desesperança. Na fase de pós-teste, um participante indicou diminuição da depressão, da ansiedade e da desesperança; o outro manteve os níveis de depressão (leve), de ansiedade (leve) e de desesperança (ausente). Na fase de follow-up, cinco participantes responderam ao instrumento. Todos indicaram diminuição da depressão. No que se refere à ansiedade, entre os que estiveram presentes em todas as fases, um diminuiu (de grave para leve) e outro apresentou o mesmo desempenho (leve). Os demais indicaram: manutenção (leve e moderado) ou aumento (leve para moderado). Quanto à desesperança, os que estiveram presentes em todas as fases apresentaram o mesmo nível (ausente). Os demais indicaram: manutenção (moderado/leve) e diminuição (grave/moderado). Quanto à habilidade de resolução de problemas, verificou-se que quatro participantes apresentavam repertórios na média do grupo normal e dois participantes tinham déficits de tais habilidades. Na fase de pós-teste, um participante melhorou o desempenho e outro manteve o mesmo repertório. Na fase de follow-up, o desempenho oscilou indo da média do grupo normal a muito acima da média. Apesar das limitações metodológicas, como a ausência de dados sistemáticos, o presente estudo é o primeiro no Brasil a examinar habilidades de resolução de problemas sociais em grupo com adolescentes internados em uma unidade da FEBEM e o primeiro a utilizar um instrumento específico para análise do repertório de resolução de problemas sociais (SPSI:S-R) nessa população. Este estudo demonstra a relevância de se trabalhar com adolescentes infratores em situação de internação, população tipicamente excluída na sociedade brasileira. O Estudo 2 buscou validar, para uso no contexto brasileiro, o Inventário de Resolução de Problemas Sociais-Revisado: Forma Abreviada (SPSR:S), bem como investigar a evidência de validade de conteúdo e

critério. Participaram do estudo 76 adolescentes do sexo masculino, sendo 38 adolescentes infratores e 38 não infratores. A pesquisa foi realizada em dois locais distintos: no Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) destinada ao atendimento de adolescentes em conflito com a lei na cidade de São Carlos e em escola estadual da mesma cidade. O instrumento utilizado foi o *Inventário de Resolução de Problemas Sociais – Revisado: Forma Abreviada (SPSI-R:S)*. O instrumento foi aplicado coletivamente e o tempo de aplicação foi de aproximadamente 30 minutos. Os resultados mostraram no que se refere às evidências de validade de conteúdo uma concordância entre os juízes de aproximadamente 95%. Quanto à validade de critério, o instrumento foi capaz de discriminar populações de infratores e não infratores. Pode-se afirmar que há uma relação aparente entre o Escore e o Grupo, ou seja, quanto maior o escore total no SPSI-R:S maior a probabilidade de o jovem não ser infrator. O desenvolvimento de programas de intervenção e instrumentos específicos para esta população se mostra relevante uma vez que o número de pesquisas voltadas à intervenção e mensuração, apesar dos esforços de estudiosos, ainda é reduzido no Brasil.

Palavras-chave: adolescente infrator, mensuração, intervenção, resolução de problemas sociais.

Padovani, R.C. (2008). Social Problem Solving with young offenders: Measuring strategies and intervention Strategies. Doctoral Dissertation. Graduate Program in Special Education. Federal University of São Carlos, São Carlos.

Young offenders' deficits in problem solving skills are described as one of the characteristics of this population. However, there is no data in the Brazilian literature measuring this variable. This study had two aims. Firstly, a group intervention with young offenders was conducted with the aims of promoting the discrimination and emission of competent social responses associated with their psychosocial well-being (Study 1). Six male young offenders took part of the intervention program. The study was conducted in a young offenders Detention Center in the interior of São Paulo State, Brazil. Instruments used to assess the intervention were: *Guided Interview*, *Beck Depression Inventory (BDI)*, *Beck Anxiety Inventory (BAI)*, *Beck Hopelessness Scale (BHS)*, *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R)* and, *School Performance Test*. The intervention program consisted of three pre-intervention sessions to gather data, and ten intervention sessions in problem-solving skills training, followed by a three month post-intervention follow-up. Results indicated a history of school failure and violence victimization, as well as the use of alcohol and drugs, and involvement in aggressive episodes. High level drop-out rates was observed in this study: only two participants were present in all phases of the intervention. In the pre-test, five participants indicated anxiety and depression, and four participants indicated hopelessness. In the post-test, one participant indicated a decrease of depression, anxiety and hopelessness; the other participant maintained of depression levels (in the low range), anxiety (low) and hopelessness (low). Five participants took part of the Follow-Up. All participants indicated a decrease of depression in that phase. In terms of anxiety, in the participants who were present in all phases, one decreased his level (from severe to low), and the other presented the same performance (low). Other participants indicated: maintenance (low and moderate) or an increase (low to moderate). In terms of hopelessness, among the participants who were present in all phases, the same performance was maintained (absence). The others showed: maintenance (moderate/low) and a decrease (severe/moderate) of performance. The Social Problem-Solving Inventory-Revised data showed that four participants' performance were in the average range of the normal group, and two had deficits in this area. In post-test, one participant increased his performance, and the other maintained it. In the Follow-Up, the

performance varied from average to much above average. In spite of the study's methodological limitations, this is the first study in Brazil to investigate group social problem solving skills with young offenders in a Detention Center, and the first to utilize one specific instrument to analyze social problem repertory solving in this population. The second study adapted to Portuguese the *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R)*, and investigated its evidence of criteria and content validity. Seventy six male adolescents took part of study, being 38 offenders and 38 no-offenders. The study was conducted in a Young Offenders Center, and at a public school in the city of São Carlos en São Paulo State. The instrument used to assess the study was the *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R)*. The instrument was applied in group, and the time of application was approximately 30 minutes. In terms of content validity, the study showed a 95% agreement among assessors. In terms of criteria validity, the results showed that the instrument could discriminate offenders from the non-offender population. The development of intervention programs and instruments specific to this population is much needed, as the numbers of studies in this area is reduced in Brazil.

Key-words: young offenders, measure, intervention, social problem solving

Resolução de problemas sociais com adolescentes em conflito com a lei:

estratégias de mensuração e intervenção

O envolvimento de jovens em ações violentas e criminosas, aspecto amplamente denunciado pela população civil e extensamente explorado pelos veículos de comunicação, vem se tornando uma discussão marcante na sociedade brasileira. Entretanto, é reduzido o número de ações da União, do Estado e dos Municípios voltadas à prevenção e ao manejo do comportamento violento entre jovens (Assis & Constantino, 2005; Padovani & Williams, 2005). Nessa direção, o relatório anual da UNESCO sobre políticas públicas para a juventude (Brasil, 2004) afirma que é necessário ampliar substancialmente o nível de despesas públicas destinadas à juventude e que não seria possível avançar na construção da sociedade com os atuais níveis de investimentos nas novas gerações. O relatório destaca como áreas a serem priorizadas nos investimentos a educação e saúde, incluindo a qualidade de vida e questões associadas à violência, além do emprego e rede de proteção social. O relatório afirma, também, que o acesso a bens culturais, como o esporte e o lazer, constitui um direito básico de exercício da cidadania.

É importante ressaltar que a infração cometida pela população juvenil não é um fenômeno isolado, restrito às classes de menor poder aquisitivo e, tampouco, específico do Brasil. Essa constatação apenas reafirma a peculiaridade da condição da infância e da juventude no cenário mundial (Assis & Constantino, 2005; Laranjeira, 2007). Bazon e Estevão (2004) ressaltam que a compreensão da delinquência juvenil requer modelos multidimensionais, dada sua heterogeneidade e complexidade. Pesquisadores do comportamento infrator juvenil (Ngai & Cheung, 2005), defendem a adoção de um modelo teórico integrador para o entendimento deste complexo fenômeno. Os mesmos

autores ressaltam, também, que os aspectos provenientes das diferentes teorias, não são mutuamente excludentes e sim complementares.

A complexidade do fenômeno do adolescente que está em conflito com a lei foi apontada por autores da literatura nacional (Gomide, 1990; Assis, 1999; Assis & Souza, 1999; Bazon & Estevão, 2004; Gallo & Williams, 2005; Padovani & Williams, 2005; Assis & Constantino, 2005; Pinho et al., 2006; Gallo, 2006; Gallo & Williams, 2008), e estrangeira (Patterson, Reid & Dishion, 1992; Rutter, Giller, Haggel, 1998; Hallahan & Kauffman 2000; Kauffman, 2001; Meichenbaum, 2001; Nelson, Leone, & Rutherford Jr., 2004; Patterson & Yoerger, 2002; Wang, Blomberg, & Li, 2005; Zhou et al., 2006; Robinson et al., 2007; Wortmith et al., 2007; Edenes & Cahill, 2007).

Em primeiro lugar, há a necessidade de que o termo infrator, que será empregado ao longo do estudo, seja definido. Apesar da abrangência do termo “anti-social” e de sua ampla utilização na literatura internacional (Patterson et al., 1992; Rutter et al., 1998), buscando evitar a utilização de um rótulo em uma população já discriminada e marginalizada pela população civil, o presente estudo não o utilizará para evitar a relação - conceitualmente errônea - com o Transtorno de Personalidade Anti-Social, preocupação também elucidada por Gallo (2006). O termo “menor infrator”, amplamente utilizado no Brasil até meados dos anos 80, deixou de ser utilizado, após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, Lei nº. 8069/90, considerado um avanço no campo jurídico e social (ver Cury, 1992), e passou-se a empregar o termo *adolescente em conflito com a lei* para se referir ao adolescente que emitiu um comportamento delituoso. Com o ECA, o comportamento delituoso praticado por adolescentes passou a se chamar ato infracional. O artigo 103 do ECA (1990) define o ato infracional como a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Ao analisar o fenômeno da emissão de comportamentos que estão em conflito com a lei, estudos mostram que a emissão de altos níveis desses durante a infância são prelúdios para aquisição de novas formas de comportamentos descritos como contraventores ou criminosos e preditores significativos da internação na adolescência e detenção na idade adulta (Patterson et al., 1992; Hallahan & Kauffman, 2000; Kauffman, 2001; Patterson & Yoerger, 2002).

Entretanto, é importante ressaltar, como apontou Gomide (2003), que a emissão de comportamentos que poderiam ser classificados como infratores entre a população jovem é relativamente comum durante a adolescência, argumento defendido por estudiosos da área (Moffitt, 1993; Chung, Hill, Hawkins, Gilchirst, & Nagin, 2002; Pinsky & Bessa, 2004). Portanto, para se adotar o padrão de comportamentos desviantes como preditores do encarceramento na vida adulta, deve-se observar as relações parentais, a presença e as características desses comportamentos durante a infância e adolescência, a trajetória desenvolvimentista do comportamento infrator, como também, sua magnitude, frequência e severidade. Uma análise mais detalhada das diferentes trajetórias será apresentada no subtópico *desenvolvimento e manutenção do comportamento infrator*.

Baseadas na Teoria da Regulação Pessoal e Social da Conduta Delituosa do Adolescente de Le Blanc (2004), Bazon e Estevão (2004) alertam, ainda, que para se obter uma compreensão mais adequada dos determinantes da conduta infratora do adolescente deve-se levar em conta seu vínculo com a sociedade e seus membros, os constrangimentos/coerção exercidos pelas instituições, o nível de desenvolvimento do “alocentrismo”, e o grau e o tipo de influências e oportunidades sociais.

Os vínculos referem-se às diversas formas de interação que o indivíduo estabelece com a sociedade e seus membros. Le Blanc (1997) destaca que o elemento mais importante do vínculo para a convenção social é o apego do indivíduo às pessoas. Há pelo menos três categorias de tais figuras: pais, pares e pessoa na posição de autoridade. O apego às pessoas constitui parte da estrutura das normas sociais. Essa teoria assume que se a pessoa é sensível as opiniões dos outros, ela se sente, então, na obrigação de acatar suas normas. Conseqüentemente, a internalização das normas dependem do apego às pessoas e apego a figuras significativas relacionadas aos constrangimentos sociais tais como: disciplina parental, sanções na escola ou trabalho. O apego às pessoas e as convenções pessoais apresentam grande impacto na conduta criminal, segundo Le Blanc (1997).

Ainda para esse autor, o constrangimento/coerção refere-se à regulação da conformidade por meio de restrições diretas e indiretas. Tais restrições são limites definidos pela comunidade ou imposta pelas instituições sociais (por exemplo, a família e a escola). A receptividade do indivíduo aos constrangimentos sociais depende da qualidade dos vínculos pessoais com a sociedade, o nível de desenvolvimento do seu alocentrismo e a presença de fortes influências sociais (Le Blanc, 1997; Estevão & Ruth, 2004). Assim para esses pesquisadores os constrangimentos constituem uma das últimas proteções contra o delito do indivíduo.

O alocentrismo, segundo Le Blanc “é o movimento da pessoa humana em direção ao que é diferente dela, é a disposição de se orientar em direção aos outros e a capacidade de se interessar pelos outros por eles mesmos” (Le Blanc, 1994, p.25). Trata-se do movimento em direção oposta ao egocentrismo natural do indivíduo, manifestando-se por meio de uma consideração genuína do que está ao redor do

indivíduo, da sua disposição para pensar sobre os outros e do seu comportamento na relação com eles.

O grau e o tipo de influências e oportunidades sociais são definidos pelos modelos disponíveis na comunidade e para os indivíduos (Le Blanc, 1997; Estevão & Bazon, 2004). Estevão e Bazon (2004) argumentam que a interação recíproca desses quatro elementos regula a conduta do adolescente. Para uma compreensão mais detalhada da referente teoria recorrer a Le Blanc (1994; 1997) e Estevão e Bazon (2004).

Comportamento infrator: fatores de risco, desenvolvimento e manutenção

As situações favorecedoras da emergência do comportamento classificado como infrator serão classificadas no presente estudo como fatores de risco. A princípio fatores de risco, frequentemente, ocorrem em combinação, evidenciando sua complexa interação na determinação de um atributo. Sendo assim, o risco pode ser de origem biológica, psicológica, educacional, social e demográfica, podendo estar presentes no indivíduo, no ambiente ou no processo de interação (Nelson et al., 2004; Cia, Williams & Aiello, 2005). Entende-se como fatores de risco eventos negativos da vida que, quando presentes, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, sociais e emocionais.

Dentre os fatores de risco envolvendo a dinâmica familiar apontados pela literatura, pode-se destacar: ausência de compromisso com os direitos da criança e do adolescente, disciplina relaxada ou inconsistente, a supervisão e o monitoramento inadequados, presença de regras excessivas, rígidas, ou ainda, o relaxamento de regras, a supervisão estressante, o humor instável, punição inconsistente, o suporte afetivo-

emocional comprometido, negligência, punição psicológica e física, rejeição parental, a exposição a episódios de violências intrafamiliar, histórico de violência familiar parental, uso freqüente de punição em detrimento ao reforçamento positivo, déficits de habilidades de resolução de problemas, condições econômicas desfavorecidas, famílias monoparentais, baixa escolaridade dos pais, histórico de envolvimento em atividades criminais de membros da família e encarceramento de membros da família (Patterson et al., 1992; Biggam & Power, 1998; Gomide, 2003; Carvalho, 2003; Padovani, 2003; Nelson et al., 2004; Smith et al., 2005; Gallo & Williams, 2005, Gallo, 2006). Ainda nesse contexto de identificação de variáveis de risco potenciais do núcleo familiar, Capaldi, DeGarmo, Patterson e Forgatch (2002) destacaram problemas psiquiátricos dos pais (como por exemplo, a depressão), divórcio e o envolvimento parental em comportamentos criminosos como fatores de risco para o desenvolvimento do comportamento desviante na infância e na adolescência. Paralelamente, Stewart, Livingston e Dennison (2008), apoiados em evidências da literatura, destacam a relação entre a exposição aos maus tratos durante a infância e adolescência e o aumento da probabilidade de emissão de comportamentos infratores. Os autores destacam, ainda, que crianças expostas a trajetórias crônicas de vitimização, apresentam maior probabilidade de emitirem comportamentos infratores do que crianças expostas a episódios de vitimização de tempo limitado ou ausência de registros de maus-tratos.

Deve-se, ainda, levar em conta fatores ambientais como os estressores relacionados à pobreza, a presença da violência nos bairros pobres, a violência exibida pela televisão, jogos (videogames) violentos, moradia em cômodos não suficientes ao número de moradores (*American Psychological Society*, 1997; Le Blanc, 1997 Gallo, 2006; Snyder & Sickmund, 2006) e o papel dos traficantes nos bairros menos

favorecidos. Para maior compreensão do impacto das práticas parentais no desenvolvimento do comportamento infrator ver Biggam e Power (1998), Gomide (2003) e Gallo (2006).

Além dos aspectos já mencionados da dinâmica familiar, os dados da literatura indicam como favorecedores ao desenvolvimento e manutenção do comportamento infrator: a violação persistente de normas e regras sociais, déficit de atenção, impulsividade, precário controle das frustrações, um repertório deficitário de resolução de problemas, acreditando que respostas agressivas são soluções efetivas para resolver problemas e que a agressão é uma resposta “normal” para conseguir conseqüências positivas, déficits de socialização, ausência de comportamentos empáticos, déficit de comportamento moral, comportamento sob controle das conseqüências imediatas, hedonismo, analfabetismo, baixo rendimento acadêmico, fracasso e evasão escolar, uso precoce de tabaco, bebidas alcoólicas e/ou drogas, dificuldades ou inadequações no relacionamento intrafamiliar, envolvimento em brigas e associação com pares desviantes, pertencer a gangues, distanciamento de pares pró-sociais, comportamento sexual de risco, promiscuidade sexual e crueldade contra animais (Patterson et al., 1992; Ruter et al., 1998; Gomide, 1999; D’Affonseca & Williams, 2003; Furlong, Morrison, & Jimerson, 2004; Padovani & Williams, 2005; Gallo & Williams, 2005; Wang, et al., 2005; Gallo, 2006; Örmeno & Williams, 2006; Cherry, 2006; Zhou et al., 2006; Fite, Colder, O’Connor, 2006; Toledo, 2006, Tolou-Shams, Brown, Gordon, & Fernandez, 2006; Robinson et al., 2007; Wortmith et al., 2007; Laranjeira, 2007; Edenes & Cahill, 2007).

Assis e Constantino (2005) destacam a incapacidade de fixação de metas entre adolescentes em conflito com a lei como um dos fatores de risco. Cabe comentar,

entretanto, que a capacidade de fixação de metas é uma habilidade socialmente construída. Ao se analisar determinadas ações delituosas cometidas por adolescentes é possível observar indicadores de organização, estratégias, planos e metas. No entanto, tais ações não apresentam como referência o respeito à integridade física e emocional do outro. Situação semelhante é observada quando o adolescente aponta como pessoa de referência um traficante do bairro e/ou relata como “sonho” vira a ser um chefe no narcotráfico. Pode-se afirmar que, dada as contingências de reforçamento as quais ele está inserido, tornar-se um traficante respeitado e temido no bairro em que vive é uma meta possível de ser alcançada.

A presença marcante do comportamento de mentir, intimidar e utilizar expressões específicas do contexto criminal tem se apresentado como característica de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de cerceamento da liberdade (Semi-Liberdade e Internação). A evidência de tais comportamentos também foi elucidada por Gomide (1999) que trabalhou a inserção de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em atividades profissionalizantes.

Com relação à crueldade contra animais domésticos, Cherry (2006) demonstrou que o grupo de crianças vítimas de maus tratos na dinâmica familiar tinha 2,95 mais probabilidades de se engajar em comportamentos de crueldade contra animais do que o grupo de crianças não vítimas. A crueldade contra animais pode, também, gerar gratificação, conferindo à criança ou adolescente sentimentos de poder e controle, sentimentos esses diferentes da situação incontrolável da violência no lar. A autora alertou que, em um processo de identificação com o agressor, pode reproduzir essa experiência violenta com o animal. Apontou, também, que crianças que eram cruéis com os animais eram mais prováveis de experimentarem sentimentos de ciúmes, falta de

empatia, e medo de animais/ambientes quando comparadas com crianças não cruéis com animais. É importante lembrar que a crueldade contra animais constitui um dos sintomas da Desordem de Conduta (*American Psychiatric Association, 2003*).

Em termos de envolvimento com pares desviantes, Padovani (2003) apontou que essa interação pode-se constituir uma poderosa fonte de reforçamento da auto-estima do adolescente em conflito com a lei. Nessa direção, Nelson et al. (2004) alertaram que adolescentes não populares com pares convencionais podem encontrar aceitação somente em grupos desviantes ou grupo de pares infratores. Os autores destacaram, ainda, que essas crianças aprendem valores e normas desviantes no grupo e com o passar do tempo, essas relações se tornam fortes e mais reforçadoras.

Consistente com a literatura, o processo de seleção e socialização de pares analisado por Fite e colaboradores (2006), demonstrou que a afiliação com pares infratores estava associada ao aumento em problemas externalizantes, e subsequente início precoce de bebidas alcoólicas. Os autores encontraram evidências sugerindo que comportamentos internalizantes atuam como fatores protetivos para afiliação com pares infratores e para início precoce de bebidas alcoólicas. Reid e Eddy (2002) alertam para o fato de que o uso precoce de tabaco, bebidas alcoólicas e drogas não somente aumenta a probabilidade do uso crônico de drogas durante a idade adulta como, também, aumenta a probabilidade do início precoce do comportamento sexual, característica freqüente entre adolescentes com histórico de comportamento infrator. Ainda nessa perspectiva, Tolou-Shams e colaboradores (2006) destacam o risco de aumento de gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis e HIV entre jovens com histórico infracional.

A relevância de se distinguir diferentes trajetórias desenvolvimentais do comportamento classificado criminoso no processo de elaboração de programas de

prevenção e tratamento tem sido enfatizada há anos por criminólogos e por estudiosos do desenvolvimento (Feldman, 1979; Le Blanc, 1994; 1997; Moffitt, 1993; Loeber & Loeber, 1998; Wiesner & Capaldi, 2003; Pinsky & Bessa, 2004; Estevão & Bazon, 2004; Dahlberg, & Simon, 2006). Tais estudiosos defendem a existência de diferentes sub-grupos, indicando diferentes trajetórias, cursos de desenvolvimento e diferentes fatores de risco. Nessa perspectiva, cada grupo apresenta curso de desenvolvimento e fatores de risco distintos. Moffitt (1993) propõe o estudo da delinquência juvenil em duas categorias distintas de indivíduos: infratores transitórios e persistentes, sendo tais trajetórias resultado da interação de variáveis neuropsicológicas e ambientais ao longo do desenvolvimento do indivíduo. O mesmo autor ressalta, ainda, que o grupo composto pela trajetória de tempo limitado (transitória) é maior do que os adolescentes “persistentes”.

Ao analisarem as diferenças etárias de grupos infratores, Loeber e Loeber (1998) verificaram que não se tratava de grupos homogêneos e, portanto, para melhor compreensão desse fenômeno propuseram três sub-grupos de acordo com a etapa do desenvolvimento em que a violência se manifestara: ao longo do curso de vida; duração limitada e início tardio. O primeiro caso é caracterizado pelo desenvolvimento da agressividade na infância, sendo que esta persiste e piora em severidade da infância para idade adulta. No segundo, a violência seria restrita ao período da adolescência, sendo anterior à idade adulta. No terceiro caso, a emergência do comportamento agressivo se iniciaria na idade adulta, não apresentando histórico de agressão nos períodos anteriores. Ainda em relação ao período da adolescência, autores alertam que a emissão de comportamentos descritos como infratores no estágio intermediário e final da adolescência é relativamente comum (Moffitt, 1993; Chung et al., 2002). Nessa direção,

Pinsky e Bessa (2004) afirmam que há uma baixa frequência de comportamentos infratores durante a infância, acompanhado de um aumento no início da adolescência, sendo a maior frequência observada na fase intermediária, dos 15 aos 17 anos de idade e uma diminuição na fase subsequente.

Ao realizarem um estudo longitudinal entrevistando anualmente jovens de alto risco dos nove aos 24 anos, Wiesner e Capaldi (2003) identificaram seis trajetórias: *crônica de alto-risco*, *crônica de baixo risco*, *diminuição do alto-risco*, *diminuição do baixo-risco*, *rara e não-infratores*. No sub-grupo de trajetória *crônica de alto-risco*, os autores encontraram aumento do comportamento infrator na adolescência e uma redução aos níveis iniciais no início da idade adulta (19-20 anos), acompanhado de uma diminuição ao nível inicial da infração. O grupo de trajetória *crônica de baixo risco* iniciou com níveis moderados de infração sendo acompanhado por um aumento nas idades subsequentes, alcançando-se o pico máximo alcançado em torno da idade de 19-20 anos, seguido de uma tendência a remissão total do comportamento infrator. O grupo de diminuição do *alto-risco* apresentou trajetória semelhante ao grupo de trajetória *crônica de baixo risco*. O grupo de trajetória *rara* apresenta, em média, menos do que um comportamento infrator por ano. O grupo *não-infrator* não apresentou qualquer comportamento descrito como infrator ao longo do estudo.

Em geral, os dados do estudo de Wiesner e Capaldi (2003) revelaram que metade da amostra indicou trajetórias desistentes, 34% indicou trajetórias persistentes e 16% ausência ou trajetórias raras (máximo um comportamento por ano) no período estudado. Confirmando os dados da literatura, o estudo mostrou que as diferentes trajetórias estavam relacionadas com variáveis do próprio indivíduo, da família e com a variável associação com pares.

Complementando o estudo inicial de Wiesner e Capaldi (2003), ao investigar a relação entre as diferentes trajetórias e predição para o abuso de substâncias e sintomas depressivos, Wiesner, Kim e Capaldi (2005) encontraram que o uso de drogas e a presença de sintomas depressivos na idade adulta (23-26 anos) variavam dependendo da trajetória da adolescência para idade adulta (12-13 anos a 23-24 anos). Mais especificamente, os autores encontraram entre os participantes com trajetórias criminais persistentes apresentavam níveis mais altos de sintomas depressivos e uso mais freqüente de drogas do que os grupos que apresentavam trajetórias raras, de *diminuição do baixo-risco* e de *diminuição do alto-risco*.

Ainda em relação ao impacto da trajetória de curso persistente, Dahlberg e Simon (2006) apresentaram dados de estudos longitudinais indicando que garotos com histórico de agressões precoces, ao se tornarem adultos, apresentam maior probabilidade de direcionar seus atos de violência à parceira, além de se engajar em outros comportamentos de risco, como dirigir embriagado, utilizar e ter mais complicações com a justiça.

Influência dos diferentes fatores de risco nas trajetórias do adolescente

Dada a complexidade do desenvolvimento da conduta delituosa, faz-se necessária uma breve discussão da influência dos diferentes fatores de risco nas diferentes trajetórias. Os fatores de risco para as diferentes trajetórias serão analisadas a luz de dois grandes grupos: de trajetória de tempo limitado e de trajetória persistente.

Moffitt (1993) destaca que para os jovens cuja atividade criminal é restrita ao período da adolescência, portanto, de tempo limitado, os fatores relacionados podem ser proximais, específicos para o período de desenvolvimento da adolescência, apontando para uma descontinuidade. Em contraste, para os adolescentes cuja infração é

meramente uma inflexão em um curso anti-social contínuo ao longo da vida, os fatores devem estar localizados na infância (Moffitt, 1993).

Diversos estudiosos apontam como fatores de risco para a persistência do comportamento infrator: a rejeição materna, a negligência parental, a punição física na infância (Loeber & Loeber, 1998; Patterson et al., 1982; Moffitt, 1993, Gomide, 2003), o comprometimento do desenvolvimento neural pré-natal (uso materno de drogas, nutrição pré-natal deficitária, exposição a agentes tóxicos) e pós-natal (privação de alimento, estímulo e afeto), os danos cerebrais em função da negligência e abuso físico (Moffitt, 1993), familiares envolvidos em atividades criminais (pais, irmãos, avós), envolvimento em atos graves de agressão na infância, escalonamento dos problemas de agressão na direção da conduta típica do Transtorno de Conduta (Loeber & Loeber, 1998), aspectos estruturais e sociais deficitários, problemas psiquiátricos parentais. (Patterson et al., 1982; Moffitt, 1993), a imposição do rótulo de infrator favorecendo o reforçamento da auto-imagem criminal e emergência de formas mais sérias de atividades delituosa (Le Blanc, 1997).

Quanto ao perfil do jovem infrator, destaca-se: a presença de transtornos mentais da criança, atribuições hostis da criança ou adolescente em situações interpessoais, alto nível de atividade, irritabilidade, acessos de raiva severos, déficits de habilidades cognitivas e de autocontrole, repertório restrito de comportamentos pró-social, bem como envolvimento em atos de agressão física a terceiros (Patterson et al., 1982; Loeber & Loeber, 1998; Moffitt, 1993).

O comportamento infrator de adolescentes de trajetória de tempo limitado, segundo Moffitt (1993), pode ser motivado por uma lacuna entre a maturidade biológica e social, sendo esse comportamento aprendido por modelos infratores de curso

persistente e sustentados pelo princípio do reforçamento. Sendo assim, apresentam-se como fatores de risco: déficit da qualidade da intimidade e comunicação parental, falta de estrutura do ambiente escolar, envolvimento com pares com trajetórias delituosas de curso persistente, reforço das atividades delituosas pelas conseqüências negativas.

Quanto ao seu perfil, verifica-se: falta de consistência na atividade delituosa, controle sob a freqüência de atividades delituosas, desistência da prática delituosa ao longo do tempo, comportamentos agressivos restritos à fase da infância ou adolescência, engajamento em atividades delituosas quando a situação é proveitosa, sendo capaz de abandoná-las quando respostas pró-sociais são mais recompensadas, necessidade de suporte dos pares para atividade delituosa.

Fica evidente que a exploração das questões associadas à trajetória do adolescente em conflito com a lei é de fundamental importância, tendo em vista implicações críticas para ações de prevenção e tratamento (Le Blanc, 1994, 1997; Moffitt, 1993; Loeber & Loeber, 1998; Wiesner & Capaldi, 2003; Estevão & Bazon, 2004). Portanto, pode-se afirmar que o desenvolvimento de uma intervenção eficaz deve levar em consideração não apenas à prática infracional em si, mas, também, estender às condições que predisõem a tantos agravos, argumento defendido por diversos autores (Le Blanc, 1994, 1997; Estevão & Bazon, 2004; Costa & Assis, 2006).

Transtornos associados ao comportamento infrator

A exposição a variáveis adversas, seja de ordem biológica, psicológica, educacional, social e demográfica, podem favorecer, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o desenvolvimento de uma série de transtornos de ordem emocional e comportamental diagnosticados em uma parcela significativa dessa

população, a saber: Transtorno Desafiador Opositivo, Transtorno de Conduta, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtornos de Ansiedade Generalizada, Transtornos de Humor (*DSM-IV-TR, 2003*).

No Transtorno Desafiador Opositivo a característica central é um padrão recorrente de comportamento negativista, desafiador, desobediente e hostil para com figuras de autoridade. É importante ressaltar que esse transtorno não inclui o padrão persistente das formas mais sérias de comportamento nas quais são violados os direitos individuais dos outros ou as normas e regras sociais próprias da idade, aspectos presentes no Transtorno de Conduta. No Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, a característica central é o padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade sendo mais freqüente e grave do que aquele tipicamente observado nos indivíduos em nível igual de desenvolvimento. O Transtorno de Ansiedade Generalizada se caracteriza pela presença de ansiedade e preocupação excessivas ocorrendo na maioria dos dias acerca de diversos eventos ou atividades. Dentro dos Transtornos de humor, chama a atenção a presença da desesperança, ideações ou tentativas de suicídio (*DSM-IV-TR, 2003*).

Ao descreverem o perfil psiquiátrico de 290 adolescentes em conflito com a lei da Casa de Acolhimento ao Menor (CAM) em Salvador, no período de 2003, destacando os transtornos em co-morbidade, Pinho e colaboradores (2006) encontraram que 24,8% não apresentam transtornos mentais e 75,2 % preencheram critérios para um ou mais transtorno psiquiátrico. Entre os 218 jovens portadores de transtorno mental, 52,35% apresentaram transtornos psiquiátricos isolados, sendo o Transtorno de Conduta o mais prevalente (39,3%), e 47,7% deles apresentaram transtornos em co-morbidade. A co-

morbidade mais prevalente além do Transtorno de Conduta foi o transtorno por uso nocivo de substância psicoativa (13,4%).

Estabelecimentos de padrões comportamentais concorrentes ao comportamento infracional

Diversos estudiosos (Masten, 2001; Paludo & Koller, 2005; Maia & Williams, 2006) definem fatores de proteção como influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos, apresentando como principal característica a produção de respostas que permitem o distanciamento de possíveis danos. Destacam, também, que os mecanismos de proteção incluem atributos disposicionais do indivíduo e laços afetivos da família e características do sistema de apoio social.

Nessa direção, os dados apontados pela literatura sugerem que a escola (Kauffman, 2001; Morrison, Robertson, & Kelly, 2002; Carvalho, Gomide, & Ingberman, 2004; Gallo & Williams, 2008), o trabalho (Gomide, 1990; Bender & Losel, 1997), e o envolvimento em atividades estruturadas durante o tempo livre (Mahoney & Stattin, 2000; Gallo, 2006), atuam como fatores protetores para o desenvolvimento e manutenção de comportamento pró-sociais. Portanto, fica evidente que a solução para a violência exibida pela população jovem exige mudanças estruturais significativas, como por exemplo, no setor da educação e da saúde e não apenas mudanças na legislação, aspectos também elucidados no relatório da UNESCO (Brasil, 2004).

A postura da escola frente ao aluno que está em conflito com a lei

Apesar dos efeitos protetores da escola e da concordância na literatura sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos que estão em conflito com a lei

(Kauffman, 2001; Meichenbaum, 2001; Rossi, 2001; Marinho, 2003), o número de programas educacionais específicos para essa população, descritos na literatura nacional, ainda é reduzido. Entretanto, pesquisas envolvendo crianças e adolescentes com déficits em habilidades emocionais e comportamentais no ambiente escolar vêm oferecendo contribuições significativas para o campo de investigação do fenômeno da infração juvenil (Brancahorne, Fogo, & Williams, 2004; Dias, 2005; Maldonado & Williams, 2005; Ormeño & Williams, 2006).

Nos EUA, o surgimento de uma proposta pedagógica específica para a classe de estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem decorrentes de transtornos de ordem comportamental e emocional está em vigor desde a década de 40 (Gargiulo, 2003). Em 2001, a Lei do Governo Federal nomeada *No Child Left Behind Act* (*Nenhuma Criança Deixada para Trás*) (NCLB) veio assegurar uma série de reformas e requerimentos facilitando iniciativas políticas para programas de prevenção e tratamento desses estudantes (Kauffman, Brigham, & Mock, 2004; Wang et al., 2005). A lei NCLB apresentou como objetivo principal a garantia a todos os estudantes, em escolas públicas ou correccionais, das melhores práticas educacionais que viessem a encontrar as necessidades de cada grupo.

A realidade brasileira, por sua vez, é mais preocupante. Ao realizar um levantamento da literatura referente às políticas e diretrizes educacionais nacionais, Padovani (2003) constatou que não há, no Brasil, uma política e/ou proposta pedagógica específica que viesse assegurar recursos e serviços educacionais singulares de modo a garantir a educação escolar e a promoção do desenvolvimento de estudantes que apresentam problemas comportamentais graves, como por exemplo, a agressividade.

A necessidade de se criar ambientes estimulantes para tal população fica evidente no estudo desenvolvido por Gallo (2006) que encontrou que 62% dos adolescentes (n=74) em conflito com a lei, de ambos os sexos, alegaram o “desinteresse” como o principal motivo para não freqüentar a escola. Paralelamente, ao investigar os procedimentos utilizados por professores e diretores quando se deparavam com estudantes envolvidos em atos infracionais, Dias (2005) encontrou que grande parte dos professores, bem como dos diretores, achava que a escola não estava preparada para lidar com alunos com histórico de infração juvenil, devido à ausência de informações/orientações e recursos. Dentre infrações mais graves cometidas dentro da escola, os professores destacaram: agressão física entre alunos, aluno urinar no lixo da sala e aluno riscar o carro da diretora (Dias, 2005).

Diante dessa carência de recursos humanos e materiais, é previsível que o próprio ambiente escolar se apresente desinteressante, passando a adquirir propriedades aversivas e punitivas, favorecendo o fracasso acadêmico e o abandono escolar. Argumentos semelhantes foram descritos por Pereira e Mestriner (1999), Kauffman (2001) e Gallo (2006) que sinalizaram a escola como contribuinte para o processo de inadequação social e da incompetência acadêmica de tais estudantes. Entretanto, é importante salientar, como destacou Gallo (2006) e outros estudiosos do comportamento humano (Sidman, 1995; De Rose, 2001; Zanotto, 2000), que toda a pessoa é capaz de aprender desde que seja proporcionado um ambiente que arranje contingências de reforçamento necessárias ao aprendizado daquela população.

Contrariando os pressupostos da educação inclusiva dispostos pelo Ministério da Educação (2001) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069/90, capítulo IV, artigo 53, parágrafo primeiro e segundo que afirmam “igualdade de condições para o

acesso a permanência na escola” e “direito de ser respeitado por seus educadores”, o que mais frequentemente se observa, conforme apontaram Kauffman (2001) e Padovani (2003), quando adolescentes que apresentam problemas comportamentais graves abandonam o sistema educacional ou são expulsos, é uma sensação de alívio e aprovação por parte da coordenação, do corpo docente, e de demais alunos, que muitas vezes se sentem intimidados ou amedrontados na presença desse grupo. Essa conduta é indiretamente reforçada pela própria instituição educacional que, na maioria das vezes, não questiona a adequação da metodologia aplicada pelo professor a esse aluno (Kauffman, 2001; Padovani, 2003; Dias, 2005).

A conscientização de que crianças e jovens precisam receber um aprendizado efetivo para prevenir o envolvimento nas rotas da violência e da criminalidade foi discutido por Del Prette e Del Prette (2003), defendendo que:

a educação escolar vem sendo, assim, instada a assumir mais efetivamente a sua função proclamada de formação para a cidadania, o que inclui, além da transmissão de conhecimentos e habilidades acadêmicas, o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades de convivência humana (Del Prette & Del Prette, 2003, p.85).

O impacto do aprendizado ficou evidente no estudo de Gallo (2006) que encontrou que os jovens que cumpriam medida sócio-educativa em meio aberto e, portanto, menos restritiva (Serviço à Comunidade), apresentavam maior escolaridade do que os jovens que cumpriam medidas em meio aberto mais restritivas (Liberdade Assistida).

A importância da implementação de programas educacionais específicos para essa população fica evidente quando se observa dados referentes à performance acadêmica e intelectual desses adolescentes apresentados por estudos internacionais

(Foley, 2001; Baron, Hassiotis, & Banes, 2004; Kennedy, Richardson, Dixon, & Kelly, 2003; Nelson et al., 2004; Dickson, Emerson, & Hatton, 2005).

Em uma extensa revisão da literatura sobre as características acadêmicas de jovens encarcerados, Foley (2001) encontrou, entre outros dados: funcionamento intelectual abaixo da média de sua série; déficits significativos em leitura, escrita e aritmética, níveis intelectuais significativamente mais baixos e histórico de fracasso acadêmico.

Reafirmando a dificuldade de aprendizagem da população de adolescentes em conflito com a lei, quando comparados com estudantes não-infratores, Wang e colaboradores (2005) destacaram que os estudantes em conflito com a lei apresentam deficiências educacionais desproporcionais: médias finais mais baixas, baixa frequência à escola, maior retenção na mesma série, recebendo mais ações disciplinares. Os autores ressaltam que esse déficit educacional pode constituir um papel central na delinquência juvenil. Gallo (2006) alerta que é preciso ter cautela ao investigar a relação entre baixo desempenho intelectual e ocorrência de atos infracionais, uma vez que nem sempre é fornecido detalhamento suficiente dos instrumentos utilizados para se medir a inteligência e, ainda, se os mesmos eram validados para a amostra estudada. Outra questão que o autor levanta é que muitos jovens que praticam delitos provêm de camada com menor poder aquisitivo e os testes utilizados podem não ter sido culturalmente apropriados.

Contribuindo para a complexa questão da mensuração do nível educacional de jovens com histórico de infração, Biggam e Power (1998) encontraram, entre outros achados, em uma amostra de 125 jovens escoceses encarcerados, com média de idade de 18.8 anos, que apenas 3.2% apresentavam um repertório de alta qualificação educacional

ao passo que 37.6% haviam deixado a escola sem nenhuma qualificação. Nesta mesma direção, um estudo desenvolvido por Zabel e Nigro (2001), com um grupo de adolescentes infratores em uma instituição de internação regional norte-americana, mostrou que a performance dos participantes estava abaixo de sua série de comparação nas três áreas analisadas: leitura, escrita e matemática. Os autores encontraram, ainda, que os escores dos adolescentes infratores foram significativamente inferiores aos escores das adolescentes não infratores.

A urgência de se abordar essa realidade se mostra evidente, uma vez que o déficit educacional e a dificuldade de aprendizagem de estudantes com histórico de conflito com a lei trás consigo uma série de conseqüências adversas ao seu funcionamento adaptativo, favorecendo a emissão de respostas impulsivas e descuidadas.

O déficit de habilidades de resolução de problemas sociais nessa população (Patterson, 1982; Biggam & Power, 1999a, 1999b, 2002) pode estar diretamente associado ao repertório educacional, uma vez que a emissão de uma solução adequada ao problema envolve um conjunto elaborado de esquemas cognitivos, tanto no que se refere ao problema (reconhecer o problema, definir o problema, levantar possibilidades potenciais, selecionar a melhor solução, implementar e avaliar, entre outras), quanto no que se refere aos estados emocionais a ele associados (controle cognitivo da ansiedade e da frustração e o seu manejo, autocontrole, senso de eficácia).

Outra conseqüência decorrente das necessidades educativas especiais e que, portanto, vem afetar a performance no processo de resolução de problemas sociais, é o restrito repertório verbal desses jovens, aspecto discutido por diversos autores (Foley, 2001; Zabel & Nigro, 2001), trazendo implicações significativas no processo de interação e participação sociais,. Para maiores reflexões sobre as implicações cognitivas

de estudantes que apresentam problemas externalizantes de comportamento no ambiente escolar, o leitor pode recorrer ao estudo de Furlong e colaboradores (2004).

Nessa mesma direção, Polsgrove e Smith (2004) destacam como uma alternativa para crianças com transtornos comportamentais o treinamento de autocontrole. O processo de autocontrole envolve uma série de habilidades cognitivas e comportamentais, a saber: observação acurada do próprio comportamento, reconhecê-lo como inadequado ou inapropriado, identificar o comportamento-problema, reconhecer o comportamento exigido na referente situação, selecionar e implementar um conjunto de estratégias para efetivamente controlar o comportamento e avaliar sua performance e alterá-lo quando necessário. Os processos cognitivos envolvidos no treinamento de autocontrole apresentam propriedades semelhantes ao treinamento em resolução de problemas sociais (Chang, D’Zurilla & Sanna, 2004), reforçando a relevância de intervenções que promovam a inclusão social e educacional dessa população. Uma discussão detalhada da sistemática de resolução de problemas sociais será apresentada no tópico abaixo.

Resolução de Problemas Sociais e comportamento infrator

O modelo teórico de resolução de problemas sociais que será adotado no presente estudo será o de D’Zurilla e colaboradores (D’Zurilla & Goldfried, 1971, Nezu & D’Zurilla, 1982; Chang et al., 2004). Ao desenvolver o modelo de “solução de problemas e modificação do comportamento” D’Zurilla e Goldfried (1971) apresentaram-se na comunidade científica como precursores desse campo de pesquisa, ainda em formação, e passaram a influenciar a maioria dos estudos teóricos e práticos envolvendo a temática da resolução de problemas.

Já em 1971, D’Zurilla e Goldfried destacaram que os termos *problema*, *solução de problemas e solução* deveriam ser aplicados dentro do contexto da vida real ao invés do laboratório. Neste modelo, segundo os autores, o termo *problema* se referia a uma situação específica ou a um conjunto de situações relacionadas, no qual o indivíduo deve responder de forma funcionalmente efetiva no seu ambiente. Para enfatizar o aspecto situacional, o termo *situação problema* foi utilizado pelos autores (D’Zurilla e Goldfried, 1971), ao invés de *problema*. Nesse contexto, uma situação seria considerada problemática se nenhuma resposta efetiva estivesse imediatamente disponível para o indivíduo lidar com a situação.

Portanto, no modelo proposto por D’Zurilla e Goldfried (1971), *resolução de problema* pode ser definida como um processo comportamental, público ou privado, no qual o indivíduo aprenderá a ter disponível uma variedade de respostas alternativas potencialmente efetivas, aumentando a probabilidade de selecionar a resposta mais efetiva dentre as diversas alternativas, adquirindo habilidades para levantar informações relevantes no processo de resolução de problema, compreendendo e avaliando as conseqüências e implicações de cada ação.

A relevância desse modelo pode ser observada na afirmação de Chang e colaboradores (2004) que destacaram uma grande explosão de estudos sobre o tópico de resolução de problemas sociais e treinamento em resolução de problemas na literatura de aconselhamento psicológico e práticas clínicas: Dixon, Heppner, Petersen e Ronning (1979), Nezu e D’Zurilla (1982), D’Zurilla e Maydeu-Olivares, (1995); Hawton e Kirk (1997), Nezu e Nezu (1999), Biggman e Power (1999a; 1999b, 2002) e Chang, D’Zurilla e Sanna (2004).

É interessante observar que na revisão da literatura sobre solução de problemas e criatividade, Sternberg (2008) não faz menção ao artigo clássico de D’Zurilla e Goldfried (1971), percussores da temática de resolução de problemas, ou de outras produções de tais estudiosos, mesmo utilizando princípios e técnicas semelhantes aos defendidos pelos autores. Cabe mencionar, ainda, a publicação do livro de Chang e colaboradores (2004), sendo Thomas J. D’Zurilla um dos colaboradores, sobre teoria, pesquisa e treinamento em resolução de problemas sociais, trazendo uma importante contribuição nessa área de pesquisa.

Buscando uma melhor adequação conceitual, Nezu e D’Zurilla (1982) adicionaram o termo “social” estabelecendo uma nova terminologia – resolução de problemas sociais. Segundo os mesmos autores, *resolução de problemas sociais* refere-se a todo o processo de resolução de problema que ocorre no ambiente natural ou “no mundo real”. D’Zurilla e Mayde-Olivares (1995) destacaram, ainda, que o adjetivo não significou uma limitação do estudo de resolução de problema para um tipo particular de problema, e sim que tal termo foi empregado para identificar a área de interesse desse campo de pesquisa, a saber a resolução de problemas que influenciam o funcionamento adaptativo do indivíduo no seu ambiente físico e social. Os autores destacavam que o estudo da resolução de problemas sociais lida com todos os tipos de problemas que podem afetar o funcionamento do indivíduo, incluindo problemas interpessoais, intrapessoais, assim como os problemas de uma comunidade e da sociedade como um todo.

Chang e cols. (2004) defendem que:

Deveria estar claro agora que as metas da resolução de problema e a modificação de comportamento são únicas e iguais, isto é, estimular comportamentos os quais são prováveis de produzir consequência positiva, que é, reforçamento positivo, e evitar consequências negativas, que é, reforçamento negativo. Além do mais, o

treinamento em resolução de problemas, pode ser visto como uma entre muitas possíveis técnicas de modificação do comportamento para facilitar comportamento efetivo (Chang et al., 2004, p.109)

Os principais conceitos envolvidos no modelo de resolução de problema expandido proposto por Nezu e D’Zurilla (1982) e Chang e colaboradores (2004) são: *solução de problemas, problema e solução*. Para a teoria e prática é importante diferenciar solução de problemas e implementação de solução. Portanto, será apresentada aqui uma apresentação das principais terminologias.

A *solução de problemas*, como ocorre no ambiente natural, é um processo cognitivo comportamental, auto-dirigido por um indivíduo, casal, ou grupo na tentativa de identificar ou descobrir uma solução efetiva para um problema específico. D’Zurilla e Goldfried (1971) destacam que este processo cognitivo-comportamental torna possível uma variedade de soluções potencialmente eficazes para um problema e aumenta a probabilidade de selecionar a resposta mais efetiva dentre as diversas alternativas. D’Zurilla e colaboradores (2004) afirmam que essa definição está relacionada com uma atividade consciente, racional e proposital. Dependendo das metas da solução de problemas, este processo pode ter como objetivo a mudança de uma situação problema para uma situação melhor e a redução do sofrimento emocional, produto de uma situação problema, ou ambas.

O *Problema* é definido como qualquer situação ou aspecto da vida (presente ou passado) que demanda uma resposta para o funcionamento adaptativo, mas sem nenhuma resposta imediatamente efetiva ou viável para a pessoa ou pessoas empregarem na situação, em função de um ou mais obstáculos. Os obstáculos podem ser: aspectos não previstos, falta de recursos, déficits de repertório, informações conflituosas ou concorrentes, entre outros.

A *solução* é uma resposta para uma situação específica ou padrão de resposta (cognitiva e/ou comportamental) que é produto ou consequência de processo de resolução de problema aplicado a uma situação específica. Uma solução é efetiva quando atinge os objetivos da solução de problemas, maximizando as consequências positivas ou minimizando as negativas. A relevância das consequências inclui resultados pessoais e sociais a curto e longo prazo.

A teoria da resolução de problemas sociais faz uma distinção entre *solução de problemas* e *implementação da solução*. A *solução de problemas* se refere ao processo de encontrar soluções para um problema específico, enquanto que *implementação da solução* se refere ao processo de executar tais soluções em uma situação problemática.

D’Zurilla e colaboradores (2004) destacam que um dos princípios da teoria da habilidade de resolução de problemas sociais é que não se trata de um constructo único e sim de constructos múltiplos, envolvendo diferentes componentes. Nezu e D’Zurilla (1982) mencionam que a habilidade de resolução de problemas consiste em dois componentes parcialmente independentes que são: *orientação do problema* e *habilidades de resolução de problema*.

A *Orientação do Problema* foi descrita como um processo metacognitivo envolvendo um conjunto de esquemas cognitivo-comportamentais relativamente estáveis que refletem as crenças, apreciações e sentimentos do indivíduo sobre os problemas em sua vida, como também sua habilidade para resolvê-los. Trata-se de uma importante variável motivacional na solução de problemas sociais. As *habilidades de resolução de problemas* referem-se às atividades cognitivo-comportamentais que uma pessoa utiliza para entender um problema e encontrar uma solução efetiva ou estratégias para enfrentá-lo.

Como medir a Resolução de Problemas Sociais: Inventário de Resolução de Problemas Sociais

Baseados no modelo teórico cognitivo comportamental de resolução de problemas, D’Zurilla e Nezu em 1990 (D’Zurilla et al., 2004), desenvolveram o Inventário de Resolução de Problemas Sociais (SPSI). O SPSI consiste de duas escalas: Escala de Orientação do Problema e Escala de Habilidades de Resolução de Problemas. Cada item da escala foi designado para refletir características positivas (construtivas ou facilitadoras) e negativas (disfuncionais).

Em estudos posteriores, Mayde-Olivares e D’Zurilla (1995, 1996) conduziram um estudo exploratório e, embora os resultados mostrassem suporte para o modelo original de dois fatores (orientação do problema e habilidades de resolução de problemas), adaptações foram realizadas para um modelo de cinco fatores, envolvendo duas dimensões de orientação de problema e três estilos de resolução de problemas, constituindo o Inventário de Resolução de Problemas Sociais-Revisado (SPSI-R). As duas dimensões de orientação do problema são *Orientação Positiva do Problema* (OPP) e *Orientação Negativa do Problema* (ONP), sendo os três estilos de resolução de problema: o Estilo Racional de Resolução de Problemas, o Estilo Impulsivo e Descuidado e o Estilo Evitativo.

A *Orientação Positiva do Problema* e a *Resolução de Problemas Racional* são dimensões construtivas relacionadas com o funcionamento adaptativo e bem-estar psicossocial. Já a *Orientação Negativa do Problema*, o *Estilo Impulsivo e Descuidado* e o *Estilo Evitativo* são dimensões disfuncionais, relacionadas ao funcionamento não-

adaptativo e déficits psicossociais. Serão descritos abaixo as dimensões e os estilos de resolução de problemas (D’Zurilla et al., 2004).

Como definido no *SPSI-R*, a *Orientação Positiva do Problema* é um conjunto cognitivo construtivo de resolução de problemas que envolve disposições gerais para: avaliar o problema, enxergá-lo como um desafio, acreditar que os problemas são solucionáveis (otimismo), acreditar nas habilidades pessoais para resolver com sucesso um problema (auto-eficácia na resolução de problemas), acreditar que o sucesso para resolver um problema demanda tempo, esforço e persistência. Em contraste, a *Orientação Negativa do Problema* é um conjunto disfuncional de elementos cognitivos e emocionais que envolve uma tendência geral para: ver o problema como uma ameaça ao bem-estar, ter dúvidas sobre as habilidades pessoais para resolver o problema (baixo senso de auto-eficácia), e ficar frustrado e irritado quando se depara com um problema (baixa tolerância à frustração).

O *Estilo Racional de Resolução de Problemas* é um estilo construtivo de resolução de problemas que é definido como racional, reflexivo (calculado), sistemático. O *Estilo Impulsivo e Descuidado* é um modelo disfuncional de resolução de problemas caracterizado por tentativas ativas de aplicar as estratégias e técnicas de resolver problema. Essas tentativas são limitadas, impulsivas, descuidadas, apressadas e incompletas. Assim, os indivíduos consideram um número menor de alternativas e frequentemente empregam a primeira idéia que lhes vem à cabeça, sendo que normalmente as alternativas e as conseqüências são avaliadas rapidamente e de forma não-sistemática. A monitoria e avaliação das conseqüências são descuidadas e inadequadas. O *Estilo Evitativo* mede outro modelo disfuncional de resolução de problemas, caracterizado pela procrastinação, passividade e dependência. O indivíduo

prefere evitar o problema ao invés de confrontá-lo, adiar o problema o máximo que puder, esperando outros resolverem o problema para ele e tentando atribuir a sua responsabilidade de resolução de problemas aos outros.

Vale dizer que o *Inventário de Resolução de Problemas Sociais – Revisado (SPSI-R; D’Zurilla et al., 2002)*, tem duas versões: a completa com 52 itens e a versão abreviada com 25 itens do tipo *Likert*. A versão abreviada do *SPSI-R* contém cinco itens de cada dimensão analisada, a saber: Orientação Positiva do Problema (OPP), Orientação Negativa do Problema (ONP), Estilo Racional de Resolução Problema Racional (ERRP), Estilo Impulsivo e Descuidado (EID) e Estilo de Evitação (EE). Os autores destacam que a versão abreviada foi desenvolvida em função da dificuldade para administrar os 52 itens da versão completa. Para preservar a integridade teórica das cinco dimensões foi usado o critério da representatividade da amostra ou validade de conteúdo para selecionar os itens.

Os desvios padrão e médio das escalas *SPSI-R:S* e a sua correlação com o *SPSI-R:L* foram obtidos de uma amostra de jovens adultos, com idade entre 17 e 39 anos (N=950), adultos 40-55 anos (N=100), e idosos, 60-80 anos (N=100). Entretanto serão representados a seguir apenas os dados referentes à amostra de jovens adultos, população de interesse no presente estudo.

A média (M) e o desvio-padrão (SD) para as dimensões do *SPSI-R:S* e sua correlação (r) da amostra normativa de jovens adultos foram: OPP – 11.89 (M), 3.90 (SD), 1.00 (r); ONP -8.10 (M) , 4.65 (SD), 0.95 (r); ERRR- 10.98 (M), 3.76 (SD), 0.92 (r); EID – 7.09 (M), 3.95 (SD), 0.94 (r); EE – 6.95 (M), 4.75 (SD), 0.98 (r). A amostra normativa utilizada para validação do *SPSI-R:L* foi de 2.312 sujeitos. Segundo os autores, pôde-se observar uma alta correlação entre *SPSI-R:R* e o *SPSI-R:L*.

A consistência interna de um teste, associada à de fidedignidade ou precisão de medida, se refere à consistência dos escores obtidos pelas mesmas quanto retestadas com o mesmo teste ou uma forma equivalente (Anastasi & Urbina, 2000). No *SPIS-R:R* a retestagem foi realizada num período de 3 meses. A consistência interna (a) e o teste-reteste (tt) do *SPSI-R:R* foram: OPP – 0.76 (a), 0.72 (tt); ONP – 0.83, 0.79 (tt); ERRP – 0.78 (a), 0.74 (tt); EID – 0.74 (a), 0.72 (tt); EE – 0.83 (a), 0.73 (tt) e o escore geral do *SPSI-R:L* foi de 0.89 (a) e 0.84 (tt). Os dados da validade estrutural do *SPIS-R:R* indicaram: RMSEA=0.053; RMSR=0.049; AGFI=0.89; RNI= 0.91.

Os escores do *SPSI-R* fornecem indicadores globais do nível de habilidade de resolução de problemas do indivíduo. Altos escores indicam resolução de problemas mais efetivas, enquanto que baixos escores indicam resolução de problemas disfuncionais (D’Zurilla et al., 2002).

Em suma, as propriedades psicométricas do *SPSI-R*, entre as diversas populações, sugerem que o instrumento é caracterizado por forte consistência e estabilidade ao longo do tempo. Adicionalmente, o instrumento apresentou indicativos consistentes de validade preditiva, convergente e discriminante. Os escores do *SPSIS-R* se mostram sensíveis à intervenção de treinamento em resolução de problemas. O *SPSIR-R:R*, também, apresenta propriedades psicométricas consistentes. É importante mencionar que o *SPSI-R* ainda não tem uma versão validada no Brasil e isso será um dos objetivos do presente estudo.

A validação de um instrumento que venha favorecer a compreensão do fenômeno da infração juvenil é de fundamental importância uma vez que possibilita uniformizar os procedimentos desde a aplicação até o desenvolvimento de parâmetros ou critérios para interpretação dos resultados obtidos (Pasquali, 2004). Adicionalmente, a

possibilidade de mensurar medidas cognitivas e comportamentais já elucidadas na literatura como deficitárias no comportamento do adolescente infrator, mas ainda não mensuradas na realidade brasileira, vem apresentar uma contribuição significativa tanto na esfera acadêmica quanto na esfera social. Pasquali (2004) destaca que embora a validação do teste constitua o ponto nevrálgico da Psicometria, tal esforço apresenta dificuldades que se situam em três níveis do processo de elaboração do instrumento: ao nível da teoria, da coleta empírica da informação e da própria análise estatística da informação. Diante de tais dificuldades, recorre-se a três grandes classes para viabilizar a demonstração da validade do instrumento, a saber: validade de construto, validade de conteúdo e validade de critério. No presente estudo serão analisadas a validade de conteúdo e de critério.

Intervenções em Resolução de Problemas

Ao trabalhar estratégias de resolução de problemas com quatro adolescentes em conflito com a lei, Padovani (2003), constatou que, apesar de os participantes emitirem comportamentos inadequados diante de uma situação problema, os mesmos não encontravam dificuldades em criar soluções verbais para os diversos problemas apresentados pelo pesquisador. Essa constatação permite, em uma análise preliminar, o levantamento de duas hipóteses: (1) a restrição do repertório comportamental impedindo o acesso a uma variabilidade de reforçadores sociais e (2) controle das conseqüências imediatas, em detrimento das conseqüências a longo prazo, mesmo sendo tais conseqüências inadequadas socialmente. O autor apontou, para estudos posteriores, a necessidade de se realizar intervenções mais longas envolvendo, por exemplo, sessões de observação, bem como o ensino em habilidades sociais, incluindo a empatia e

envolvimento de reforçadores sociais concorrentes com os reforçadores promovidos pelo comportamento infracional, como por exemplo, oficinas de grafite (pinturas estilizadas) e *Rap* (estilo musical).

Ao investigar na literatura pesquisas de intervenção com adolescentes em conflito com a lei para o presente estudo, o pesquisador encontrou três trabalhos, utilizando estratégias de resolução de problemas, todos desenvolvidos por Biggam e Power (1999a; 1999b; 2002), com adolescentes do sexo masculino, internados em uma instituição destinada ao atendimento de jovens infratores na Escócia.

Os esforços de Biggman e Power (1999a; 1999b; 2002) têm trazido contribuições metodológicas significativas nesse campo, visto o reduzido número de pesquisas de intervenção de qualquer natureza (seja com resolução de problemas ou outras estratégias), com essa população. Essa escassez de pesquisas foi observada tanto na literatura internacional quanto na literatura brasileira. Para a realização da pesquisa bibliográfica em questão foram utilizadas as seguintes palavras-chave: infrator e intervenção, adolescente e infrator, jovem e infração, delinqüência e intervenção, anti-social e programa, infrator e violência, resolução de problemas e infrator, resolução de problemas e anti-social, resolução de problema e intervenção, intervenção e conflito com a lei, modificação de comportamento e infrator, habilidades resolução de problemas e infrator. Foi encontrado apenas um artigo apresentando uma proposta de intervenção fundamentada nos princípios da resolução de problemas descritos por Biggam e Power (2002). Foram consultadas as seguintes bases de dados: Scielo, Periódicos Capes, Web of Science, bem como acervo do LAPREV, Biblioteca Comunitária da Universidade de São Carlos e da Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto.

No estudo realizado entre jovens infratores que exibiam dificuldades no ajustamento ao regime de internação, Biggman e Power (1999a) buscaram relacionar déficits em habilidades de resolução de problema e problemas de ajustamento psicológico. Foram analisados 100 adolescentes divididos em quatro grupos, sendo 25 pertencentes ao grupo dos adolescentes removidos para locais de proteção, 25 ao grupo que apresentava tentativas de suicídio, 25 ao grupo das vítimas de agressões e 25 que apresentavam bom ajustamento. Os autores encontraram que os adolescentes pertencentes aos três primeiros grupos apresentavam índices mais elevados de ansiedade, depressão, falta de esperança e raiva quando comparado com os adolescentes que apresentam bom ajustamento ao regime de internação. Em relação às habilidades de resolução de problemas, os resultados indicaram que todos os grupos apresentaram escores baixos no que se refere à utilização de recursos relevantes, confirmando a inadequação de tal habilidade nessa população. Entretanto, os déficits mais expressivos foram encontrados entre os adolescentes com risco de suicídio, sugerindo altos níveis de falta de esperança e inadequação. Segundo os autores, apesar de tratar-se de um estudo correlacional, os dados mostraram que o aumento do sofrimento psicológico estava correlacionado com déficits em habilidades de resolução de problema.

Ao examinar o ajustamento psicológico e as habilidades de resolução de problemas entre grupos de adolescentes em conflito com a lei, em uma instituição de internação na Escócia e determinar se o status de intimidador (bully) apresentava uma função nessa relação, Biggman e Power (1999b), identificaram níveis mais altos de ansiedade, falta de esperança e depressão entre os internos mais jovens e recém ingressos na instituição. Outro dado interessante foi que à medida que esses internos

tornavam-se mais velhos, esses níveis tendiam a diminuir, e, portanto, o bem estar psicossocial dependia de sua adaptação ao regime da instituição.

Os dados apresentados no estudo de Biggman e Power (1999b) deixam evidente o impacto da institucionalização no bem-estar psicossocial dos internos em diferentes momentos. Essa conotação vem reforçar a necessidade de desenvolvimento de propostas de intervenção específicas às diferentes demandas dos internos.

No momento inicial, os internos apresentam maior propensão a quadros de ansiedade e depressão mais elevados, indicando, portanto, medidas reduzidas de bem-estar psicossocial. Diante dessa constatação, pode-se inferir que intervenções mais frequentes e sistemáticas para o recém-ingresso são fundamentais. Acredita-se que tais medidas possam favorecer sua adaptação a essa nova contingência, envolvendo a restrição e o cerceamento de liberdade. Por sua vez, deve-se mencionar o processo natural de adaptação as novas contingências em operação independente de qualquer intervenção, indicando melhoria do bem-estar psicossocial. A melhoria dos índices de bem-estar decorrente do processo de adaptação, também chamada de “prisionização”, pode estar sob controle da assimilação das regras e normas do regime de internação, imposta pela instituição e demais internos, como também pela assimilação da “vida do crime” imposta pelos internos de maior periculosidade, o que é um complicador. Nessa condição de adaptação, os indicadores de melhoria de bem-estar social podem não estar sob controle do desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais favoráveis ao seu retorno ao convívio social saudável e ajustado.

No que se refere às habilidades de resolução de problemas, os dados de Biggman e Power (1999b), sugeriram que os agressores eram mais habilidosos no processo de resolução de problemas. Em contrapartida, o grupo dos vitimizados exibia déficits em

habilidades de resolução de problema. Em consideração aos esforços exigidos e tempo disponível para implementação da solução (prática), os resultados indicaram níveis mais altos em ambas as categorias para o grupo de vitimizados. Os resultados deixam claro a importância do status do indivíduo nas habilidades de resolução de problemas independente das variáveis idade e tempo de internação. Os autores concluíram que uma vez que a relação entre déficits em habilidades de resolução de problemas e sofrimento psicológico foi constatada, então era possível afirmar que o ensino de resolução de problemas constitui uma importante estratégia para o desenvolvimento de pesquisas em intervenção.

Ao desenvolver um terceiro programa de intervenção com adolescentes que estavam em conflito com a lei, Biggam e Power (2002) procuraram avaliar a efetividade do treinamento em grupo em resolução de problemas. Para medir o repertório de resolução de problemas, os autores utilizaram o *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSIR-R)*, e para avaliar o grau de comprometimento psíquico, utilizaram a Escala Hospitalar de Ansiedade e Depressão e a Escala de Desesperança de Beck. A hipótese inicial dos autores era que, instrumentalizando internos vulneráveis (definido no presente estudo como: risco de suicídio, internos retirados da rotina por apresentar comportamento inadequado na rotina da instituição, que tivessem ameaçado, se envolvido em briga ou machucado outro interno), esses poderiam desenvolver melhores recursos para lidar com o estresse promovido pela internação. Participaram do programa 46 adolescentes, sendo 23 do grupo experimental e 23 do grupo controle. Os resultados indicaram que, comparando os escores do pré-teste, pós-teste e follow-up (três meses após o término da intervenção), houve uma redução da depressão para o grupo experimental, mas não para o grupo controle. Resultados semelhantes foram encontrados

em relação aos escores de ansiedade e desesperança. Verificou-se, também, uma melhoria nas habilidades de resolução de problema para o grupo experimental.

Ainda em relação ao repertório de resolução de problemas de adolescentes envolvidos em atos infracionais, é possível levantar hipóteses entre o referido repertório e as diferentes trajetórias envolvidas no comportamento infrator. É possível supor que adolescentes com trajetórias de tempo-limitado apresentam repertórios cognitivos, afetivos e comportamentais de resolução de problemas sociais mais elaborados e favoráveis ao ajustamento social do que os adolescentes com trajetórias de curso persistente. Pode-se inferir que os adolescentes do primeiro grupo apresentam respostas cognitivas reflexivas mais elaboradas, com aplicação de técnicas e estratégias mais adaptativas e socialmente adequadas (avaliação de conseqüências a médio e longo prazos, avaliação das diferentes opções de resolução de problemas). Ao passo que os adolescentes de trajetória persistente apresentariam um repertório deficitário de resolução de problemas, caracterizado por respostas impulsivas, portanto, sob controle das conseqüências imediatas e dificuldade de manejo de emoções negativas, como por exemplo, a raiva e a percepção do medo.

O emprego da resolução de problemas como recurso metodológico, também, se mostrou eficaz na intervenção com adolescentes internados em um hospital psiquiátrico (Platt, Spivack, Altman, Altman & Peizer, 1974). Ao ensinarem estratégias de resolução de problemas com adolescentes não internados (grupo controle) e adolescentes internados, Platt e cols. (1974) confirmaram a hipótese de que grupos de adolescentes que diferiam no ajustamento de vida diária, também diferiam dos componentes cognitivos específicos essenciais para o sucesso no procedimento de resolução de problema. Os autores destacaram ainda, que os programas de ensino em resolução de

problema deveriam enfatizar o treino em opções de pensamento, pensamento de meios e fins em situações interpessoais e estratégias de role-play. Apesar de o estudo de Platt e colaboradores (1974) envolver adolescentes com transtorno mental, pode-se inferir que o desenvolvimento de programas de resolução de problema poderia constituir uma estratégia metodológica de interesse no estudo de populações de difícil manejo que apresentassem comportamentos socialmente inadequados, como por exemplo, os adolescentes em conflito com a lei.

Ainda relacionado ao emprego da metodologia de resolução de problemas no contexto de saúde mental, ao compararem a habilidade de resolução de problemas sociais de adolescentes com histórico de tentativa de suicídio com adolescentes em atendimento psiquiátrico e adolescentes sem histórico de tentativa de suicídio ou acompanhamento psiquiátrico (controle), Sadowski e Kelley (1993) encontraram que os adolescentes com histórico de tentativa de suicídio apresentavam habilidades de resolução de problemas sociais mais deficitárias do que os demais grupos.

O estudo indicou, também, que os adolescentes com histórico de tentativa de suicídio indicaram déficits específicos na dimensão orientação positiva. Em termos subsequentes das etapas de resolução de problemas sociais, os grupos formados por jovens em atendimento psiquiátrico com tentativa de suicídio e jovens em atendimento psiquiátrico sem histórico de tentativa de suicídio apresentavam dificuldades na generalização de alternativas, tomadas de decisão e implementação e verificação da solução. Os autores apontaram, ainda, que o *Inventário de Resolução de Problema Sociais* foi eficiente no processo de discriminar o grupo composto por adolescentes com tentativa de suicídio e do grupo controle (Sadowski & Kelley, 1993).

D’Zurilla e Goldfried (1971) destacam que grande parte dos comportamentos denominados “emocionalmente desajustados” poderiam ser vistos como comportamentos não efetivos socialmente. Em tal situação, o indivíduo não é capaz de lidar com certas situações problemas de sua vida, e suas tentativas inadequadas acabam produzindo efeitos não desejados, como por exemplo, ansiedade e depressão, além de problemas adicionais.

Fundamentado no trabalho de D’Zurilla e Goldfried (1971), Nezu e D’Zurilla (1982) investigaram os efeitos do treinamento no procedimento de definição do problema e formulação efetiva na tomada de decisão entre estudantes universitários. Os autores confirmaram a hipótese inicial de D’Zurilla e Goldfried (1971) de que o método de definição do problema e formulação acentuava significativamente a efetividade da tomada de decisão. Apesar de o estudo em questão envolver uma população favorecida, tanto socialmente como educacionalmente, pode-se inferir que o envolvimento dessa estratégia metodológica em um “pacote de intervenção” para adolescentes em conflito com a lei, apresentar-se-ia como método eficaz.

O impacto da capacitação em resolução de problemas com universitários, também, foi investigado por Dixon, Heppner, Petersen, Ronning (1979), que mediu os efeitos do treinamento relatado para os pesquisadores. Participaram do estudo 55 estudantes universitários de psicologia, randomizados em três grupos: grupo de tratamento, grupo controle de pré-teste e pós-teste, e grupo controle de pós-teste. Ambos os grupos participaram da intervenção após a aplicação do pós-teste. A intervenção tipicamente começava com uma apresentação didática (10 a 15 minutos) de uma habilidade ou etapa de resolução de problemas, seguida de uma discussão. Os participantes eram solicitados a empregar a habilidade treinada nas tarefas apresentadas

na intervenção e simular a aplicação em problemas reais. A intervenção ocorreu em cinco sessões, cada uma de uma hora e meia de duração.

Os resultados indicaram que o treinamento foi efetivo na qualidade das alternativas levantadas, mas não na quantidade. O ensino em resolução de problemas, também, foi positivo na auto-atribuição dos participantes de características efetivas de solucionadores de problemas. Os pesquisadores não encontraram diferenças entre os grupos nas habilidades de fazer uma escolha efetiva entre um grupo de alternativas. Os participantes, também, relataram utilizar menos respostas impulsivas do que o grupo controle.

A dificuldade de se garantir a generalização da aquisição de uma resposta verbal para uma situação da vida real encontra-se entre as principais limitações metodológicas dos estudos envolvendo o ensino da habilidade de resolução de problemas (Platt & cols.,1974; Nezu & D’Zurilla, 1982; Biggman e Power,1999a; 1999b; 2002).

Tal argumento foi exposto indiretamente no estudo desenvolvido por Foxx e Faw (2000) :

O modelo proposto por D’Zurilla and Goldfried tem sido originalmente designado como uma forma de terapia para o tratamento de indivíduos “normais” com repertório adequado de habilidades gerais mas que estavam dependentes de outros para assisti-los na resolução situações problemas ou que estavam experienciando sofrimento psíquico (como por exemplo, ansiedade) em suas tentativas de enfrentar conflitos interpessoais peculiares ou questões (Foxx & Faw, 2000, p.72).

Ainda em relação às dificuldades inerentes ao treinamento, Tisdelle e Lawrence (1986) destacam que, embora simulações sejam designadas para evocar *in vivo* problemas sociais, tem sido difícil identificar situações problemas que sejam suficientemente relevantes ou significativas para serem avaliadas em um modelo prático.

A constatação no estudo desenvolvido por Padovani (2003) de que os participantes que estavam em conflito com a lei não apresentavam dificuldades de emitir respostas verbais adequadas aos diversos exercícios propostos pelo programa de intervenção permite supor, inicialmente, que o fato de não pertencer à categoria de indivíduos classificados como “normais”, preocupação apontada por Foxx e Faw (2000), não representou uma limitação ao desenvolvimento do programa de intervenção, ao contrário, revelou-se adequada aos propósitos do estudo.

Justificativas

É encorajadora e promissora a constatação de um maior número de pesquisadores brasileiros envolvidos na temática do adolescente em conflito com a lei nos últimos anos (Gomide, 1990; Assis, 1999; Carvalho, 2003; Huziwara, 2003, Gomide, 2003; Carvalho, Gomide & Ingberman, 2004; Gallo & Williams, 2005; Padovani & Williams, 2005; Dias, 2005; Gallo & Williams, 2008) nos últimos anos. Entretanto, é importante destacar que o desenvolvimento de pesquisa de avaliações de intervenções (Gomide, 1990; Padovani & Williams, 2005) e instrumentos validados para mensuração específicos para essa parcela da população, ainda, se mostram reduzidas na literatura brasileira. Portanto, iniciativas na área de mensuração e avaliação sistemática de intervenção do comportamento infrator juvenil tem fundamental importância para a realidade brasileira. O desenvolvimento e a aplicação de tais pesquisas podem constituir ferramentas importantes no processo de reivindicações de políticas públicas específicas para essa população que apresenta déficits comportamentais e emocionais expressivos. Deve-se mencionar, ainda, que o desenvolvimento de pesquisas na área constitui uma importante fonte de dados para elaboração de programas a nível primário, secundário e terciário.

Paralelamente, pode-se argumentar que a relevância dessas iniciativas no processo de consolidação desse campo de pesquisa é relevante, principalmente, no que tange à melhoria do ajustamento e bem estar psicossocial dessa população que, na maioria das vezes, é discriminada e excluída das práticas sociais vigentes da sociedade. Espera-se, ainda, que a produção de conhecimento e as diretrizes provenientes desse campo de estudo favoreçam o processo de transformação social, e passe, gradativamente, a mobilizar a sociedade civil de forma a conduzir ações governamentais do país, atingindo o objetivo terminal da ciência – a produção de um conhecimento transformador da realidade social e favorecedora do desenvolvimento humano.

Objetivos do trabalho

1. Avaliar um programa de resolução de problemas sociais em grupo para adolescentes em conflito com a lei, em regime de internação, com vistas a contribuir em seu processo de ajustamento psicossocial.
2. Validar para uso no contexto brasileiro, o Inventário de Resolução de Problemas Sociais-Revisado: Forma Abreviada (*Social Problem-Solving Inventory Revised: Short*), bem como investigar a evidência de validade do instrumento por meio da análise da representatividade dos itens em relação ao constructo a ser medido (validade de conteúdo) e pelo procedimento de grupos comparados (validade de critério).

Para alcançar tais objetivos foram realizados dois estudos: o Estudo 1 abordou o primeiro objetivo e o Estudo 2 pretendeu atingir o segundo objetivo.

Estudo 1

Método

Triagem

O critério para inclusão no programa foi determinado pela coordenadora da unidade da Fundação do Bem-Estar do Menor (FEBEM)² de uma cidade do interior do estado de São Paulo que, analisando as circunstâncias relacionadas ao ato infracional, a gravidade da infração e as capacidades dos adolescentes internados na Unidade de Internação Provisória (UIP) em cumprir a possível medida socioeducativa de internação a ser aplicada pelo Juiz da Vara da Infância e da Juventude, selecionou sete potenciais participantes.

Feita a seleção, a coordenadora convocou os sete adolescentes para explicar os propósitos do projeto, informando que o pesquisador não era funcionário da FEBEM e tampouco, tinha relação com o Juiz da Vara da Infância e da Juventude. Adicionalmente, explicou sobre a não obrigatoriedade do envolvimento no projeto e o caráter não punitivo para os adolescentes não interessados em participar. Um participante foi naturalmente excluído do grupo em função de sua transferência para a Unidade de Internação (UI) no momento em que iria iniciar a pesquisa.

Participantes

Participaram do programa de intervenção seis adolescentes do sexo masculino (quatro com 16 anos e dois com 17 anos), autores de atos infracionais. No início da pesquisa tais adolescentes estavam internados provisoriamente, aguardando a definição

² Tal fundação foi denominada a partir 24 de Dezembro de 2006 de Fundação CASA (Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente).

da sentença. No entanto, no decorrer da intervenção foi definida a medida de internação para os seis participantes, sendo tal medida aplicada.

Local

A intervenção ocorreu, inicialmente, em uma sala de atendimento psicoeducacional da Unidade de Internação Provisório de uma unidade da FEBEM do interior do estado de São Paulo. A referida unidade da FEBEM envolve dois setores, a saber: Unidade de Internação Provisória, na qual o adolescente permanece no máximo por 45 dias (artigo 108) e Unidade Internação, na qual esse poderá permanecer no máximo por três anos (artigo 121, inc. 3º). A Unidade atende, portanto, duas medidas socioeducativas distintas: *internação provisória* (artigo 108 do ECA) e *medida de internação* (artigo 122 do ECA). O artigo 122 do ECA destaca que a medida de internação será aplicada quando tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa, por reiteração no cometimento de outras infrações graves e por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta. O inciso segundo, do artigo 122, destaca que a medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

Considerações Éticas

O Conselho Nacional de Saúde, Resolução nº.196, de 10 de outubro de 1996, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, destaca que a eticidade deve contar com o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa e/ou seu representante legal, sendo realizada preferencialmente em indivíduos com autonomia plena. Cabe informar que o projeto foi

submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sendo aprovado (Parecer nº. 028/2006) (Anexo 1).

Nessa esteira, apesar do presente estudo contar com a autorização do representante legal dos adolescentes, é importante ressaltar que a intervenção foi realizada apenas quando, após o esclarecimento dos propósitos do estudo (justificativas, objetivos, procedimentos, riscos potenciais, benefícios esperados e garantia dos aspectos éticos), cuidados éticos envolvidos (sigilo, confidencialidade das informações e proteção da imagem e não estigmatização, possibilidade dos dados coletados serem eventualmente publicados em eventos científicos), o adolescente concordava em participar espontaneamente do programa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2). Dessa forma, procurou-se garantir, assim a liberdade do consentimento a sujeitos expostos à influência de autoridade (Cozby, 2003).

Instrumentos utilizados na coleta de dados

Os instrumentos descritos a seguir foram aplicados individualmente aos participantes antes, imediatamente após a intervenção, e transcorridos três meses da mesma (Follow-up).

- a) *Roteiro Semi-Estruturado de Entrevista Individual* adaptado de Gomide (1990) e Padovani (2003) envolvendo o levantamento de dados sociodemográficos, histórico da infração, vida familiar, vida escolar e informações sobre a infância (ver Anexo 3).
- b) *Inventário de Depressão Beck (Beck Depression Inventory)* (Beck, 2001). Trata-se de uma escala de auto-relato que contém 21 itens, cada um com quatro alternativas, que podem ter escore 0, 1, 2 ou 3. Os itens do BDI se referem a sintomas cognitivos-afetivos (tristeza; pessimismo; sentimento de fracasso; insatisfação; culpa; punição;

auto-aversão; auto-acusações; idéias suicidas; choro; irritabilidade; retraimento social; indecisão; mudança na auto-imagem; insônia) e sensações somáticas e de desempenho (fatigabilidade; dificuldade de trabalhar, perda de apetite; perda de peso; preocupações somáticas; perda da libido). A estimativa de tempo de aplicação é de 10 a 15 minutos para auto-administração. É importante ressaltar que na versão brasileira, traduzida e adaptada por Cunha (2001), foram desenvolvidos estudos com sujeitos de 12 a 17 anos. Segundo o Manual da versão em Português do BDI (Cunha, 2001): escores entre 0-11 pontos são indicativos de ausência de depressão; entre 12 - 19, depressão leve; 20-35, depressão moderada; e entre 36-63 depressão grave.

- c) *Inventário de Ansiedade Beck (Beck Anxiety Inventory) (Beck., 2001)*. O inventário é constituído por 21 itens que investigam sintomas comuns de ansiedade e avaliados pelo sujeito com referência a si mesmo, numa escala de 4 pontos, que refletem níveis graves da cada sintoma, a saber: *absolutamente não, levemente: não me incomodou muito; moderadamente: foi muito desagradável mas pude suportar; gravemente: dificilmente pude suportar*. Os itens envolvem sintomas físicos, como por exemplo, a percepção de dormência ou formigamento, tremores (mãos e pernas), alterações do batimento cardíaco, suor e sintomas cognitivos. O tempo de aplicação estimado é de 5 a 10 minutos para a forma auto-administrada (Cunha, 2001). O instrumento foi auto-administrado.
- d) *Escala de Desesperança de Beck (Beck Hopelessness Scale)*, (Beck, 2001). Trata-se de uma escala dicotômica (certo ou errado), que envolve 20 afirmações sobre conteúdos cognitivos da desesperança. O manual da versão em português (Cunha, 2001), destaca os seguintes pontos de corte: 0 a 4 pontos está no nível *mínimo*; de 5 a

8, leve; 9 a 13, *moderado*; 14 a 20 pontos, *grave*. O tempo de aplicação previsto é de 5 a 10 minutos, quando auto-administrada.

e) *Inventário de Resolução de Problemas Sociais–Revisado: Forma Abreviada (Social Problem Solving Inventory-Revised:Short)* (D’Zurilla, Nezu & Mayde-Olivares, 2002). O instrumento consta de 25 afirmações que medem cinco diferentes dimensões da resolução de problema que são: *orientação positiva do problema, orientação negativa, solução de problema racional, impulsividade e esquiva*. O instrumento tem como objetivo medir habilidades do indivíduo para resolver problemas da vida diária. A medida de resolução de problemas pode ser utilizada como uma forma de entender como um indivíduo tipicamente resolve problemas estressantes e toma decisões efetivas. Trata-se de um instrumento que pode ser aplicado em diferentes locais, cujo o propósito da testagem é entender, explicar, prever e/ou mudar funcionamento adaptativo ou mal adaptativo. Desse modo, o SPSI-R mensura duas dimensões constitutivas de resolução de problemas *construtivas* (*orientação positiva do problema e resolução de problema racional*) e três dimensões *disfuncionais* (*orientação negativa do problema , estilo impulsivo e descuidado, estilo evitativo*). A versão abreviada foi traduzida e adaptada para o português para a realização da presente pesquisa. O tempo de aplicação previsto pelos autores (D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares,2002) é de aproximadamente 10 minutos para forma auto-administrada. O instrumento foi auto-administrado e teve duração média de 12 minutos.

f) *Teste de Desempenho Escolar (TDE)* (Stein, 1994). O TDE busca avaliar as habilidades de escrita (*escrita do próprio nome e de palavras isoladas ditadas*), aritmética (*solução oral de problemas e cálculo de operações aritméticas por*

escrito) e leitura (reconhecimento de palavras isoladas do contexto). A duração de aplicação foi de aproximadamente 30 minutos (Stein, 1994).

Condições relacionadas à coleta de dados e repertório do pesquisador

Dada a complexidade e dificuldade do trabalho com adolescentes em conflito com a lei em situação de internação, será apresentado abaixo uma descrição do processo de recepção do pesquisador e preparo para trabalhar na área

Ao chegar à unidade, o pesquisador esperava a confirmação de que estava sendo esperado e ao adentrar na unidade passava pela revista e mostrava o material que estava portando em uma pasta transparente. O material e o número do registro geral (R.G.) do pesquisador eram registrados. Posteriormente, o pesquisador era conduzido, por um agente, à sala da coordenadora pedagógica da unidade de internação, que acompanhava o pesquisador até o interior da unidade, convocando os participantes do estudo para sala de atendimento.

Ao finalizar a sessão, o pesquisador era conduzido até a saída por um agente, apresentando o material que havia entrado na unidade para confirmação. Outro cuidado tomado pelo pesquisador foi sempre adotar um visual neutro (sapatos, calça jeans e camisas) para evitar que o mesmo acabasse interferindo no trabalho e na relação com os participantes.

Ainda seguindo as orientações de Meichenbaum (2001) no que se refere ao trabalho com populações com sérios comportamentos impulsivos e ou agressivos, o pesquisador procurava manter uma distância apropriada, estando sensível aos sinais não verbais assumindo uma postura não ameaçadora. Ao caminhar até a sala de atendimento, o pesquisador procurava manter contato visual buscando uma posição lateral.

Meichenbaum (2001) ressalta, ainda, a necessidade encorajar a pessoa a permanecer sentado durante o atendimento, mantendo contato visual e, quando necessário, notificar e solicitar monitoramento por outras pessoas.

Para se preparar para a intervenção, o pesquisador aceitou o convite da Professora Doutora Paula Inês Cunha Gomide para conhecer e fazer um estágio no Anexo do Educandário São Francisco, localizado em Piraquara, no estado do Paraná, onde a professora em questão era diretora e coordenadora do projeto (Gomide, 2007). A unidade atendia adolescentes infratores de alto risco e tem capacidade máxima de 15 internos, sendo que cada interno ficava em alojamentos individualizados. Esses adolescentes iniciaram a vida infracional precocemente, haviam cometido delitos graves (homicídio, latrocínio, parricídio), chefiaram ou participaram ativamente de rebeliões, apresentavam comportamento violento dentro e fora das unidades e reagiam negativamente às normas estabelecidas pelas unidades socioeducativas. Na reunião, a coordenadora apresentou a metodologia empregada no atendimento dos internos, a rotina e dinâmica da unidade. Paralelamente, o pesquisador acompanhou o atendimento psicológico de um interno e sua participação na atividade pedagógica.

É importante destacar, também, que o pesquisador já havia trabalhado com agressores conjugais (Padovani & Williams, 2002; Cortez, Padovani & Williams, 2005), adolescentes infratores em sua pesquisa de mestrado (Padovani, 2003), tendo visitado unidades de aplicação de medidas de socioeducativas de Liberdade Assistida e Semi-Liberdade em São Carlos.. Paralelamente, havia participado de seminários e realizado mini-cursos voltados ao adolescente em conflito com a lei, além de ter atuado como psicólogo em uma unidade prisional no estado de São Paulo realizando atendimentos individuais e grupais com os reeducandos.

A presença do referido repertório apresenta-se como uma condição necessária no processo de replicação do estudo. O histórico de exposição às contingências mencionadas permitiu ao pesquisador apresentar um controle mais eficaz da ansiedade, de respostas cognitivas e emocionais relacionadas a possíveis riscos e perigos, favorecendo o estabelecimento de um vínculo empático como esses adolescentes.

A emissão de respostas sinalizadoras de tranquilidade, empatia, confiança, capacidade profissional, ética e respeito criam condições necessárias para o desenvolvimento do programa e engajamento dos participantes. Paralelamente, é de fundamental importância que o pesquisador receba suporte emocional para lidar com a realidade de lidar com indivíduos em situação de privação de liberdade, evitando possíveis sintomas de *Burn-out* e/ou Estresse Pós-Traumático (DSM-IV-TR, 2003; Miller, 2004).

Procedimento

O pesquisador, inicialmente, agendou uma reunião com a equipe técnica da FEBEM destacando que era psicólogo e doutorando do PPGEs, e que tinha interesse em apresentar uma proposta de projeto a ser desenvolvido com os adolescentes em situação de internação. Agendada a reunião, o pesquisador se dirigiu para Unidade de Internação e foi recebido por duas coordenadoras pedagógicas da unidade, sendo uma delas psicóloga. Na reunião, foram apontados os propósitos do estudo, os cuidados éticos tomados, a relevância do desenvolvimento do projeto para o meio acadêmico e social. As coordenadoras demonstraram interesse pelo projeto, e disseram que para desenvolver a pesquisa na unidade seria necessário encaminhá-lo para São Paulo. Sendo assim, o projeto foi disponibilizado para uma das coordenadoras que fez o

encaminhamento. Três semanas após o encaminhamento, a coordenadora entrou em contato com o pesquisador e relatou que tinha sido autorizado o desenvolvimento do projeto na presente instituição.

Na etapa que antecedeu o início da pesquisa, o pesquisador buscou se informar sobre a rotina diária dos adolescentes na instituição e solicitou ao responsável que indicasse a disponibilidade da instituição (dia e horário) para início das atividades propostas no projeto, de forma a minimizar interferências sobre a dinâmica de atendimento da mesma. Definido o horário de realização das atividades, o pesquisador iniciou as entrevistas individuais com os adolescentes selecionados pela coordenadora da instituição, em uma sala previamente definida pela equipe da UIP da mesma instituição. Neste encontro, o pesquisador se apresentava aos adolescentes como psicólogo e doutorando explicando que a pesquisa constituía numa possibilidade para aprenderem um meio eficaz de se identificar e resolver problemas cotidianos, como por exemplo, saber expressar idéias e opiniões de maneira a evitar o surgimento de problemas, conversar com uma autoridade, saber dizer não a um convite que envolve risco para si próprio e para os outros, e saber evitar conflitos e problemas em situações futuras (ver Biggman & Power, 2002). Concedido o consentimento, oficializado pela assinatura do TCLE, o pesquisador entrevistava o participante aplicando o Roteiro Semi-Estruturado de Entrevista.

Foram necessárias três sessões com cada participante para concluir a aplicação dos instrumentos da fase inicial de pré-teste. A aplicação dos instrumentos foi feita individualmente. Após essa avaliação, foi introduzido o programa de intervenção que envolveu dez sessões. Finalmente, foi feita uma sessão com todo o grupo para coleta de dados pós-intervenção. Ao todo o programa de intervenção durou 20 semanas.

Pré-teste

Nesta etapa de aplicação dos instrumentos, o pesquisador explicava que seriam administrados uma série de instrumentos para a avaliação do bem-estar psicossocial. Para a aplicação, o participante poderia fazer a opção de realizar a leitura do material individualmente ou essa ser realizada pelo pesquisador. Quando era feita a segunda opção o participante ficava com uma cópia do instrumento para acompanhamento, enquanto o pesquisador fazia a leitura e anotava as respostas. Na primeira sessão desta fase, foram aplicados o *Inventário de Resolução de Problemas Sociais Revisado: Forma Abreviada*, o *Inventário de Depressão Beck (BDI)*. No segundo dia de aplicação, foram aplicados o *Inventário de Desesperança de Beck (BHS)* e o *Inventário de Ansiedade de Beck (BAI)* respectivamente. A etapa de pré-teste era finalizada aplicando o *Teste de Desempenho Escolar (TDE)* no terceiro encontro.

Programa de Intervenção em grupo

O programa de intervenção desenvolvido fundamentou-se no programa de intervenção de Biggman e Power (2002), Padovani (2003), Padovani e Williams (2005), Cortez, Padovani e Williams (2005), Chang e colaboradores (2004) e no treinamento de auto-eficácia de Bandura (1997).

Nessa fase foi realizada uma série de exercícios elaborados pelo autor e baseados no livro “Bons Pensamentos - Bons Sentimentos” de Stallard (2004) e na dissertação de mestrado de Padovani (2003), envolvendo estratégias cognitivas e comportamentais de resolução de problemas, análise de conseqüências a curto e longo prazo para si próprio e para terceiros, levantamento de situações que agradam e que não agradam, levantamento de atividades relaxantes, identificação de pensamentos disfuncionais, discriminação de

situações que geravam raiva. Além de técnicas e estratégias de resolução de problemas, outras estratégias que complementavam o procedimento foram: análise funcional de trechos de filmes, técnica de auto-aplicação de *time-out*, exercícios de auto-eficácia, leitura e análise de contos para discussão em grupo e técnicas de relaxamento.

Como os adolescentes não podiam adentrar nos alojamentos com materiais (como por exemplo, lápis e canetas) e buscando garantir a segurança e evitar qualquer situação que pudesse facilitar a emissão de possíveis comportamentos intimidativos ou violentos a terceiros, não era entregue material para lição de casa ou exercício que exigisse o comportamento de escrever ou desenhar por parte dos adolescentes participantes. Sendo assim, os exercícios escritos eram realizados apenas durante as sessões. Ainda em relação aos cuidados com a segurança, o pesquisador contava o número de lápis, borracha, giz de cera, folhas e apontador que levava até o interior da unidade para realização das atividades previstas. Durante toda a sessão, o pesquisador observava atentamente cada participante e somente entregava o giz de cera quando o lápis de carbono havia sido devolvido ao pesquisador. Esse cuidado evitava que qualquer material ficasse com o participante no término da sessão. Ainda, para evitar possíveis contatos físicos e posterior discussão entre os participantes durante as sessões, o ambiente era arranjando dispondo as carteiras em círculo e mantendo uma distância aproximada de 40 cm entre cada assento.

De acordo com as diretrizes de Wessler (1999) para o desenvolvimento de grupos terapêuticos, foram realizadas dez sessões em grupo, sendo uma sessão por semana, com duração média de uma hora e meia cada sessão. As atividades desenvolvidas foram conduzidas exclusivamente pelo pesquisador. As sessões eram desenvolvidas em três partes. A primeira parte envolvia apresentação expositiva e socrática (Leahy, 2006) do

tema pertinente da sessão, acompanhada da associação com situações reais da vida social e sua respectiva influência no funcionamento adaptativo do indivíduo. A segunda parte, envolvia reflexões e discussões com o grupo, realizações de exercícios escritos, podendo ser individual ou em duplas e levantamento das principais contribuições de cada participante. Para ensinar pontos importantes referentes ao comportamento de resolver problemas, o pesquisador, em concordância com Wessler (1999), utilizava a lousa para registro gráfico do modelo a ser ensinado e para registro das verbalizações dos participantes.

Paralelamente, para incentivar e motivar as reflexões e discussões, o pesquisador utilizava trechos de filmes, leitura de contos, solicitando que os participantes se dirigissem até a lousa e anotassem suas percepções sobre o tema discutido ou, ainda, que um participante anotasse as diversas contribuições do grupo. A etapa final envolvia atividades livres. Constituíam as atividades livres o desenho e a pintura e o jogo de dominó. No entanto, após a realização da atividade de meditação e relaxamento realizada no final da sétima sessão, os participantes solicitaram realização de tal atividade no término das sessões subseqüentes, substituindo-as pelas atividades de desenho e jogo de dominó. Ao encerrar cada sessão, o pesquisador solicitava que cada participante refletisse e tentasse praticar em suas atividades cotidianas o que havia sido trabalhado nos encontros.

A Tabela 1 abaixo ilustra os temas e atividades desenvolvidos em cada sessão. Segue-se uma breve descrição de cada sessão do programa de intervenção.

Tabela 1. Temas e atividades desenvolvidos em cada sessão durante a intervenção.

<i>Sessão</i>	<i>Temas e atividades</i>
1	<p><u>Tema:</u> Apresentação do grupo e fundamentos da resolução de problemas.</p> <p><u>Atividade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dinâmica de apresentação (cada participante era convidado a dizer o nome, idade e esporte preferido) ➤ Apresentação da pesquisa, breve contextualização de uma situação problema, ➤ Definição do que é um problema, conceito de resolução de problemas ➤ O problema como uma situação corriqueira ➤ Importância do controle do impulso ou do não fazer nada diante de um problema ➤ Aplicação de roteiro que investiga a definição do problema, problema mais difícil que enfrentou e reações mais comuns diante do mesmo ➤ Elaboração em grupo de material escrito referente à percepção do participante sobre o tema desenvolvido
2	<p><u>Tema:</u> Estilos de Resolução de Problemas e seus respectivos impactos.</p> <p><u>Atividade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estilos de Resolução de Problema: Estilo Racional de Resolução de Problema (ERRP); Estilo Impulsivo e Descuidado (EID); Estilo de Evitação (EE) ➤ Impacto do estilo do indivíduo no processo de resolução de problemas ➤ Levantamento de variáveis que podem afetar a resolução do problema ➤ Apresentação de um trecho do filme “<i>Diário de um Adolescente</i>” (Heller, Manulis; & Kalvert, 1995) ➤ Elaboração de exercício em grupo com o objetivo de identificar o comportamento problema do personagem, identificar possíveis variáveis que geraram o problema e classificar o estilo do personagem ➤ Atividade livre: dominó
3	<p><u>Tema:</u> Dimensões da resolução de problemas (positiva e negativa).</p> <p><u>Atividade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Disposição do indivíduo para resolver um problema – dimensão positiva e negativa ➤ Apresentação e discussão das dimensões de resolução de problemas: orientação positiva do problema e orientação negativa do problema

-
- Orientação Positiva do Problema – problema como desafio, oportunidade para benefícios, crença nas habilidades pessoais para resolver o problema (auto-eficácia), reações de satisfação e tranquilidade ao confrontar-se com o problema
 - Orientação Negativa do Problema: tendência para adotar o problema como uma ameaça ao bem-estar, dúvidas sobre as habilidades pessoais para resolver o problema (baixo senso de auto-eficácia), reações de frustração e irritação ao se defrontar com o problema.
 - Apresentação e discussão do trecho do filme “*Procurando Nemo*” (Walters & Stanton, 2003) para ilustração dos temas apresentados
 - Exercício em grupo com o objetivo fazer os participantes refletirem sobre a importância do senso de eficácia na resolução de problema, do processo da persistência durante o enfrentamento de um problema, dos elementos cognitivos e comportamentais diante de um problema
 - Levantamento de atividades relaxantes
 - Atividade livre: dominó

Tema: Mediadores da resolução de problemas.

Atividade:

- Apresentação do trecho do filme “*Pelé Eterno*” (Neto, 2004)
 - Mediadores da resolução de problemas relacionados: lidar com as frustrações, emocionalmente positivo, otimismo e pessimismo, esperança, importância dos objetivos e propósitos, enfrentamento de obstáculos.
- 4
- Exercício escrito em grupo sobre o trecho do filme apresentado abordando comportamentos necessários no manejo de problemas, na conquista dos objetivos almejados e possíveis implicações de um comportamento deficitário em resolução de problemas
 - Atividade livre: continuação do filme

Tema: Levantamento de atividades que agradam e desagradam e treinamento em identificação de uma situação problema e suas diferentes possibilidades de resolução.

Atividade:

- Levantamento e discussão das situações e atividades (prazerosas e desagradáveis) levantadas pelos participantes
- 5
- Exercício escrito realizado individualmente com o objetivo de identificar um problema e levantar alternativas potenciais de resolução
 - Discussão do problema identificado e das alternativas de resolução de cada participante
 - Exercício livre: desenho
-

Tema: Comportamento mora 1 - análise de conseqüências do comportamento de mentir, falsidade, egoísmo.

Atividade:

- 6
- Leitura dos contos: a) Pinóquio (Yehezkel, & Busquets, 2003) que discutiu o tema da mentira; b) A raposa que sabia tudo (Belli, 2005), sendo abordado o tema da falsidade; c) O elefante que queria tudo (Belli, 2005), tendo como tema central o egoísmo
 - Análise das conseqüências dos comportamentos de falsidade, de egoísmo e de mentira a partir do conto lido
 - Análise da moral de cada conto lido
 - Implicações dos comportamentos analisados no processo de resolução de problemas e bem-estar
 - Exercício de levantamento de alternativas e análise das conseqüências
 - Atividade livre: desenho

Tema: Implementação de estratégias de resolução de problemas: fatores ambientais e emocionais.

Atividade:

- 7
- Exercício escrito individual investigando problema mais difícil da semana
 - Influência dos estados cognitivos, emocionais e situacionais na resolução de problemas: pessimismo, otimismo, esperança
 - Exercício escrito individual de análise de situação problema: descrição de duas situações problemas hipotéticas, levantamento de conseqüências positivas e negativas
 - Exercício envolvendo auto-avaliação e planos para o futuro,
 - Atividade: meditação e relaxamento muscular (Goleman, 2005)

Tema: Apresentação da correlação entre pensamentos-estados afetivos-comportamentos.

Atividade:

- 8
- Exposição da influência dos aspectos cognitivos (positivos e negativos) na interpretação da realidade objetiva, relação entre pensamentos e estados afetivos e emocionais, e comportamentos
 - Levantamento de pensamentos que geraram sensação de bem-estar, calma e tranquilidade (pensamentos frios)
 - Levantamento de pensamentos que geram tristeza, desconforto e raiva (pensamentos quentes)
 - Exercício individual: descrever o pensamento que gerou desconforto, período do dia, grau do desconforto (0 a 10), e o que fez para aliviar o curso do pensamento
 - Atividade: meditação e relaxamento muscular (Goleman, 2005)
-

9	<p><u>Tema:</u> O impacto das distorções cognitivas no processo de resolução de problemas.</p> <p><u>Atividade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicação dos erros de pensamentos e impactos no processo de resolução de problemas. Distorções cognitivas trabalhadas: pensamento de “tudo” ou “nada”, maximizando o negativo, prevendo o fracasso, o adivinhador, rótulos exagerados (Stallard, 2004) ➤ Levantamento de estratégias para evitar erros de pensamentos: auto-aceitação, relações positivas com os outros, domínio do ambiente, propósito na vida, crescimento pessoal ➤ Exercício envolvendo a identificação dos erros de pensamentos analisados ➤ Exercício individual envolvendo o treinamento em levantamento de alternativas e escolha da alternativa mais adequada ➤ Atividade: meditação e relaxamento muscular (Goleman, 2005)
10	<p><u>Tema:</u> Revisão dos conceitos discutidos e avaliação.</p> <p><u>Atividade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliação das atividades desenvolvidas ➤ Replicação dos instrumentos ➤ Encerramento

A primeira sessão teve como objetivo estabelecer uma relação empática entre os participantes e o pesquisador, apresentar os propósitos da pesquisa e contextualizar os princípios norteadores da resolução de problemas. A sessão teve início com a apresentação do pesquisador e dos membros do grupo. Em seguida, o pesquisador destacou os propósitos do estudo e os princípios norteadores do programa de intervenção. Para tanto, o pesquisador inicialmente questionou o que os participantes entendiam como problema e solução de um problema. Posteriormente, o pesquisador definiu o que seria considerada uma situação problema e os aspectos relacionados a resolução de problema, na ocasião o controle de impulsos. Encerrada a explicação, cada participante recebeu uma folha de exercício para exercitar o tema discutido (o Anexo 4 apresenta cópia do material). Na etapa seguinte, os participantes, em duplas, elaboraram

uma reflexão sobre o tema desenvolvido na sessão. No final, os participantes tiveram a oportunidade de jogar dominó no momento da atividade-livre.

A segunda sessão teve como objetivo analisar os diferentes estilos de resolução de problemas e sua relação com o processo de adaptação e bem-estar psicossocial do indivíduo. Para isto, cada participante recebeu um material contendo uma descrição dos estilos de resolver problemas (o Anexo 5 apresenta cópia do material). Finalizada a explanação teórica, foram utilizados os capítulos 1, 2 e 3 do filme “Diário de um Adolescente” (Heller, Manulis, & Kalvert, 1995). O filme teve início 2:35 minutos e terminou aos 14 minutos.

Trata-se de uma produção americana que retrata a trajetória infratora do jovem, Jim Carrol (interpretado por Leonardo DiCaprio), destacando a influência do grupo de amigos no desenvolvimento e manutenção de infrações diversas (como por exemplo, uso de drogas, destruição de patrimônio, furtos, roubo, entre outros). Apresenta, ainda, o distanciamento de Jim Carrol de atividades favorecedoras do desenvolvimento e formação do indivíduo, na ocasião, a escola e o esporte.

Nos referidos capítulos, Jim Carol e o grupo de amigos emitem uma série de comportamentos infratores, a saber: pegar carona no lado externo do ônibus, utilizar drogas ilícitas, furtar objetos pessoais e dinheiro, envolvimento em lutas corporais com sérios danos a vítima e uso de bebidas alcoólicas. As atividades infratores são freqüentemente reforçadas pelo grupo de amigos, sendo constante o desrespeito aos Direitos Humanos. A apresentação dos referidos trechos tinha como objetivo discutir o impacto do Estilo Impulsivo e Descuidado (EID) e do Estilo de Evitação (EE) no processo de resolução de problemas em detrimento do Estilo Racional de Resolução do Problema.

Após a exibição, os participantes eram incentivados a identificar o estilo do personagem principal, o impacto de seu estilo na sua vida cotidiana e as possíveis variáveis que poderiam estar afetando uma resolução socialmente adequada. Em seguida, os participantes formaram pequenos grupos e receberam um roteiro para realizarem a análise escrita do filme (o Anexo 6 apresenta cópia do material). A atividade-livre programada para o final da sessão foi o jogo de dominó.

A terceira sessão teve como objetivo analisar as dimensões positivas e negativas de resolução de problemas, ressaltando o impacto da auto-eficácia no processo de enfrentamento de uma situação problema. Para tanto, a sessão teve início com a entrega do material escrito apresentando às dimensões de resolução de problemas (o Anexo 7 apresenta cópia do material), seguido da explanação do que constitui cada dimensão e sua relação com a auto-eficácia. O grupo era encorajado a dar exemplos do tema apresentado e ressaltar a importância do tema estudado. Posteriormente, foram apresentados os capítulos de 1 a 8 (iniciando em 49 segundos e terminando em 25:10 minutos) do filme “*Procurando Nemo*” (Walters & Stanton, 2003).

O filme é um desenho animado de produção americana que retrata as adversidades que o pai e filho peixes enfrentam após um incidente que culminou com o desaparecimento do filho. Os personagens são representados pela espécie peixe-palhaço. O personagem analisado foi o pai de *Nemo* (Martin) que inicia uma jornada árdua em busca do filho, capturado por um mergulhador após uma discussão entre pai-filho. A jornada envolveu as seguintes temáticas: superação de limites pessoais (na ocasião nadar em mar aberto), busca de ajuda (peixes de outras espécies), lidar com agressores (peixes predadores).

A apresentação dos referidos trechos teve como objetivo discutir o impacto das dimensões positivas no processo de resolução de problemas, como por exemplo, o senso de auto-eficácia, adotar o problema como um desafio e acreditar nas capacidades individuais para alcançar o resultado desejado. Paralelamente, foi analisado a importância de se regular processos cognitivos, afetivos e motivacionais no processo do alcance do resultado almejado, no processo de resolução de problemas.

Finalizada a apresentação, o grupo foi encorajado a identificar a dimensão de resolução de problemas do personagem principal e os respectivos indicadores de alta auto-eficácia. Encerrada a discussão, os participantes se dividiram em pequenos grupos e receberam uma folha de exercício destacando o comportamento de auto-eficácia no processo de resolução de problemas (o Anexo 8 apresenta cópia desse material). No final da sessão, foi discutido a importância da realização de atividades, e os participantes em sub-grupos, receberam uma folha na qual tinham que identificar suas atividades relaxantes (o Anexo 9 apresenta cópia desse material). A atividade-livre programada para o final da sessão foi o jogo de dominó.

Finalizada a terceira sessão, o programa de intervenção foi interrompido por 15 dias em função do proferimento da sentença pelo Juiz da Vara da Infância e da Juventude dos adolescentes participantes internados na unidade provisória. A estimativa do tempo previsto para finalização da decisão judicial ficou sob controle da data de ingresso aos adolescentes, prazo máximo de permanência do adolescente em uma unidade de internação provisória, e, em caso de internação, o número de vagas disponíveis na respectiva unidade. Todos os participantes envolvidos no programa receberam medida de internação. Portanto, as demais sessões foram desenvolvidas na Unidade de Internação.

A quarta sessão teve como objetivo analisar os mediadores da resolução de problema. A sessão teve início com a exibição dos capítulos 5 (iniciando em 5:11 minutos terminando em 25:10 minutos) do filme “*Pelé Eterno*” (Neto, 2004).

Trata-se de uma produção brasileira que retrata a trajetória do jogador de futebol Pelé. O filme destaca a construção de uma carreira marcada por conquistas pessoais e sociais de um jovem garoto pertencente à classe média baixa do interior do estado de São Paulo. Enfatiza, também, a importância da relação com os pais e irmãos em sua formação. Ao longo da apresentação fica evidente o estabelecimento de metas e objetivos do personagem ainda criança. Outras características pessoais do personagem principal apontadas no filme foram: bom senso de humor (emocionalmente positivo), boa interação interpessoal (familiares e amigos), preocupação com os familiares, esperança e determinação (mudou de cidade para tornar-se um jogador de bola profissional), liderança (durante os jogos), estilo de vida saudável, superação de lesões e forma saudável de lidar com a fama. A apresentação dos referidos trechos teve como objetivo discutir a importâncias dos mediadores cognitivos, afetivos e comportamentais na resolução de problemas, dentre os quais foram destacados: a determinação de metas e objetivos socialmente adequados, estado emocional positivo e superação de adversidades.

Em seguida, os participantes foram estimulados a identificar as características do personagem principal que favoreceram o alcance de seu objetivo e os principais obstáculos enfrentados. Na etapa subsequente, os participantes preencheram o roteiro de análise do filme (o Anexo 10 apresenta cópia desse material). Em seguida, os participantes receberam um roteiro destacando os processos cognitivos e emocionais mediadores da resolução para ser discutido em grupo (o Anexo 11 apresenta cópia desse

material). Durante o exercício o pesquisador estimulava os participantes a buscarem um paralelo entre as cenas do filme apresentado e as situações que haviam vivenciado.

A quinta sessão teve como objetivo de identificar atividades agradáveis e desagradáveis e treinar a identificação de uma situação problema e suas diferentes possibilidades de resolução. A sessão teve início com a identificação das atividades prazerosas e não-prazerosas listadas em folha de registro (o Anexo 12 apresenta cópia desse material). A discussão envolveu a análise do impacto de tais atividades no processo de adaptação e bem-estar social, do comportamentos necessários para realizar as atividades prazerosas, e como lidar com as atividades classificadas de não prazerosas.

Finalizada essa etapa, o pesquisador ressaltava a importância da capacitação no processo de aquisição e generalização da habilidade nas diversas situações cotidianas, entregando a cada participante uma folha de exercício de treinamento em resolução de problemas (o Anexo 13 apresenta cópia desse material). Finalizado o exercício, cada participante era convidado a apresentar a situação problema selecionada, as alternativas potenciais, a alternativa selecionada e as implicações positivas e negativas da alternativa escolhida. No final da sessão, os participantes tiveram como atividade-livre o desenho.

A sexta sessão teve como objetivo analisar as conseqüências do comportamento de mentir, da falsidade e do egoísmo e suas implicações no processo de resolução de problemas. Para iniciar a sessão, o pesquisador entregou para cada participante um conto apresentando um dilema moral (mentira, falsidade, egoísmo) e uma folha contendo questões para análise do conto (o Anexo 14 apresenta cópia desse material). Os participantes foram orientados a realizar a leitura e análise do conto. Finalizada a leitura, cada participante, com sua respectiva análise escrita, expunha o conto, destacava a questão moral envolvida, as conseqüências envolvidas com o personagem, a forma de

resolução de problemas empregada pelo personagem e o impacto comportamental caso não mudasse tal conduta. Os participantes eram estimulados a comentar ou complementar os achados do colega que havia exposto o material.

Na etapa subsequente, os participantes receberam uma folha na qual tinham que identificar um problema que estavam vivenciado, levantar o maior número possível de soluções potenciais para o problema, avaliar as possíveis conseqüências tanto positivas quanto negativas envolvidas em cada alternativa e decidir qual deveria ser a alternativa a ser implementada (o Anexo 15 apresenta cópia desse material). Em seguida, o exercício era discutido em grupo. Durante a discussão o pesquisador orientava que o processo treinado poderia ser utilizado em situações cotidianas e, conforme especificado, o participante também poderia pegar uma folha de papel para fazer uma análise mais cuidadosa de uma determinada situação problema. Explicava, ainda, que o impacto em si próprio e na vida dos outros deveriam ser levados em consideração no processo de avaliação das alternativas e implementação da decisão. Ao final da sessão foi fornecido feedback da atividade desenvolvida. A atividade-livre programada foi o desenho. Os materiais disponíveis para a atividade foram: folhas em branco, giz de cera, lápis de cor, canetinha.

A sétima sessão teve como objetivo implementar estratégias de resolução de problemas, analisando formas de resolução e suas respectivas conseqüências. A investigação do problema mais difícil que haviam enfrentado exigiu que cada participante indicasse, em uma folha de exercício, a identificação do problema e a forma de enfrentamento que haviam empregado (o Anexo 16 apresenta cópia desse material). Em seguida, cada participante apresentou seu material para discussão em grupo. Finalizada essa etapa, foi analisado o impacto dos estados emocionais e afetivos no

processo de resolução de problemas. Para isto, o pesquisador estimulava os participantes a estabelecerem paralelos com situações reais que haviam vivenciado ou que estavam vivenciando. Após a discussão, cada participante recebia uma folha de exercício na qual identificavam o problema (primeira coluna), o que poderia ser feito (coluna central) e as possíveis conseqüências (positivas e negativas) de cada alternativa (última coluna) (o Anexo 17 apresenta cópia desse material). O exercício finalizava com a apresentação do material redigido.

Na etapa final, os participantes foram solicitados a fazer uma auto-avaliação acompanhada de uma reflexão sobre seus planos futuros. Para realização da atividade, cada participante recebeu um questionário (o Anexo 18 apresenta cópia desse material). A sessão foi encerrada com atividade de meditação e relaxamento (Goleman, 2005). O pesquisador explanou o que constituía a meditação e o relaxamento, enfatizando que tais técnicas poderiam ser utilizados a qualquer hora, com objetivo de manter a calma e evitar reações agressivas.

A oitava sessão teve como objetivo mostrar a relação entre pensamento, estado afetivo e comportamento. Para iniciar a sessão, o pesquisador abordou a questão da relação entre pensamentos-sentimentos-comportamentos dando exemplos de pensamentos gerando estados emocionais específicos (como por exemplo, ansiedade, raiva, medo) e, conseqüentemente, respostas específicas (agitação motora). Para facilitar o entendimento o pesquisador utilizou a lousa disponível na sala e entregou uma folha para cada participante contendo o esquema ilustrado (o Anexo 19 apresenta cópia desse material). Feita a explanação, o pesquisador solicitou aos participantes que dessem exemplos que haviam vivenciado, destacando a relação evidenciada. Feita a discussão em grupo, cada participante recebeu uma folha na qual deveriam anotar pensamentos

que os faziam se sentir bem e pensamentos que os faziam se sentir mal (o Anexo 20 apresenta cópia desse material). Os participantes foram convidados a buscar possíveis respostas emocionais e comportamentais que poderiam apresentar diante dos pensamentos anotados em cada sessão (“pensamentos bons” e “pensamentos ruins”).

Finalizada essa atividade, o pesquisador destacou a importância de utilizar o recurso de enumerar os comportamentos necessários para resolver um problema. Ressaltou, ainda, que tal estratégia poderia favorecer o controle de respostas emocionais e comportamentais exageradas ou impulsivas no processo de resolução de uma situação problema. Em seguida, para exercitar o tema discutido, os participantes receberam uma folha na qual deveriam destacar os passos necessários para resolver adequadamente um problema (o Anexo 21 apresenta cópia desse material). A atividade foi finalizada com uma reflexão crítica das estratégias apontadas pelos participantes. Paralelamente, o pesquisador buscou estabelecer relações entre o planejamento de enfrentamento de uma situação problema e a sensação de bem-estar e adaptação social. A sessão foi encerrada com atividade de meditação e relaxamento (Goleman, 2005).

A nona sessão teve como objetivo analisar o impacto das distorções cognitivas no processo de resolução de problemas. Para iniciar a sessão, o pesquisador distribuiu um material contendo a explicação das principais distorções cognitivas (o Anexo 22 apresenta cópia desse material), explicando que as distorções cognitivas são comportamentos comuns nos seres humanos e que, portanto, saber manejá-las é de grande importância. Mencionou que a manutenção desses padrões de pensamentos pode trazer prejuízo na manutenção do bem-estar do indivíduo. Alertou, ainda, que as distorções cognitivas poderiam gerar um desgaste emocional intenso e ser responsável por uma série de transtornos emocionais e comportamentais, como por exemplo, a

ansiedade, a depressão e a dificuldade de manejo da raiva. Paralelamente, foram discutidas as principais estratégias para evitar tais erros de pensamentos. Feita a explanação, cada participante recebeu uma folha de exercício contendo as principais distorções cognitivas (o Anexo 23 apresenta cópia desse material) para ser preenchida com exemplos pessoais dos erros cognitivos apresentados. Após o término da atividade, cada participante fez a leitura dos exemplos destacados, ressaltando como poderiam agir para corrigir tais erros. Para treinar as estratégias de evitação de erros cognitivos no processo de resolução de problemas, cada participante recebeu uma folha de exercício na qual deveriam identificar um problema, levantar alternativas potenciais, escolher a alternativa mais adequada ponderando possíveis demandas cognitivas, afetivas-emocionais, e comportamentais para implementação da escolha (o Anexo 24 apresenta cópia desse material). Ao final do exercício, cada participante apresentava seu material. A sessão foi encerrada com atividade de meditação e relaxamento (Goleman, 2005).

A décima sessão teve como objetivo rever os conceitos discutidos, replicar os instrumentos (pós-teste) e realizar uma avaliação do programa de intervenção desenvolvido. A sessão teve início com a discussão dos conceitos discutidos ao longo dos encontros e implicações da atividade na vida cotidiana dos participantes. Em seguida, foi reaplicado o *Inventário de Depressão Beck (BDI)* (Beck, 2001), o *Inventário de Ansiedade Beck (BAI)* (Beck., 2001), *Inventário de Desesperança de Beck (BHS)* (Beck, 2001) e o *Inventário de Resolução de Problemas Sociais–Revisado: Forma Abreviada (SPSI-R:S)* (D’Zurilla, Nezu & Mayde-Olivares, 2002). Finalizada a aplicação dos instrumentos, os participantes foram solicitados a fazer uma avaliação da intervenção. Por fim, foi explanado que, após três meses, o pesquisador iria entrar em contato para acompanhamento e verificação dos resultados terapêuticos.

Follow-up

O follow-up foi realizado três meses após o encerramento da intervenção, sendo que os instrumentos eram reaplicados em uma única sessão os instrumentos: *Inventário de Depressão Beck (BDI)* (Beck, 2001), o *Inventário de Ansiedade Beck (BAI)* (Beck., 2001), *Inventário de Desesperança de Beck (BHS)* (Beck, 2001) e o *Inventário de Resolução de Problemas Sociais –Revisado: Forma Abreviada (SPSI-R:S)* (D’Zurilla, Nezu & Mayde-Olivares, 2002).

Delineamento

O delineamento de pesquisa utilizado foi o de pré-teste e pos-teste com grupos, sendo uma medida antes da intervenção (pre-intervenção), uma depois da intervenção (pos intervenção) e, por fim, uma medida de prosseguimento (follow-up), para avaliar o desempenho dos participantes (variável dependente) no que refere ao nível de ansiedade, depressão, desesperança e o repertório de resolução de problemas após a introdução da variável independente (programa de intervenção) (Cozby, 2003).

Análise de Resultados

Os resultados serão analisados quantitativamente e qualitativamente. A análise quantitativa envolverá a medida do desempenho dos participantes nos seguintes instrumentos: *Inventário de Depressão Beck (BDI)* (Beck, 2001), *Inventário de Ansiedade Beck (BAI)* (Beck., 2001), *Inventário de Desesperança de Beck (BHS)* (Beck, 2001), *Inventário de Resolução de Problemas Sociais –Revisado: Forma Abreviada (SPSI-R:S)* (D’Zurilla, Nezu & Mayde-Olivares, 2002) e *Teste do Desempenho Escolar*

(Stein, 1994) A análise qualitativa será fundamentada no desempenho dos participantes nos exercícios realizados durante a intervenção e no auto-relato dos participantes.

Resultados e Discussão

Os resultados serão apresentados em termos da adesão ao programa de intervenção, caracterização dos participantes, comportamentos durante o pré-teste, desempenho nos diversos instrumentos utilizados para avaliação da melhoria do bem-estar psicossocial e dados sobre o desempenho no ensino de resolução de problemas no pós-teste e follow-up.

Adesão

É importante mencionar que durante a realização das três primeiras sessões os adolescentes se encontravam na Unidade de Internação Provisória (UIP), aguardando a medida sócio-educativa que seria aplicada a cada adolescente. Dado que todos os adolescentes envolvidos no programa receberam a medida de internação, as sete sessões complementares ocorreram na Unidade de Internação (UI).

Quanto à frequência dos participantes, apenas dois participantes (P3 e P6) estiveram presentes em todas as sessões. Os demais tiveram respectivamente 60% de presença (P1), 50% (P5), 40% (P2) e 30% (P4). Cabe mencionar que durante as três sessões iniciais na UIP todos os participantes tiveram 100% de presença.

Na retomada das atividades do programa na unidade de internação, um participante (P4) não participou das atividades da quarta e da quinta sessões em função de ter sido deslocado a uma unidade denominada pelos adolescentes de “castigo”, por ter agredido outro interno, permanecendo em tal local por aproximadamente 15 dias. Ao retornar à unidade, P4 não quis mais continuar participando das atividades, alegando querer jogar bola e ficar conversando com amigos.

No dia e horário da quinta sessão, P2 recebeu a visita de sua mãe. Foi a primeira vez que o adolescente recebera a visita da mãe desde o momento da sua internação

(aproximadamente três meses). É importante ressaltar que P2 vinha constantemente solicitando a presença da mãe para os funcionários da instituição, além de tentar estabelecer contato via carta. Esse distanciamento afetivo e físico da mãe do participante pode ser entendido como um comportamento negligente, característica já apontado por estudiosos da infração juvenil (Gomide, 2003; Carvalho, 2003; Gallo, 2006). Em função de ter agredido outro interno, P2 ficou para o “castigo” não participando da sexta e sétima sessão. Após retorno ao “convívio”, termo empregado para designar a volta às atividades de todo o grupo de internos, tal como P4, P2 preferiu não mais participar das sessões.

P5 abandonou a intervenção após a quinta semana no momento em que foi informado que não havia sido selecionado para participar da apresentação musical a ser realizada em um encontro de unidades da FEBEM em outra cidade do estado de São Paulo. Ao sair da sala, com raiva por não ter sido convocado, verbalizou: “*o negócio é brigar e matar mesmo*” e conclui: “*desculpe, Senhor, mas eu tô firmão*” (expressão utilizada para dizer que não estava interessado em fazer o que estava sendo proposto). O adolescente relatou que como não iria receber benefícios - ou mesmo medidas punitivas por deixar de frequentar o programa - ele não iria mais participar de atividades a não ser que fossem obrigatórias.

Afirmando saber tudo, “*eu sei tudo isso, senhor*”, e querer jogar bola, P1 abandonou a intervenção na sexta semana. Sendo assim, apenas dois participantes concluíram o programa (P3 e P6). É interessante apontar que os dois participantes que estiveram presentes em todos os encontros foram os que cometeram o ato infracional mais grave, variável a ser apresentada e analisada posteriormente. Segundo o relato dos próprios participantes, eles não haviam cumprido qualquer medida socioeducativa

anteriormente. Deve-se mencionar, ainda, que os referidos participantes não tinham recebido advertência ou punição por problemas de comportamento na unidade, o que é de certa forma incomum entre internos em unidades de internação.

Na décima sessão, os participantes que abandonaram o programa de intervenção foram convidados para responder novamente aos instrumentos, mas recusaram-se em colaborar. Entretanto, na fase de follow-up, os mesmos participantes decidiram colaborar. No entanto, o participante 1, ao entrar na sala, desistiu de participar e relatou que queria “descer” (referindo-se a sair da sala e ficar com os demais internos da instituição no convívio).

É importante ressaltar que na UI tanto o número de adolescentes internos como o espaço físico eram maiores, havia maior diversidade de atividades, como por exemplo, treino de futebol, vôlei, oficinas de confeitaria, participação de escola musical, além da própria definição de sua situação processual. Diferente da Unidade de Internação Provisória (UIP) em que o grupo ocorria no final das atividades de lazer (futebol e pingue-pongue) e oficinas (bordado e cestaria), o desenvolvimento do grupo na Unidade de Internação (UI) ocorria em horários concorrentes às outras atividades (treino de futebol, vôlei, ensaio musical, musculação). Outra variável que merece ser mencionada é que na UIP a situação processual do adolescente ainda não está definida, podendo alimentar a esperança de receber uma medida sócio-educativa menos restritiva, como por exemplo, a Liberdade Assistida, transcorridos 45 dias.

Em síntese, os dados referentes à adesão dos participantes (P1, P2, P4, P5) no programa de intervenção permitem observar uma série de comportamentos já elucidados por estudiosos da área dentre os quais se destacam: baixa tolerância à frustração, envolvimento em lutas corporais, déficits de comportamentos empáticos, déficits de

habilidades de resolução de problemas, comportamento governado por conseqüências imediatas e ausência de planos e metas (Gomide, 1999; Padovani, 2003; Assis & Constantino, 2005; Gallo, 2006). O efeito das conseqüências reforçadas imediatas na determinação do comportamento do adolescente em conflito com a lei explica, em parte, a escolha de atividades nas quais o reforço é imediato (jogar futebol, jogar vôlei, participar do ensaio musical e fazer musculação) em detrimento de atividades cujo reforço pode se apresentar a médio e longo prazo (participar do programa de intervenção).

Perfil dos participantes

Os dados coletados na entrevista inicial permitiram traçar um perfil dos adolescentes infratores estudados. A Tabela 2, a seguir, faz uma breve descrição dos participantes envolvidos no programa de intervenção.

Em relação à escolaridade dos participantes, pode-se constatar que, no período antecedente à internação, quatro dos seis adolescentes participantes (P1, P2, P4, P5) haviam interrompido os estudos, sendo três no Ensino Fundamental (P1, P4, P5) e três no Ensino Médio (P2, P3, P6). O participante que apresentava maior escolaridade foi o P6 que cursava o 3º colegial no momento em que fora internado. A média de anos de estudo dos participantes foi de 7,8 anos. Nota-se ainda, que o número médio de anos de estudo dos participantes foi 7.75 anos semelhante aos achados no estudo de Padovani (2003). Ainda em relação à escolaridade é importante mencionar que quatro participantes haviam sofrido reprovações (P1, P3, P3, P4, P5). P1 reprovava a 1ª e a 5ª série em função de indisciplina, sendo expulso posteriormente. P3, por sua vez, foi reprovado em função do número de faltas após o início de um namoro. O adolescente deixou de ir à escola para ficar com a namorada. Já P4 repetiu a 5ª série em função do

Tabela 2. Caracterização dos adolescentes em conflito com a lei que participaram do estudo.

<i>Participante</i>	<i>Idade</i>	<i>Escolaridade</i>	<i>Pais vivos</i>	<i>Conhecimento dos pais</i>	<i>Irmãos</i>	<i>Auxílio na renda familiar</i>	<i>Com quem residiu</i>	<i>Fuga de casa</i>	<i>Histórico de violência intrafamiliar</i>
P1	17	5ª série	Mãe, pai faleceu quando tinha 7 anos	Sim	2 irmãs	Não	Foi morar com avôs após o falecimento do pai	Não	Física e psicológica por parte do tio
P2	17	1º colegial	Sim (segundo relato da mãe)	Não conheceu o pai	5, sendo 2 de pais diferentes	Sim, participando do tráfico de drogas	Residiu apenas 1,5 anos com a mãe no momento residia sozinho	1 vez, foi morar sozinho	Física Psicológica, pelo padrasto.
P3	16	1º colegial	Sim	Sim	1 irmã	Não	Residia com os pais	Não	Física e psicológica pela mãe
P4	17	5ª série	Sim	Sim	9 irmãos	Sim, trabalhava na roça	Residia com pais e avó	1 vez, foi para casa de amigos. Ficou 3 meses	Física e psicológica pelos pais
P5	17	8ª série	Sim	Sim	1 irmã	Não, pais não queriam	Residia com os pais	3 vezes, ficou na rua (2 vezes) e foi para casa dos amigos (1 vez)	Física e psicológica pelo pai
P6	16	3º colegial	Sim	Sim	1 irmã e 1 irmão por parte do pai	Sim, servente de pedreiro e colhendo laranja	Morava com a mãe	Não	Física e Psicológica pelo pai

número de faltas, pois, na ocasião, trabalhava para ajudar na renda familiar. Por fim, P5 foi reprovado três vezes na 7ª série, enquanto estava no “mundão”, expressão amplamente utilizada pelos internos para designar liberdade, e iniciara a 8ª série em uma unidade da Febem do oeste paulista. O baixo rendimento acadêmico, reprovação e a desistência dos estudos são aspectos constantemente apresentados por estudiosos da área dos transtornos emocionais e comportamentais entre adolescentes, tanto pela literatura nacional (Gomide, 1990; Oliveira & Assis; 1999; Padovani, 2003; Gallo, 2006) quanto internacional (Patterson et. Al., 1992; Biggam & Power, 1998; Kauffman, 2001; Gargiulo, 2003; Wang et al., 2005).

A aplicação do Teste de Desempenho Escolar permitiu avaliar as capacidades de escrita, aritmética e leitura dos participantes. Para isto, foi construída a Tabela 3, destacando a classificação a partir da série de comparação (série máxima de comparação – 6ª série). O valor de referência de comparação dos escores brutos adotado para a construção da Tabela 3 foi a classificação média do TDE.

Tabela 3. Séries do participante e classificação do desempenho a partir das séries de comparação disponibilizadas no TDE.

<i>Participante</i>	<i>Idade</i>	<i>Série do participante</i>	<i>Escore Bruto</i>			
			<i>Escrita</i>	<i>Aritmética</i>	<i>Leitura</i>	<i>Total (EBT)*</i>
P1	17	5ª série	2ª série	4ª série	2ª série	2ª série
P2	17	1º colegial	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série
P3	16	1º colegial	5ª série	3ª série	6ª série	4ª série
P4	17	5ª série	3ª série	5ª série	6ª série	4ª série
P5	17	7ª série	4ª série	4ª série	6ª série	5ª série
P6	16	3º colegial	5ª série	3ª série	2ª série	3ª série

*EBT- Escore Bruto Total

Analisando-se os dados disponibilizados na Tabela 8 permite-se concluir que cinco participantes (P1, P3, P4, P5, P6) apresentaram desempenho inferior a sua respectiva série de comparação. Cabe lembrar que a série máxima de comparação disponibilizada no manual para interpretação dos resultados é a 6ª série. Portanto, com relação ao desempenho do participante 2, os dados são inconclusivos em função das limitações do instrumento (série máxima de comparação, 6ª série). O participante 1 foi o participante que apresentou a classificação mais baixa no teste como um todo (EBT), e P2, o que apresentou o melhor desempenho. Verifica-se que o Participante 6 que apresentou o maior nível de escolarização (3º colegial) indicou desempenho comparável ao de um aluno da terceira série do ensino básico. O desempenho abaixo da média de sua série de comparação por parte de adolescentes em conflito com a lei corrobora os achados da literatura (Zabel & Nigro, 2001).

Em contraste com a escrita e aritmética, a área de leitura foi a que os participantes apresentaram o melhor desempenho. Quatro deles atingiram o teto (P2, P3, P4, P5), sendo que três desses (P3, P4, P5) apresentaram dificuldades tanto na área de aritmética quanto na área de escrita. P1, por sua vez, obteve performance equivalente a de estudantes da 2ª série. Os dados encontrados no presente estudo reproduzem os achados Zabel e Nigro (2001), com adolescentes infratores institucionalizados norte-americanos que também apresentaram déficits na área de matemática e leitura. É importante mencionar que não há dados brasileiros disponíveis referentes ao desempenho de adolescentes em conflito com a lei nas áreas de leitura, escrita e aritmética.

Em síntese, os dados encontrados na aplicação do TDE refletem os dados apontados pela literatura no que se refere ao desempenho acadêmico de adolescentes

com transtornos emocionais e comportamentais, os quais se enquadram os adolescentes com histórico de infração juvenil (Patterson et. al., 1992; Gomide, 1999; Kauffman,2001; Zabel & Nigro, 2001; Padovani, 2003; Dias, 2005; Wang et al., 2005; Gallo, 2006; Toledo, 2006).

Quanto ao histórico e características da dinâmica familiar, apenas o participante 2 relatou que não conheceu seu pai. O não conhecimento da figura paterna, também, foi apontado nos achados de Biggam e Power (1998), com jovens escoceses infratores institucionalizados. O pai de P1, por sua vez, faleceu (problemas cardíacos), quando o participante tinha sete anos de idade. Após este fato, P1 foi morar com a avó. P2, por sua vez, morava sozinho, mas ajudava financeiramente a mãe com o dinheiro proveniente do tráfico de drogas. P6 residia com a avó. Ainda em relação ao auxílio na renda familiar, P4 mencionou que trabalhava na roça e P6 como auxiliar de pedreiro para complementarem a renda familiar.

O envolvimento em atividades laborais de pouca qualificação foi um aspecto também verificado no estudo de Padovani (2003), e também apontado no estudo de Gomide (1999) e Gallo (2006). Entre os adolescentes que exerciam atividade ocupacional, pode-se verificar um alto índice de abandono de tais atividades. O abandono de atividades laborais, também, se encontra entre os achados da literatura sobre o comportamento do jovem infrator (Gomide, 1990; Padovani, 2003). Dentre os motivos apontados nas pesquisas, pode-se destacar: a não adequação às regras, comportamentos dos funcionários do local de trabalho (Gomide, 1990), o envolvimento em atividades ilícitas (Gomide, 1990; Padovani, 2003) e ausência de planos e metas (Assis & Constantino, 2005).

Ao serem questionados sobre o comportamento de fugir de casa, metade dos participantes (P2, P4, P5) afirmou ter fugido. Entre os motivos que levaram à fuga, pode-se destacar as agressões físicas e psicológicas do pai e da mãe direcionadas ao adolescente (P4), as agressões físicas e psicológicas do pai contra o filho (P5, P6), a agressão física da mãe direcionada ao participante (P3) e as agressões do padrasto (P2) e do tio (P1). Nesta esteira de análise da violência intrafamiliar, P4 mencionou que via o pai “regaçar” sua mãe e P6 que o pai agredia a mãe constantemente e que na maioria das agressões seu pai estava alcoolizado. Apoiando achados da literatura (Sinclair, 1985; Williams, 2001; Smith, Ireland, Thornberry, 2005; Ormeño & Williams, 2006; Cherry, 2006; Stewart et al., 2008) foi possível observar uma relação direta entre o histórico de maus tratos infantis (de natureza física e emocional), apontado por todos os participantes da amostra, e a emissão de comportamentos classificados como infratores na adolescência. Tais resultados reforçam a necessidade do desenvolvimento de programas de intervenção em famílias de risco pessoal e social. Exemplos de programas de prevenção secundários podem ser encontrados nos estudos de D’Affonseca e Williams (2003) e Ormeño & Williams (2006)

A Tabela 4 abaixo ilustra as lembranças agradáveis e desagradáveis da infância relatadas pelos participantes.

Os dados da Tabela 4 mostram que todos os participantes indicaram lembranças traumáticas como violência fatal contra a mulher (P5), vitimização de maus tratos infantis (P3, P4), quadro de alcoolismo do pai (P4), negligência materna (P2), falecimento do pai (P1), agressão do pai contra mãe e avó (materna) (P6). P6 mencionou que, após a separação dos pais (pai agredia mãe, filhos e avó), sua infância melhorara. P4 chegou a classificar seu pai de “louco” e “doido”.

Tabela 4. Descrição das lembranças agradáveis e desagradáveis da infância.

<i>Participantes</i>	<i>Auto-avaliação da infância</i>	<i>Lembranças agradáveis</i>	<i>Lembranças desagradáveis</i>
P1	“Foi da hora. Até os 10 anos eu não conhecia droga. Não tinha problemas com a polícia”.	“Quando ia ao sítio e andava a cavalo”	“Pai que não conheci certo”
P2	“Boa até quando estava pra completar 16 anos. Clube, presentes”.	“Quando fui morar com meus tios em São Paulo e estudava eletrônica	“Depois que voltei da casa do meu tio em São Paulo e fui morar com a minha mãe”
P3	“Foi boa. Eu gostava de acompanhar meu irmão em tudo que ele fazia”	“Ia à igreja”	“Eu apanhava direto da minha mãe”
P4	“Foi sofrida. Meu pai agredia minha mãe. Meu pai era alcoólatra.	“Quando jogava bola”	“Meu pai me agredia frequentemente”
P5	“Não foi boa, meu pai batia muito”	“Quando pescava com colega ou pai.”	“Irmã (17 anos) que morreu. Marido matou ela por ciúmes.”
P6	Depois que minha mãe separou do meu pai foi boa	“Dia de Natal”	“Quando meu pai judiava da minha avó

Os dados do estudo estão condizentes com os dados da literatura da literatura nacional (Gomide, 1990; Gomide, 2003; Padovani, 2003; Gallo & Williams, 2005; Gallo, 2006) e estrangeira (Patterson et al., 1992; Gargiulo, 2003; Nelson et al., 2004; Smith et al., 2005; Cherry, 2006), que destacam a presença de histórico de violência intrafamiliar como fator de risco ao desenvolvimento e manutenção do comportamento

infrator, deixando evidente o impacto da violência contra a mulher, em um caso específico, envolvendo um episódio de gravidade extrema (morte da irmã cometida pelo “cunhado”). Os dados evidenciam, ainda, o impacto dos maus tratos sofridos na infância e adolescência no desenvolvimento cognitivo e emocional do adolescente. O presente estudo não só destaca tal ponto como enfatiza o papel da violência de gênero como variável saliente na violência intrafamiliar.

A modelação do comportamento agressivo na dinâmica familiar fica evidente no relato de P4 que relatou que ficava com muita raiva e ódio do pai que o agredia e que um dia ele iria “pagar” por isto. P2 relatou que, após apanhar de mangueira do padrasto pela segunda vez, correu atrás deste com uma faca. Os relatos acima deixam evidente a assimetria de poder e a diferença de força física nos episódios de violência intrafamiliar. Paralelamente, ilustram a modelação da agressão e o desejo de retaliação da vítima como algumas das conseqüências nocivas da violência apontadas por estudiosos da violência intrafamiliar (Sinclair, 1985; Williams, 2001; Smith et al., 2005; Cherry, 2006; Örmeno & Williams, 2006), além de comportamentos ansiosos, depressivos, baixa auto-estima (Sinclair, 1985; Meichenbaum, 2001; Williams, 2001; Padovani & Williams, 2002; Cortez, Padovani, & Williams, 2005; Padovani & Williams, 2005).

Em concordância com os dados da literatura, (Patterson et al., 1992; Rutter, Giller, & Hagell, 1998, Gomide, 1990; Padovani, 2003; Gallo & Williams, 2005; Nelson, et al., 2004; Furlong, et. al., 2004 & Dickson et al.,2005; Gallo, 2006), o envolvimento em lutas corporais foi relatado por cinco participantes (P1, P2, P3 P4, P5). Apesar do participante 6 não relatar, inicialmente, envolvimento em lutas corporais, em companhia de um colega, o mesmo planejou a agressão a uma pessoa que havia “mexido” com sua mãe, fato que acabou culminando com a morte da vítima.

O envolvimento em lutas corporais vem reforçar o déficit de repertório de resolução de problemas sociais dessa população que passa a utilizar a agressão como forma de enfrentamento de adversidades. Em função das conseqüências reforçadoras imediatas da agressão, como por exemplo, interrupção do comportamento indesejado da vítima, indução do medo e valorização no grupo de amigos, o comportamento agressivo é selecionado, favorecendo sua generalização para demais situações que envolvem propriedades semelhantes.

Os participantes apontaram como motivos desencadeadores da luta física: envolvimento dos amigos em uma luta corporal e necessidade de ajudá-los (P1), estar em casa noturna, utilizando bebidas alcoólicas e alguém “mexer” (P2, P4), adulto embriagado interferir na discussão com a namorada (P3), pessoa embriagada provocar, vítima tentar reagir ao assalto e ser baleada (P2), retaliação de um grupo composto por cinco por pessoas em frente à escola e ser encaminhado ao Pronto Socorro em função das lesões (P4), estar sob efeito de drogas e apanhar de quatro pessoas que insultaram e, posteriormente, planejar e agredir o grupo que o agrediu utilizando arma de fogo (P5). Resultados semelhantes foram observados no estudo de Padovani (2003) que encontrou uma forte correlação entre pertencer a um grupo desviante e emitir comportamentos agressivos e violentos. É consenso entre estudiosos que pertencer a um grupo desviante aumenta a probabilidade de envolvimento em uma grande variedade de comportamentos desviantes, além de exercer um forte impacto sobre a incidência de comportamento violento (Feldman, 1979, Gomide, 1990; Nelson et al., 2004; Furlong et al., 2004; Padovani & Williams, 2005; Gallo, 2006; Fite et al., 2006).

Ainda neste contexto, Feldman (1979) destaca que a manutenção de comportamentos transgressores pode ser explicada, em parte, pela remota probabilidade

de serem surpreendidos, permitindo a emergência da habituação à punição. Nesse sentido, a punição passa a ser considerada apenas um risco ocupacional e aceitável. Paralelamente, deve-se, ainda, levar em consideração o status do delito cometido no grupo, a expectativa de ganho e o valor do reforço obtido.

Outro fator que pode explicar a manutenção da transgressão foi apontado por Padovani (2003) que destacou a expectativa dos pares quanto à emissão de comportamentos violentos e agressivos. Nessa linha de argumentação, é preocupante observar o uso de armas de fogo entre os participantes durante episódios de conflitos (P2, P5), fatos observados nos estudos de Padovani (2003) e Gallo (2006).

O uso de cigarros foi confirmado por cinco participantes (P2, P3, P4, P5, P6), o consumo bebidas alcoólicas e múltiplas drogas por todos os participantes, exceto P6 que relatou ter utilizado exclusivamente a maconha. O uso de bebidas alcoólicas e drogas, múltiplas, no caso de cinco participantes, confirma o refinamento de comportamentos ilícitos, além de favorecer e reforçar a emissão de comportamentos desviantes das práticas sociais e legais vigentes. O tráfico de drogas foi confirmado por dois participantes (P1, P5). Paralelamente, P1 mencionou estar envolvido no tráfico de munições. A prática do tráfico (drogas ou munições) constitui um agravante, uma vez que indica o ilícito como meio de sobrevivência e conseqüente aquisição de bens materiais socialmente valorizados. Tal comportamento fortalece a hipótese de que os participantes 1 e 5 indicavam trajetórias persistentes (Feldman, 1979; Moffitt, 1993; Wiesner et al.,2005).

O uso de tabaco, consumo de bebidas alcoólicas e drogas ilícitas entre adolescentes com histórico de conflito com a justiça é aspecto amplamente apresentado na literatura nacional (Gomide, 1999; Padovani, 2003; Gallo & Williams, 2005; Gallo,

2006) e internacional (Patterson et al., 1992; Rutter et al., 1998; Biggam & Power, 2002; Nelson et al., 2004; Hagel & Häkkänen, 2006). A menção do tráfico de drogas por dois participantes (P1, P5), aponta que o uso de drogas pode se tornar um fator de risco para o envolvimento do adolescente no tráfico de drogas. A utilização de armas como forma de manter a segurança do local de venda de drogas, assim como a própria segurança, e a possibilidade de realizar o pagamento da droga com armas e munições pelos usuários pode favorecer o tráfico de armas e munições.

É interessante destacar, como apontou Gallo (2006), que a maioria dos participantes que estava cumprindo, em seu estudo, a medida sócio-educativa de Liberdade Assistida usava armas de fogo na prática do ato infracional, enquanto que os adolescentes que cumpriam a medida de Prestação de Serviço à Comunidade utilizaram armas brancas. Outro ponto interessante observado no estudo de Gallo (2006) foi que, ao comparar o uso de armas e frequência a escola, o autor encontrou que as armas foram primordialmente usadas pelos participantes que não estavam no ensino formal, levantando a hipótese do papel da escola como fator de proteção (Gallo, 2006).

Pode-se ver que todos os participantes foram capazes de identificar lembranças agradáveis envolvendo passeios, participação em culto religioso e comemoração de datas festivas. A lembrança de fatos agradáveis pode estar sob controle de experiências marcantes do histórico de vida do participante, do próprio conteúdo da questão ou ainda da situação de privação de liberdade. Verifica-se, no relato dos participantes, o destaque de situações envolvendo contingentes familiares, reforçando a relevância de se trabalhar com a família de adolescentes com histórico de infração (Carvalho, 2003; Gallo, 2006).

A Tabela 5 abaixo destaca as qualidades, defeitos e comportamentos que os participantes gostariam de mudar.

Tabela 5. Descrição das qualidades, defeitos e comportamentos que cada participante gostaria de mudar em si próprio.

<i>Participantes</i>	<i>Qualidades</i>	<i>Defeitos</i>	<i>Comportamentos que gostaria de mudar</i>
P1	“Não sei”	“Fui para o caminho ruim”	“Não sei”
P2	“Não sei dizer não”	“Quando eu quero eu vou atrás e tiro o que tiver na minha frente”	“Conversar muito”
P3	“Não sei”	“Uns par. Vou muito pela onda dos outros”.	Já estou mudando: o jeito de me vestir e viver com a família
P4	“Não sei”	“Não preparo nada”	“Nenhum”
P5	“Não sei”	“Sou muito briguento”	“Nenhum”
P6	“Gosto de desenhar”	“Não gosto que mexam nas minhas coisas”	“Nenhum”

Os dados obtidos mostram que quatro participantes (P1, P3, P4, P5) não foram capazes de descrever algo positivo em relação a si próprio. A influência do grupo de amigos envolvidos em atividades ilícitas na emissão de comportamentos infratores foi identificada por dois participantes (P1, P3). Problemas na esfera de controle da raiva foram apresentados por dois participantes (P2, P5). A ausência de planos e metas socialmente ajustados foi identificada por um participante (P4). Características de impulsividade, dificuldade de controle da raiva, ausência de planos e metas foram descritas por diversos pesquisadores que atuam com o adolescente em conflito com a lei (Gomide, 1999; Kauffman, 2001; Padovani, 2003; Gallo, 2006).

Apesar de todos os participantes terem identificados, com facilidade seus próprios defeitos, a maioria não identificou comportamentos que gostariam de mudar em si mesmos (P1, P4, P5, P6). Pode-se especular que tal dificuldade esteja associada a ausência de um repertório que os ensinasse que mudanças comportamentais são possíveis de serem alcançadas e que tais “defeitos” não seriam traços imutáveis de personalidade.

Outra hipótese seria que a emissão de comportamentos classificados como infratores estavam associados a contingências reforçadoras positivas e, portanto, favorecedores de respostas emocionais agradáveis, como por exemplo, sensação de bem-estar, alegria, além de possibilitar o acesso a reforçadores materiais e sociais, não sendo, portanto, identificados como problema. Outro aspecto que chama a atenção é que nenhum participante relatou a necessidade de mudar comportamentos que venham ferir um direito humano, como por exemplo, comportamentos agressivos e violentos. Os aspectos aqui citados reforçam a necessidade urgente de programas de intervenção com essa população.

A noção de brevidade do futuro, fator este que pode ter influenciado as respostas dos participantes, pode ser observada nos relatos dos participantes do estudo de Gomide (1990), que diziam que o futuro deles era “na cadeia, no hospital ou no cemitério”. Isso salienta o impacto das conseqüências imediatas na determinação do comportamento do jovem em conflito com a lei. A mudança do esquema de reforçamento nos quais tais adolescentes estão inseridos revela-se primordial, tendo em vista que as conseqüências reforçadoras imediatas ou de curto prazo envolvem risco para si próprio e/ou para terceiros, portanto, não favorecedoras de um desenvolvimento saudável e ajustado às práticas sociais vigentes.

A Tabela 6 faz uma síntese do dia “mais feliz” e o dia “mais triste” e apoio nos momentos difíceis apontados pelos participantes.

Tabela 6. Síntese de eventos marcantes na história de vida e pessoas com quem contam nos momentos difíceis.

<i>Participantes</i>	<i>Dia mais feliz</i>	<i>Dia mais triste</i>	<i>Com quem conta nos momentos difíceis</i>
P1	“Não tive um dia feliz”	“Falecimento do meu pai”	“Meus colegas”
P2	“Não sei”	“Dia que fui morar na casa da minha mãe”	“Comigo mesmo”
P3	“Vai ser ainda”	“Quando vim preso e passei a olhar o meu irmão (comparação com irmão mais velho que apresenta comportamentos ajustados socialmente)”	“Família”
P4	“Quando distraio”	me “Quando fico pensando o que vou fazer quando crescer”	“Ninguém”
P5	“Quando sai de liberdade”(outra unidade de internação)	de “Quando minha irmã morreu”	“Minha mãe”
P6	“Quando estava lá fora com a minha mãe”	“O dia do latrocínio”	“Minha mãe”

A Tabela 6 revela que a situação de liberdade foi mencionada por dois participantes (P5, P6) como dia feliz. P1 e P3 não conseguiram mencionar um dia feliz e P4 considerou o dia mais feliz quando se distraia.

Já em relação ao dia mais triste, os participantes mencionaram a situação de internação, comparar-se ao irmão mais velho que apresentava um bom ajustamento social (P3); falecimento de um ente querido (P1, P5), o retorno à convivência com a mãe (P2), expectativa e apreensão quanto ao futuro (P4) e o dia do crime (P6). É interessante notar que o comportamento que gerou a internação foi apontado apenas por um participante (P3), como sendo o dia mais triste. O fato de apenas um participante indicar como o dia mais triste o comportamento que gerou a internação vem fortalecer o argumento definido por Feldman (1979) que destaca que a punição passa a ser um risco ocupacional e aceitável e que em algumas ocasiões em que o indivíduo tem sua liberdade privada ele já desfrutou dos frutos provenientes da atividade ilícita. Ainda nesta direção, conforme o exposto por Padovani (2003), cabe mencionar o reforçamento do delito pelos demais internos da instituição, além do próprio “código de valores internos” e a definição da instituição correcional como local de “férias de malandro”, como bem analisou Gomide (1990).

É importante constatar que dois participantes (P2, P4) não identificaram qualquer tipo de fonte de apoio o que se considera um agravante. É possível constatar, ainda, que a mãe foi a pessoa mencionada como fonte de suporte emocional e afetivo nos momentos difíceis em duas ocasiões (P5, P6). Já a família foi destacada apenas por um participante (P3). A valorização da figura materna foi um aspecto apontado no estudo de Biggam e Power (1998) e observado no processo de coleta de dados do presente estudo. Comportamentos semelhantes foram observados pelo pesquisador em sua experiência profissional trabalhando com a população carcerária adulta. O relato de um presidiário colhido durante o trabalho com um jovem adulto inserido em uma unidade prisional ilustra bem essa situação: “*Aqui é o lugar* (se referindo a prisão) *onde*

o filho chora e a mãe não vê.”. A frase “*Amor só de mãe*” tatuado no braço de um sentenciado também ilustra essa situação.

A Tabela 7 a seguir apresenta a descrição do adolescente do ato infracional que gerou a internação do adolescente e o histórico infracional registrado na justiça.

Tabela 7. Descrição do ato infracional que gerou internação e histórico infracional registrado na justiça*.

<i>Participantes</i>	<i>Infração atual</i>	<i>Histórico prévio infracional (registrado na justiça)</i>
P1	Assalto à mão armada	Tentativa de latrocínio
P2	Assalto à mão armada	Advertência
P3	Homicídio	-
P4	Assalto à mão armada	Furto
P5	Tráfico de drogas	Assalto à mão armada
P6	Homicídio	-

* infração atual e histórico prévio foram apresentados pelos participantes. A instituição não permitiu o acesso ao banco de dados da infração dos internos.

Pela observação da tabela acima verifica-se que apenas os participantes 3 e 6 não relataram histórico de infração registrado pela justiça da infância e da juventude. No entanto, esses foram os participantes que cometeram o delito mais grave, homicídio doloso. É importante ressaltar que P3 e P6 estavam juntos no momento do crime, cuja vítima na ocasião era um adulto de aproximadamente 42 anos de idade, conhecido de ambos os participantes. Segundo relato de P3, o crime, planejado por si próprio, foi motivado pelo comportamento de calúnia e injúria da vítima.

Os fatos relacionados ao crime corroboraram os dados da literatura (Heide, 2003; Hagelstam & Häkkänen, 2006), no que se refere às características dos réus e da vítima: os participantes apresentavam histórico de violência intrafamiliar, histórico de

envolvimento em atividades ilícitas, qualidade da relação pais-filho qualificada como deficitária (Heide, 2003; Hagelstam & Häkkänen, 2006), média de idade de 16 anos, vítima era conhecida dos agentes, havia um motivo particular que motivou os indiciados, o corpo foi encontrado na cena do crime, houve múltiplos agressores, e foram utilizados instrumentos (Hagelstam e Häkkänen, 2006).

O assalto à mão armada foi o ato infracional mais freqüente entre os participantes em três ocasiões (P1, P2, P4). Com relação ao assalto, é interessante observar os achados de Donegá (2006), ao investigar representações sociais de cidadania em indivíduos que vivem no regime prisional. A autora encontrou que em 33% dos participantes que praticam assalto e furto, a prática de delitos aparece associada a um ato aventureiro que dá prazer. As sub-categorias “manter vício” e “resolver situações familiares” apareceram em seguida com o mesmo percentual (20%).

O tráfico de drogas foi a causa de internação do participante 5. Entretanto, cabe mencionar que houve infrações não detectadas pela justiça. Conforme já mencionado, o uso de drogas foi um comportamento comum entre os participantes; o tráfico entre os participantes 1 e 5; e o envolvimento com armas e conflitos violentos (P2, P3, P6). Ainda em relação à prática de condutas delituosas, P2 relatou que, ao assaltar uma casa em certa ocasião e manter os moradores reféns, disparara dois tiros em direção ao filho do casal que tentou reagir ao assalto. P2 não soube informar se o tiro atingiu a vítima. Em concordância com os dados da literatura (Hagelstam & Häkkänen, 2006), adolescentes tendem a realizar atividades delituosas em companhia de outros adolescentes, situação que pode escalar o uso da violência, como por exemplo, o risco de morte da vítima. Ao caracterizar a clientela atendida em medidas sócio-educativas, Gallo (2006) encontrou que a maior parte das infrações foi praticada somente pelo autor

ou teve a colaboração de apenas uma pessoa, além do adolescente. A colaboração de apenas uma pessoa para a emissão da conduta infratora foi corroborada em metade dos participantes (P2, P3, P6).

El-Khatib (2001) alerta que o número de registros referentes às infrações cometidas por crianças e adolescentes analisadas em seu estudo além de expressivos, são parciais, uma vez que nem todos os casos chegam ao Fórum e o número de processos não é igual ao número de crianças e adolescentes envolvidos em comportamentos infratores (sempre menor). Pode-se inferir que a discrepância entre o número real de infrações e registros oficiais é maior quando se leva em consideração atos infracionais descritos como contravenção penal, portanto, de menor potencial ofensivo.

Em relação às trajetórias infradoras dos participantes pode-se inferir que P1, P2, P4 e P5 indicam trajetórias de curso persistente. Dentre os fatores que sustentam esta hipótese pode-se destacar: a gravidade do ato infracional, a mudança do tipo de delito, o envolvimento com drogas ilícitas, o distanciamento de pares pró-sociais, bem como a emissão de comportamentos não identificados pelo sistema de judicial. Apesar de terem praticado o delito mais grave, P3 e P6 não apresentavam precedentes, evidenciando, portanto, um ato isolado. Cabe mencionar que, apesar de se apresentar como um ato isolado, isso não minimiza a gravidade do fato (homicídio) e a necessidade de um acompanhamento de intervenção específico direcionado ao exercício do manejo da raiva e autocontrole, para que delitos semelhantes não venham ocorrer. Tais dados reforçam a necessidade de programas de intervenção específicos à trajetória apresentada pelo adolescente, aspecto defendido por diversos autores (Feldman, 1979; Le Blanc, 1994;

1997; Moffitt, 1993; Loeber & Loeber, 1998; Wiesner & Capaldi, 2003; Pinsky & Bessa, 2004; Estevão & Bazon, 2004; Dahlberg, & Simon, 2006).

Em síntese, o perfil do adolescente em conflito com a lei participante do estudo foi de jovens de sexo masculino, em média com 16,6 anos de idade, no geral com história de fracasso escolar, envolvimento em lutas corporais e consumo de bebidas alcoólicas e drogas ilícitas. Outra característica comum a todos os participantes foi o histórico de violência intrafamiliar.

Os dados que serão apresentados abaixo se referem a indicadores de bem-estar psicossocial dos participantes, que foram coletados na fase de pré-teste, pós-teste e follow-up, a saber: Inventário de Depressão Beck (BDI), Inventário de Ansiedade Beck (BAI), Inventário de Desesperança de Beck (BHS), Inventário de Resolução de Problemas Sociais –Revisado: Forma Abreviada (SPSI-R:S).

1. Inventário de Depressão Beck (BDI)

A Figura 1, abaixo, ilustra a relação entre o desempenho de cada participante no pré-teste, pós-teste no Inventário de Depressão Beck (BDI).

Observando os dados da Figura 1 verifica-se que cinco participantes indicaram depressão na fase de pré-teste (P1, P2, P3, P5, P6). O participante 4 apresentou o maior escore (41 pontos), sendo sua intensidade classificada de grave. P1 (27 pontos), P5 (25 pontos) e P2 (21 pontos) indicaram nível moderado. P6, por sua vez, indicou depressão leve.

Na fase de pós-teste, os dois participantes (P3, P6) que concluíram apresentaram depressão leve. P3 apresentou exatamente o mesmo escore que na fase de pré-teste. Já P6, apresentou uma redução significativa da fase de pré-teste para fase de pós-teste.

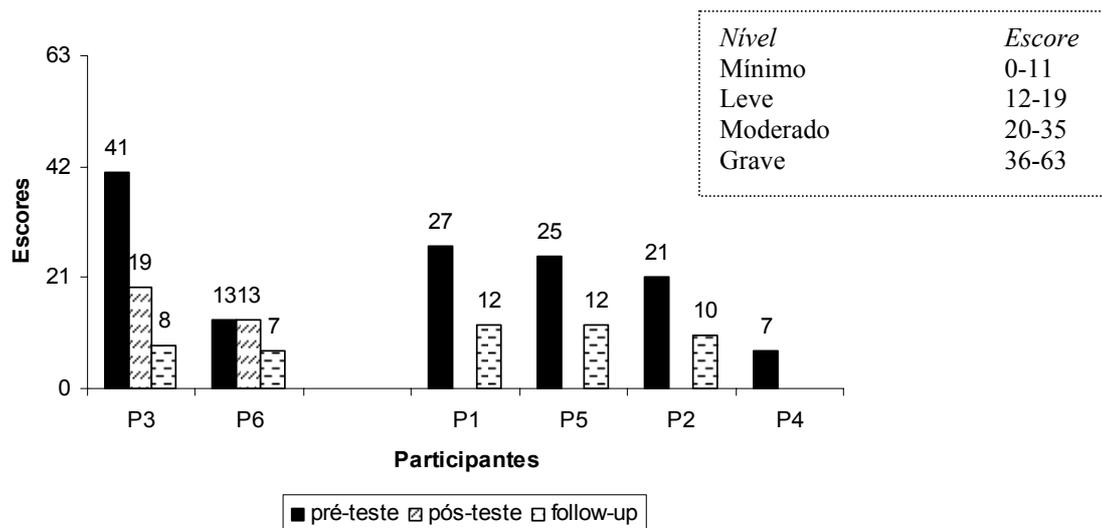


Figura 1. Desempenho dos participantes no Inventário de Depressão de Beck (BDI) durante as fases do estudo.

Na fase de follow-up, apenas o participante 4 recusou-se a responder aos instrumentos. Nesta fase, apenas dois participantes (P1, P5) indicaram existência de depressão. O adolescente que tinha depressão mais acentuada (P3), participou na íntegra da intervenção e teve melhoria contínua e de seu estado depressivo. P6, que participou de todas as sessões, também apresentou melhoria passando de depressão classificado como *Leve* para *Ausente*. Estudiosos da área destacam que a presença de sintomas depressivos entre adolescentes com histórico de infração é uma característica comum nessa população (Patterson et al., 1992; Biggam & Power, 1998; 2002; Kauffman, 2001; Padovani, 2003; Padovani & Williams, 2005; Gallo & Williams, 2005).

Outra variável que pode ter favorecido a diminuição dos indicadores de depressão dos participantes, ao longo das fases do estudo, refere-se ao fenômeno de “prisionização” dos participantes, ou seja, a redução dos índices de depressão de todos os participantes, também, pode estar sob controle do processo de adaptação do adolescente ao regime de internação (Biggam & Power, 1998). A referida hipótese foi

confirmada no estudo de Biggman e Power (1998) que encontraram redução dos níveis de depressão de internos que estavam mais tempo na unidade. Entretanto, não se deve minimizar o impacto da intervenção principalmente no participante 3 que apresentou índice preocupante na fase de pré-teste e uma melhoria significativa no decorrer do estudo.

2. Inventário de Ansiedade de Beck (BAI)

A aplicação do Inventário de Ansiedade de Beck (BAI) possibilitou mensurar os sintomas de ansiedade dos participantes durante as fases do estudo.

A Figura 2 apresenta uma síntese do estado dos envolvidos no programa de intervenção na fase de pré-teste, pós-teste e follow-up.

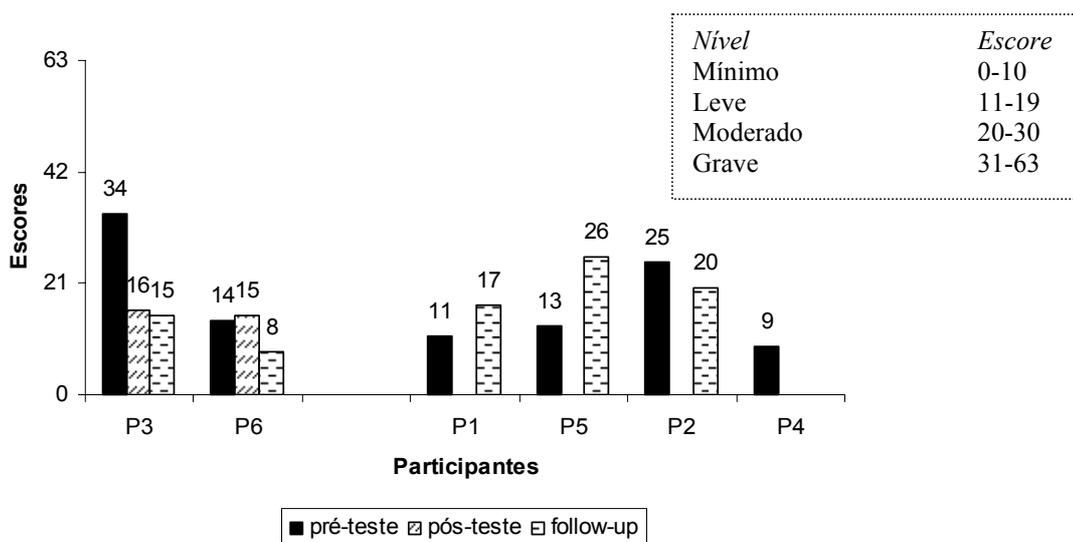


Figura 2. Desempenho dos participantes no Inventário de Ansiedade de Beck (BAI) durante as fases do estudo.

Os dados da Figura 2 mostram que na fase de pré-teste apenas um participante (P4) indicou ansiedade mínima, portanto, não apresentando qualquer alteração cognitiva, comportamental ou fisiológica associada à ansiedade. Entre os participantes

que indicaram grau de ansiedade mais elevado, P3 teve sua ansiedade classificada como *Grave*, e P2 como *Moderado*. P1, P5 e P6 indicaram ansiedade classificada como *Leve*.

Na fase de pós-teste, P3 apresentou uma redução significativa passando de grave para leve e P6, por sua vez, continuou apresentando o mesmo nível (leve). Na fase de follow-up, P3 e P6, que concluíram o estudo, indicaram, respectivamente, grau de ansiedade classificada como *Leve* (P3), mesmo desempenho do que na fase de pós-teste, e *Mínimo* (P6). P6, por sua vez, indicou diminuição do nível de ansiedade da fase de pós-teste para a fase de follow-up. Os demais participantes (P1, P2, P5), que não concluíram o estudo, apresentaram manutenção (P1- *Leve*; P2- *Moderado*) ou aumento (P5 de *Leve* para *Moderado*) do nível de ansiedade. A situação de restrição de liberdade e, conseqüente, distanciamento de familiares podem favorecer o aumento do nível de ansiedade, como bem apontou Biggam e Power (1999a; 1999b; 2002).

É interessante observar que, ao contrário da depressão, o processo de adaptação não surtiu efeito na ansiedade. Os participantes que abandonaram o estudo indicaram manutenção (P1 e P2) e aumento dos índices (P5), quando comparados com a fase de pré-teste, ao passo que P3 e P6, que estiveram presentes em todas as fases do estudo, indicaram diminuição dos índices de ansiedade. Portanto, pode-se inferir que a intervenção tenha, possivelmente, auxiliado no manejo da ansiedade.

3. Inventário de Desesperança de Beck (BHS)

O desempenho dos participantes no Inventário de Desesperança de Beck encontra-se sintetizados na Figura 3 a seguir.

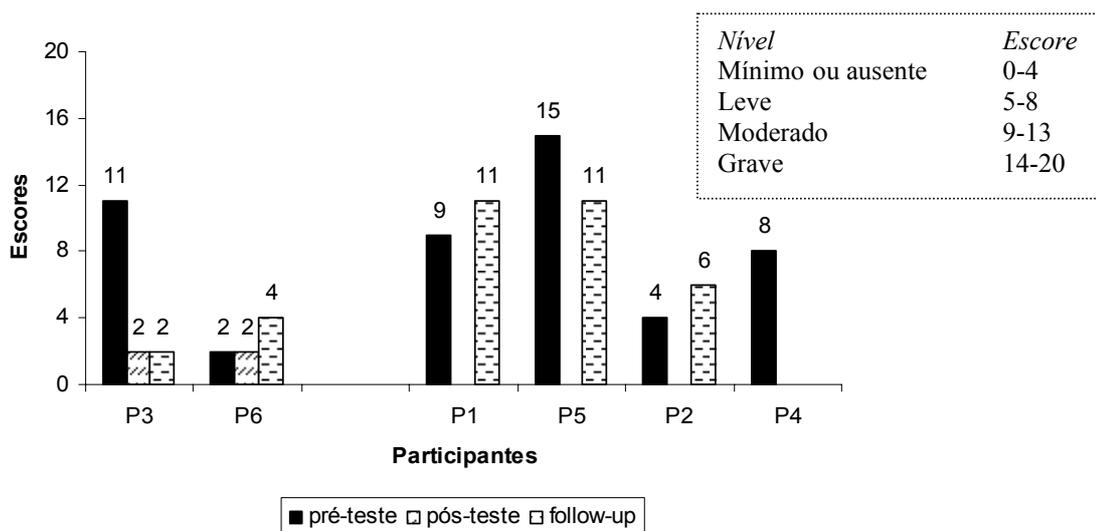


Figura 3. Desempenho dos participantes no Inventário de Desesperança de Beck (BHS) durante as fases do estudo.

Na Figura 3 pode-se observar que, na fase de pré-teste, apenas dois participantes (P2, P6) não indicaram desesperança, os demais participantes indicaram desesperança variando de *Leve* (P4), *Moderado* (P1, P3) à *Grave* (P5). Na fase de pós-teste, os dois participantes que concluíram o estudo indicaram *Ausência* de desesperança. Na fase de follow-up, os participantes que concluíram o estudo (P3, P6), mantiveram o desempenho da fase de pós-teste, portanto, *Ausência* de desesperança. Os demais participantes indicaram: manutenção (P1, *Moderado*), aumento (P2, de *Ausente* para *Leve*) e diminuição (P5, de *Grave* para *Moderado*).

Para o participante 5, é interessante notar a constatação de uma relação inversa entre os escores de depressão (de leve para moderado) e desesperança (de grave para moderado), ou seja, o aumento da depressão não acompanhou o aumento da desesperança. Como possíveis hipóteses para esse fenômeno pode-se destacar que outras variáveis, não relacionadas à desesperança (por exemplo, sintomas físicos e

fisiológicos) indicaram aumento, ao passo que as variáveis relacionadas à cognição indicaram redução, favorecendo respostas cognitivas mais adaptativas.

A desesperança entre adolescentes internados em função do comportamento infrator foi discutida nos estudos de Biggam e Power (1998; 1999a; 1999b; 2002) na Escócia. O distanciamento afetivo e o não acompanhamento sistemático nos momentos de visita da mãe de P2 podem constituir variáveis importantes no aumento dos escores no instrumento que mensura a desesperança.

4. Inventário de Resolução de Problemas Sociais-Revisado: Resumido –SPSI-R:S

A Tabela 8 abaixo serve como guia para avaliar o desempenho de cada participante no *Inventário de Resolução de Problemas Sociais: Revisado Forma Abreviada–SPSI-R:S*. É importante ressaltar que foram utilizados os parâmetros da população americana, uma vez que o instrumento ainda não se encontrava validado no Brasil, na ocasião do estudo.

Tabela 8. Guia de interpretação do *SPSI-R:S*.

<i>Escore</i>	<i>Nível Resolução de Problemas</i>
Igual ou acima de 145	Extremamente acima da média do grupo normal
130 a 144	Muito acima da média do grupo normal
115 a 129	Acima da média do grupo normal
86 a 114	Média do grupo normal
71 a 85	Abaixo da média do grupo normal
56 a 70	Muito abaixo da média do grupo normal
Igual ou abaixo de 55	Extremamente abaixo da média do grupo normal

A aplicação do Inventário de Resolução de Problemas Sociais-Revisado: Forma Abreviada– SPSI-R:S permitiu mensurar quantitativamente o desempenho dos participantes como pode ser visto na Figura 4.

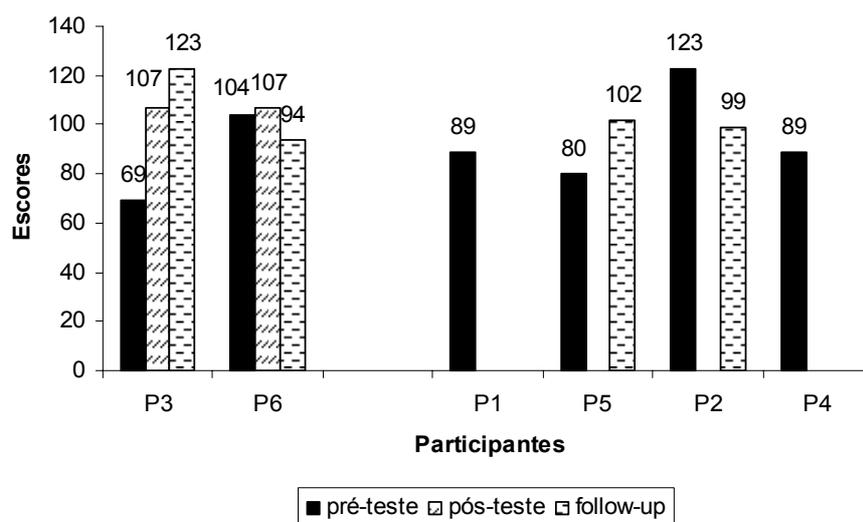


Figura 4. Desempenho dos participantes no Inventário de Resolução de Problemas Sociais-Revisado: Forma Abreviada durante as fases do estudo.

Verifica-se, na Figura 4, que na fase do pré-teste o desempenho dos participantes oscilou de *muito abaixo da média do grupo normal* (P3) a *acima da média* (P2), sendo que P5 apresentou *desempenho abaixo da média*, e os demais (P1, P4 e P6) desempenho médio. Assim sendo, somente dois participantes (P3 e P5) apresentam déficits significativos no repertório de resolução de problemas.

Na fase de pós-teste, P3 apresentou um aumento expressivo na capacidade de resolver problemas (*de muito abaixo da média para na média*) e P6 apresentou a mesma performance que na fase de pré-teste (*média do grupo normal*). Na fase de follow-up, P3 apresentou melhoria do desempenho (*de na média do grupo para acima da média*); já P6 manteve o mesmo desempenho já anotado nas fases anteriores (*na média do grupo*). Os demais participantes (P2, P5), que não participaram integralmente da intervenção e responderam os instrumentos na fase de pré-teste e follow-up indicaram: diminuição (P2, *de acima da média para na média do grupo normal*) e manutenção (P5, *na média do grupo normal*). Pode-se levantar a hipótese que para o participante 2 a não

participação no segmento do estudo contribuiu negativamente no processo de manutenção do repertório de resolução problemas. Outra variável que, também, parece ter contribuído negativamente foi o distanciamento afetivo e o comportamento negligente da mãe que não comparecia nos horários de visita nos finais de semana favorecendo a emissão de respostas impulsivas e descuidadas do adolescente.

P3, que esteve presente em todas as fases do estudo, foi o adolescente que apresentou a melhor performance quando comparado com os demais. P6, que também esteve presente, apresentou, como já analisado, o mesmo desempenho ao longo do estudo. Segue abaixo possíveis explicações para o seus respectivos desempenhos.

As hipóteses para a melhoria significativa do desempenho do Participante 3 podem ser: repertório inicial de habilidades de resolução de problemas deficitário, altos índices de ansiedade, depressão e desesperança verificados na fase inicial do estudo, sensibilidade às conseqüências positivas provenientes dessa nova habilidade de resolver problemas, aplicação das habilidades aprendidas no seu ambiente natural e generalização da habilidade aprendida para os demais contextos.

A manutenção do desempenho de P6 levanta algumas questões: Será que o seu repertório inicial de resolução de problemas, classificado como *na média do grupo normal*, favoreceu segundo sua percepção, a emissão, na maioria das vezes, de respostas adequadas a demanda social, e, portanto, não generalizando o novo aprendizado? Ou ainda: Será que em função de seu repertório o participante não discriminou mudanças sutis na maneira de resolver problemas? E por fim: Será que o participante não aplicou as habilidades trabalhadas no seu ambiente natural?

Apesar do déficit de resolução de problemas entre adolescentes autores de atos infracionais ter sido encontrado no estudo desenvolvido por Padovani (2003) e Biggam

e Power (1999a; 1999b; 2002), no presente estudo apenas dois participantes (P3 e P5) apresentaram repertório inicial deficitário. Esse número reduzido de participantes com déficits em habilidades de resolução de problema pode estar sob controle da própria amostra do Estudo 1 que é pequena. O Estudo 2 que envolverá a validade do instrumento de resolução de problemas sociais entre adolescentes em conflito com a lei com um número expressivo de participantes poderá trazer respostas mais seguras sobre essa habilidade para tal população no Brasil.

Para melhor visualizar o desempenho dos participantes no processo de resolução de problemas (dimensões e estilo) será apresentada a Figura 5, destacando-se os dois tipos de dimensões de resolução de problemas (OPP e ONP). A Tabela 9, por sua vez, retomará os significados das siglas das dimensões e dos estilos de resolução de problemas.

Tabela 9. Dimensões de Orientação do Problema e Estilos de Resolução de Problemas avaliados no SPSI-R:S

<i>Dimensões de Orientação do Problema</i>	<i>Estilos de Resolução de Problemas</i>
1. Orientação Positiva do Problema (OPP)	1. Resolução Racional do Problema (RRP)
2. Orientação Negativa do Problema (ONP)	2. Estilo Impulsivo e Descuidado (EID)
	3. Estilo de Evitação (EE)

A Figura 5, a seguir, ilustra o desempenho dos participantes nos dois tipos de orientação do problema (OPP e ONP). No que se refere à dimensão Orientação Positiva do Problema (OPP), na fase de pré-teste, os dados mostram que o desempenho dos participantes foi diversificado, sendo classificado desde *muito abaixo da média do grupo normal* (P3), passando por na *média do grupo normal* (P1, P4, P5) e *acima da média* (P6) até *muito acima da média* (P2).

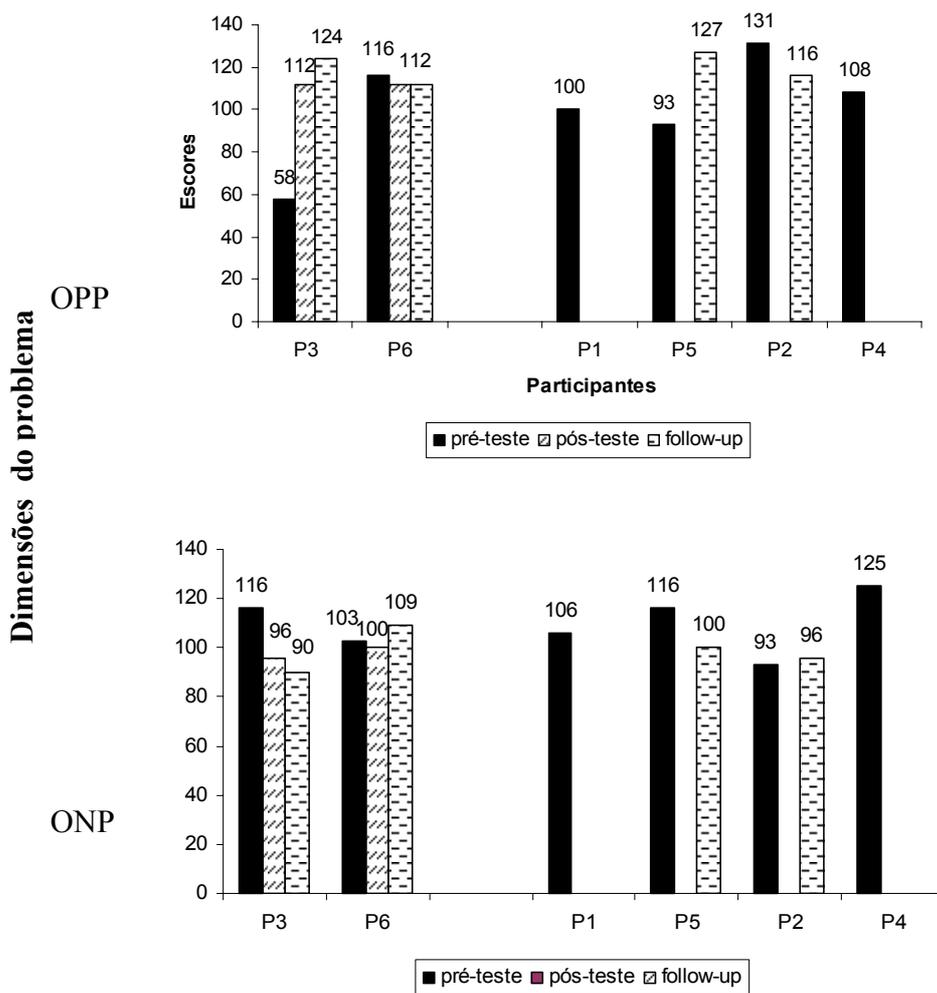


Figura 5. Síntese do desempenho dos participantes nos dois tipos de orientação do problema: Orientação Positiva do Problema (OPP) e Orientação Negativa do Problema (ONP).

Os dados ilustram que apenas o participante 3 apresentou habilidades cognitivas de resolução de problemas deficitárias no início do estudo. Na fase de pós-teste, P3 apresentou melhora na emissão de respostas relacionadas à dimensão positiva, passando de *muito abaixo* para *na média do grupo normal* . P6, por sua vez, apresentou ligeira redução da performance, de *acima da média* para *na média do grupo normal* .

Na fase de follow-up, entre os presentes em todas as fases do estudo (P3, P6), P3 apresentou melhora contínua do desempenho, sendo classificado, nessa fase, como

acima da média do grupo normal. P6, por sua vez, apresentou a mesma performance da fase de pós-teste (*média do grupo normal*)

Dentre os participantes que não participaram do estudo o desempenho foi variado: P2 apresentou diminuição (de *muito acima da média* para *acima da média do grupo normal*), e P5 aumento (de *na média do grupo normal* para *acima da média do grupo normal*).

No que se refere ao desempenho na dimensão do problema classificada como Orientação Negativa do Problema (ONP), quanto menor sua pontuação, melhor é o desempenho na emissão de comportamento de resolução problema. Portanto, na fase de pré-teste, três participantes (P1, P2, P6) apresentaram desempenhos classificados como *na média do grupo normal*. Enquanto que P3, P5 e P4 indicaram desempenhos deficitários, sendo classificados como *acima da média do grupo normal*. Pode-se inferir, ainda, que, diante de situações problema, tais participantes têm maior probabilidade de experimentar mais dificuldade.

Já na fase de pós-teste P3 e P6, que concluíram o estudo, apresentaram a mesma performance, *na média do grupo normal*. Entretanto, é interessante observar que enquanto P6 apresentou o mesmo desempenho que na fase de pré-teste (*média do grupo normal*), P3 apresentou uma melhoria expressiva após a intervenção, passando de *acima da média do grupo normal para na média do grupo normal*.

Na fase de follow-up, todos participantes (P2, P3, P5, P6) apresentaram desempenho classificado *na média do grupo normal*. Cabe mencionar que o participante 3 foi o que apresentou a melhor performance quando comparado com os demais participantes, acompanhado de P5. P2 e P6 apresentaram a mesma performance que nas fases anteriores (*na média do grupo normal*).

Em síntese, pode-se observar que, com exceção de um participante (P3), ao analisar a dimensão positiva do problema na fase de pré-teste, os participantes indicaram esquemas cognitivo-comportamentais construtivos adequados no processo de resolução de problemas, sendo caracterizado por otimismo e senso de auto-eficácia (alta auto-eficácia) (D' Zurilla et al., 2002). Entretanto, no que se refere à dimensão negativa do problema, pode-se verificar que metade dos participantes (P3, P4, P6) indicou respostas cognitivo-comportamentais disfuncionais no processo de resolução de problemas, sendo caracterizadas pela percepção do problema como uma situação ameaçadora e dúvidas sobre sua capacidade de obter sucesso (baixo senso de auto-eficácia), tornando-se frustrados e irritados quando confrontado com um problema (D' Zurilla et al., 2002). Os autores ressaltam que os problemas são circunstâncias e que as dimensões (positivas e negativas) são parcialmente independentes, o que explica a existência de habilidades e déficits no processo de resolução de problema. D' Zurilla e colaboradores (2002) destacam, ainda, que o objetivo de treinamento de indivíduos em resolução de problemas consiste em promover a implementação de dimensões construtivas e facilitar o decréscimo das dimensões negativas.

A Figura 6 a seguir apresenta os desempenhos dos participantes nos três estilos de resolução de problemas, a saber: Resolução Racional do Problema (RRP), Estilo Impulsivo e Descuidado e Estilo de Evitação (EE). Cabe lembrar que quanto maior a pontuação no Estilo Racional do Problema (ERRP) melhor será sua habilidade de aplicação de princípios e técnicas de resolução de problemas. Entretanto, quanto maior a pontuação no Estilo Impulsivo (EID) e no Estilo Evitação (EE), mais deficitária é sua habilidade, portanto, mais inadequado é o seu estilo.

A análise da Figura 6 demonstra que no que se refere ao Estilo Racional de

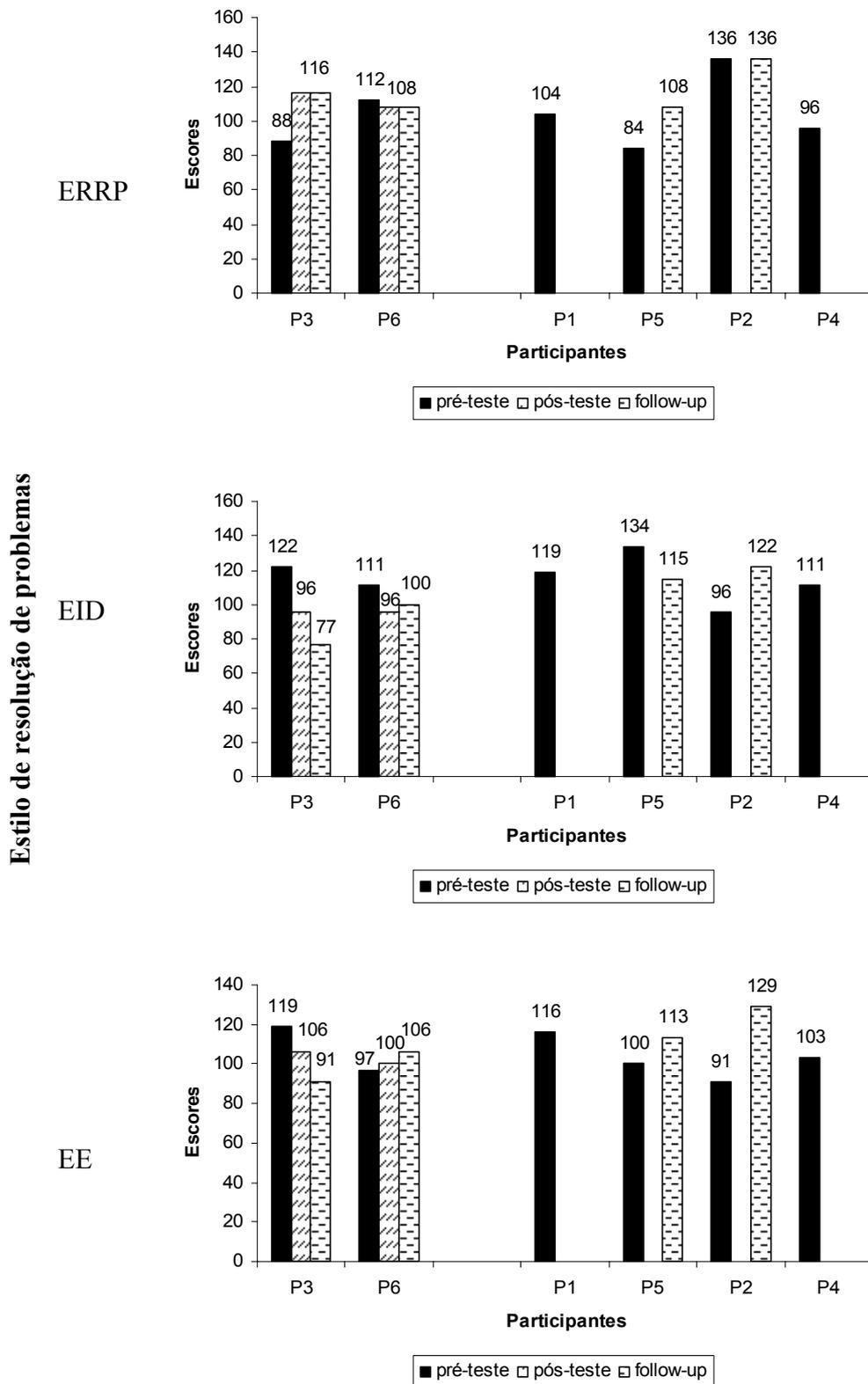


Figura 6. Síntese do desempenho dos participantes nos três estilos de resolução de problemas: Resolução Racional do Problema (RRP) Estilo Impulsivo e Descuidado (EID) Estilo de Evitação (EE).

Resolução de Problema (ERRP), na fase de pré-teste, quatro participantes (P1, P3, P4, P6) tiveram desempenho na *média do grupo normal*, um participante (P2) teve desempenho *muito acima da média* e apenas um participante obteve desempenho *abaixo do grupo normal* (P5).

Na fase de pós-teste, P3 apresentou um aumento em suas estratégias de resolução de problema, passando de desempenho *na média do grupo* para *acima da média do grupo normal*. Já P6, obteve o mesmo desempenho do que a fase inicial (*na média do grupo normal*). Na fase de follow-up, o desempenho dos participantes oscilou de *média do grupo normal* (P5, P6) a *muito acima do grupo normal* (P2), sendo que P3 obteve desempenho *acima da média do grupo normal*.

Entre os participantes que estiveram presentes em todas as fases do estudo, nota-se que P6 obteve o mesmo desempenho ao longo das fases e P3, por sua vez, apresentou um aumento significativo da fase de pré-teste para a fase de pós-teste, mantendo seu desempenho (escores idênticos) na fase de follow-up. É interessante observar, ainda, que P3 e P6 atingiram os mesmos escores (116 e 108, respectivamente) que haviam atingido na fase de pós-teste. Situação semelhante foi verificada com P2 que participou das fases de pré-teste e follow-up.

Na fase de pré-teste do desempenho referente ao Estilo Impulsivo e Descuidado (EID), três participantes (P2, P4, P6) tiveram desempenho na *média do grupo normal*; dois participantes (P1, P3), *acima da média*, e um (P5) *muito acima da média do grupo normal*. Portanto, pode-se inferir que três participantes (P1, P3, P5) indicam padrões de resolução de problemas disfuncionais, sendo suas tentativas classificadas como descuidadas, apressadas e incompletas.

Na fase de pós-teste, P3 e P6 tiveram o mesmo desempenho (na *média do grupo normal*). Entretanto, P3 apresentou melhoria significativa do seu repertório quando comparado com a fase inicial (de 122 para 96), sendo seu desempenho interpretado como na *média do grupo normal*. Em contraste, ao passo que P6, apesar da diminuição do escore (de 111 para 96), seu repertório inicial e final teve a mesma classificação, na *média do grupo normal*.

Na fase de follow-up, o Participante 3, que participou na íntegra do programa de intervenção, foi o que apresentou a melhor performance, *abaixo da média do grupo normal*. P6, por sua vez, manteve o mesmo desempenho ao longo das fases do estudo. Os participantes 2 e 5 apresentaram desempenhos semelhantes, sendo classificados como *acima da média do grupo normal*. Apesar de apresentarem o mesmo desempenho na fase de follow-up, P2, quando comparado com seu próprio desempenho na fase de pré-teste, indicou aumento do desempenho (de *na média do grupo* para *acima da média do grupo normal*); e P5, por sua vez, indicou uma diminuição (de *muito acima* para *acima da média do grupo normal*). É interessante observar que os dois participantes que estiveram presentes ao longo da realização do programa de intervenção foram os que obtiveram os melhores resultados, sendo a diferença mais expressiva observada no repertório de P3.

No que se refere ao estilo de evitação caracterizado por procrastinação, passividade e dependência, na fase de pré-teste, quatro participantes (P2, P4, P5, P6) tiveram desempenho *na média do grupo normal* e dois (P1, P3) *acima da média do grupo normal*. Na fase de pós-teste, P3 apresentou uma redução do desempenho (de *acima da média* para *na média do grupo normal*); P6, por sua vez, apesar do ligeiro

aumento na sua pontuação (97 para 100), manteve inalterado seu desempenho (*na média do grupo normal*).

Na fase de follow-up, P3 e P6 apresentaram desempenhos semelhantes, classificados como na *média do grupo normal*, reproduzindo os dados da fase de pós-teste. Os demais participantes indicaram: aumento (P2, *média do grupo para acima da média do grupo*) e manutenção do desempenho (P5, *média do grupo*). Observa-se que a melhoria do repertório de enfrentamento de uma situação problema apenas foi observada no participante (P3) que frequentou todas as fases do estudo. P6, por sua vez, que também esteve presente na íntegra, indicou manutenção do desempenho ao longo das fases do estudo. A manutenção da performance também foi observada no participante 5 que interrompeu a intervenção.

Teste de Desempenho Escolar e Resolução de Problemas Sociais

A Tabela 10, abaixo, faz uma comparação entre os desempenhos dos participantes no Teste de Desempenho Escolar (TDE) e no Inventário de Resolução de Problemas Sociais– Revisado: Resumido (SPSI-R:S).

Tabela 10. Desempenhos dos participantes no Teste de Desempenho Escolar (TDE) e no Inventário de Resolução de Problemas Sociais– Revisado:Curto (SPSI-R:S).

<i>Participantes</i>	<i>TDE</i>	<i>SPSI-R:S</i>
P1	2ª série	89
P2	6ª série	123
P3	4ª série	69
P4	4ª série	89
P5	5ª série	80
P6	3ª série	104

Verifica-se pela Tabela 10 que o participante (P2) que obteve o melhor desempenho no TDE também obteve o melhor desempenho no SPSI-R:S. Por outro lado, nota-se que o participante 1, que obteve o desempenho mais baixo no TDE, teve desempenho igual (P4, desempenho 4ª série) ou superior (P3, desempenho 4ª série; P5, desempenho 5ª série) a participantes de séries mais elevadas. P6, que obteve a segunda pior performance no TDE (3ª série), obteve o segundo melhor desempenho no SPSI-R:S.

A tentativa de correlacionar o desempenho dos participantes no TDE com o desempenho no SPSI-R:S não indicou dados conclusivos. A dificuldade de intersecção dessas duas variáveis (desempenho acadêmico e habilidades de resolução de problemas) pode ser explicada pelo número reduzido de participantes envolvidos no estudo (6 participantes). Entretanto, para tentar aprofundar essa questão foi desenvolvido o Estudo 2, a ser discutido no devido momento.

Efeito do Treinamento em Resolução de Problemas: dados qualitativos

O comportamento de não pensar nas conseqüências antes de praticar um ato ilícito foi reconhecido por quatro participantes (P2, P3, P5, P6) na primeira sessão de intervenção. P2, adicionalmente, relatou que a situação de assalto gera “adrenalina” e que “o barato é louco”. Destacou, ainda, que prefere dinheiro ao invés de um objeto da vítima para não correr o risco de ser surpreendido pela polícia com o produto da vítima.

P2, P3, P5 e P6 acrescentaram que a oportunidade de estar aprendendo novas habilidades de resolução de problemas seria de grande importância para suas vidas futuras, complementando que não tiveram oportunidade de aprendê-las enquanto estavam no “mundão” (em liberdade). Essa constatação vem na direção de que

estudiosos brasileiros da infração juvenil apontam como fatores estruturais, sociais, econômicos de risco para o desenvolvimento do comportamento (Gomide, 1990; Padovani, 2003; Assis & Constantino, 2005; Dias, 2005; Gallo & Williams, 2005; Gallo, 2006; Toledo, 2006).

No final da primeira sessão, a dupla composta por P1 e P2 mencionou que tiveram oportunidade de refletir sobre *“formas de resolver os problemas de (...) que a sociedade acha certo ao invés de buscar dinheiro matando, roubando ou até mesmo seqüestrando”*. Destacaram, ainda, a importância de não pensar somente neles, mas em suas famílias e na família da vítima no momento de realizar um assalto ou atirar em alguém (*“puxar o cão”*). A dupla composta por P6 e P3 destacou que *“não há só uma forma de resolver o problema”* e que deveria pensar nas conseqüências positivas e negativas que cada comportamento pode gerar. Acrescentaram: *“a vida é difícil para quem não sabe viver, é preciso saber antes de aprontar”*.

Apresentando informações adicionais, P5 mencionou:

“Quando eu for tomar decisão, tipo sair catando um outro menor de pancada, sair atirando em outras pessoas, pensar duas ou três vezes antes de fazer uma cagada, tipo: talvez a pessoa mereça morrer, mas eu tenho que pensar na minha família e na família da outra pessoa. Imagina o quanto a mãe dele não vai chorar, os irmãos, pai, tio, tia, primos”.

Ao levantar os principais problemas que o personagem principal do filme *“Diário de um adolescente”* apresentava na segunda sessão, todos os participantes foram capazes de identificar os elementos centrais, a saber: usar drogas, brigar, roubar (P1, P2, P3, P4, P5, P6), ficar à noite na rua (P1, P2, P5), ser impulsivo (P3, P4, P5). Os participantes destacaram como possíveis variáveis controladoras do comportamento do personagem principal: companhia (P1, P2, P3, P4, P5, P6), família e discriminação (P3, P4, P5), ficar longe da escola e não valorizar a vida (P1, P2, P5). É interessante

observar que os participantes foram capazes de identificar tanto os fatores de risco, como os fatores precipitantes do comportamento infrator, conforme dados apontados pela literatura da área (Gomide, 1990; Gomide, 2003; Nelson et al., 2004; Assis & Constantino, 2005; Padovani & Williams, 2005; Gallo & Williams, 2005; Fite et al., 2006; Gallo, 2006; Hagelstam & Häkkänen, 2006; Toledo, 2006).

Ao serem questionados sobre atividades que gostaram ou gostariam de fazer na terceira sessão, os adolescentes destacaram: estudo, sexo, hipismo, hip-hop (P1, P2); futebol, desenhar, tocar violão, musculação, fazer contas (P5, P6). Ao finalizar, P2 utilizou o espaço da folha e escreveu uma letra de hip-hop: *“formei minha quadrilha, maguei minha família”*. A utilização de espaços específicos para o jovem com histórico de infração ou de risco pessoal e social poder expressar sua opinião, exercer e estimular a criatividade, socializar com outros jovens em ambiente controlado foi discutido por Padovani (2003) e Assis e Constantino (2005). A importância dos municípios, do Estado e, mais especificamente, da União criarem condições que favoreceram o incentivo a estilos de vida saudáveis, promovendo o crescimento e maturidade pessoal e social da população juvenil, também, foi amplamente discutido no relatório da UNESCO sobre políticas públicas para a juventude (Brasil, 2004). Além de proporcionarem condições para o aprendizado de habilidades socialmente adequadas, essas atividades permitiram, ainda, que o jovem se visse como um cidadão.

Após assistirem o trecho do filme *“Procurando Nemo”* (desenho animado sobre peixes) e serem questionados sobre a importância de pensarem que são capazes de resolver os problemas, os adolescentes destacaram: *“a pessoa que persiste e não desiste, ela é mais rápida e chega onde ela quiser, e ela vai ser mais feliz”* (dupla: P5, P6); *“influencia na auto-estima, atenção e força de vontade”* (dupla: P1, P2). P1 e P2

ressaltaram, ainda, a importância de se pensar nas consequências positivas, valorizar o bem e *“assim se tornar uma pessoa melhor”*. Fazendo um paralelo com o momento que os demais peixes convidam *Nemo* para cabular a aula, P5 ressaltou que as “más companhias”, normalmente influenciam seu comportamento e incentivam você a não ser persistente na busca dos seus objetos. No final da sessão, P2 e P5 disseram: *“Deus abençoe seu caminho”*. No momento em que estava saindo, P2 completou ao pesquisador: *“Volte com Deus para casa, bom descanso”*.

Na quarta sessão, ao apresentar o trecho do filme *“Pelé Eterno”*, os participantes ficaram atentos e demonstraram interesse na atividade programada. Ao analisarem o trecho do filme, preenchendo a folha de exercício, os participantes indicaram como comportamentos necessários para o personagem superar os obstáculos e atingir seus objetivos: *batalhar muito, não desistir, enfrentar as barreiras que tentava impedir* (P5), *não desanimar, persistir na luta, não pensar que é difícil* (P6), *lutar, trabalhar, enfrentar as dificuldades como desafio* (P3). P6, concluiu destacando: *“não desistir, não desanimar, confiar mais em você mesmo e gostar do que você faz”*.

Os participantes apontaram, ainda, a humildade e a simplicidade do jogador como elementos necessários. É interessante destacar que a humildade é uma característica central apontada tanto por adolescentes internados quanto por adultos encarcerados. Sentenciados adultos ressaltam a “humildade” como característica fundamental no processo de adaptação e bom ajustamento ao regime prisional. Ser humilde está entre as primeiras recomendações dos sentenciados aos presos primários que acabam de ingressar no regime prisional. Sendo assim, pode-se inferir que alguns valores e regras identificados no sistema prisional adulto podem, também, ser verificados no sistema de internação para adolescentes infratores.

É importante ressaltar que a “humildade” nessas instituições de privação de liberdade está relacionada à questão de adaptação e sobrevivência. Assim, são considerados comportamentos indicadores de humildade: não questionar as regras do “mundo do crime” imposta pela população, não delatar arbitrariedades de um companheiro e apresentar comportamentos “corretos” durante a visita de familiares (como por exemplo, não olhar para mulher do próximo), entre outros aspectos. A relação imposta é de controle aversivo uma vez que o controle do comportamento é exercido pelos princípios da punição (positiva e negativa) e reforçamento negativo (fuga e esquiva). O método de controle por aversivos pode gerar, por meio de estímulos pré-aversivos condicionados, respostas emocionais condicionadas como o medo, a ansiedade e a raiva (Sidman, 1995; Cameschi & Abreu-Rodrigues, 2005).

Ao trabalhar a identificação de uma situação e possíveis formas de resolver o problema na quinta sessão, P3 destacou como problema *“uma pessoa me provocar sem motivo aparente”*, levando como possíveis formas de resolver o problema: *“questionar com a pessoa se fez algo, pedir desculpas ou ainda sentar e conversar”*. P6, por sua vez, mencionou como situação problema que *“não aceita é que fiquem rindo de mim por eu ter falado uma palavra a mais”*, apontando como formas de resolução: *“esperar um pouco e conversar depois”, “ter pedido desculpas”, “discussão”, “brigar, mas ficar na minha e ter mais paciência pelo o que fiz”*.

Dentre as atividades descritas como desagradáveis, os adolescentes destacaram: *“pessoa ficar me irritando, alguém falar alto, desacreditar de seu potencial”, “pessoa querer tirar de menos”* (P5), *“ajudar e não ser ajudado, tentar me corrigir sem motivo, ser enganado, ser esquecido”* (P3), *“desistir de brigas, ficar doente”* (P6). P5 descreveu que estava aprendendo *“muita coisa, mas que continua a mesma coisa”*.

Na sexta sessão, apenas P3 e P6 estiveram presentes. Ao analisar o conto referente à temática da falsidade, P6 apontou que “*a falsidade causa desconfiança*”, que a pessoa pode “*ficar solitária e mais mentirosa*”. Ao analisar a questão do egoísmo, P3 destacou que a pessoa pode perder “*algumas amigas*” e, caso não mudasse, o personagem correria o risco de ficar sozinho e que “*não se pode querer as coisas só pra você, ter a sua vez e ter a dos outros*”.

Ao realizar o exercício que envolveu identificar um problema pessoal, levantar soluções potenciais e as respectivas conseqüências tanto positivas como negativas, P3 apresentou como situação problema: “*amar uma pessoa que não ama*”, e apontou como soluções possíveis: tentar esquecer (conseqüência positiva: arrumar outra; conseqüência negativa: ficar triste); tentar reconquistar (conseqüência positiva: conseguir; conseqüência negativa: não conseguir); tentar entendê-la (conseqüência positiva: ficar menos chateado; conseqüência negativa: ficar chateado). P6, por sua vez, mencionou como situação problema: “*inconfiança*”(desconfiança), e apontou como soluções possíveis: “*fazer o melhor*” (conseqüência positiva: confiável; conseqüência negativa: triste, raiva e mágoa); “*guardar segredo e não contar para pessoa*” (conseqüência positiva: admirado; conseqüência negativa: pior pessoa do mundo); “*não mentir para essa pessoa*” (conseqüência positiva: “*fiel, realista*”; conseqüência negativa: “*gerar desconfiança no outro*”).

Na sétima sessão, os participantes (P3, P6) levantaram duas situações problemas para realização da atividade: situação 1 (*alguém provocar*) e situação 2 (*alguém xingar*). Para a primeira situação, P3 mencionou como forma de solucionar “*dar um soco no carro dele*”, não identificando conseqüências positivas, e como conseqüência negativa, apontou: “*levar outro ou levar um tiro*”. P6 destacou como forma de resolver o

problema: *“ir pra cima dele”*, como consequência positiva a própria situação de *“ir em cima”* e como consequência negativa *“dar um soco e levar outro e até parar no cemitério”*. Os participantes reconheceram que os exemplos citados eram uma forma inadequada de enfrentar o problema, discriminando a importância de controlar os impulsos diante de uma situação que gere raiva.

Ao serem questionados sobre o que pretendiam fazer quando saíssem da FEBEM, P3 mencionou *“arranjar um emprego”* e P6, *“tocar violão, escutar música e ajudar a minha mãe”*. Ao se depararem com a questão: *“Se você tivesse que mudar algo, o que você mudaria?”* P6 descreveu: *“mudaria minha preguiça, para eu ter mais vontade de fazer as coisas”*. P3 mencionou: *“o mundo, a visão das pessoas, preconceitos, não ter diferença de um para outro”*. A questão do preconceito de adolescentes que tiveram passagem pela FEBEM foi discutida com propriedade por Gomide (1990; 1999).

É interessante verificar que os participantes foram capazes de apresentar planos e metas realistas (ajudar a mãe, tentar arrumar emprego, tocar violão), portanto, aumentando a probabilidade de tais metas serem executáveis, em contraste com os dados do estudo de Assis e Constantino (2005), que apontam a dificuldade de estabelecimento de planos e metas nessa população.

Quanto ao problema mais difícil que enfrentaram na semana que antecedeu à sessão, P3 relatou a solicitação de sua mãe para parar de fumar, complementando que não havia conseguido parar e que sua mãe continuava pedindo. P6 apontou não ter recebido a visita do irmão e ter ficado triste. Como solução, pediu para a sua mãe convidar o irmão para vê-lo na próxima semana.

Na oitava sessão, P3 destacou como pensamentos que o fazia sentir-se bem: *“pensar na família, lembrar de quando participava de um grupo musical e pensar no que fazer”*

quando sair da instituição”. Com relação aos pensamentos que lhe deixavam ansioso, apreensivo e triste, apontou: *“saber que vai ficar na instituição até 2007, pensar na namorada, pensar nas pessoas que gosta e não pode ver”*. P6 apresentou como pensamentos positivos: *“pensar na família, irmão mais novo e amigos que deixou após a internação”*. Entre os pensamentos que o deixavam apreensivo e triste, mencionou: *“vivenciar a situação de estar internado, chamar sua atenção e ter que fazer muitas coisas”* (referindo-se às atividades das quais precisava participar na instituição, como por exemplo, oficinas).

No exercício escrito sobre levantamento dos passos que deveriam seguir para resolver um problema, P3 descreveu: *“analisar, falar sobre o problema, tirar dúvidas, pensar em outras possibilidades, saber lidar com as conseqüências resultantes do problema e persistir no problema”* (referindo-se ao fato de não desistir de enfrentá-lo). Já P6 registrou: *“pensar, observar, ter uma perspectiva positiva, saber começar bem, não desistir e tirar dúvidas referentes à situação problema”*.

A atividade de meditação e relaxamento foi muito bem aceita pela dupla. Ao final da atividade os participantes relataram: *“Me senti muito bem. Olha isso é demais, nunca vi igual. Quero fazer sempre”* (P3).

Apresentado um discurso mais elaborado, P6 destacou:

Eu me senti viajando, pensando que não estava aqui, fiquei prestando atenção na respiração, começou a dar uma sensação diferente: o corpo flutuando, o coração batendo, o sangue passando pelas veias. O tempo passou rápido e nem vi a hora que acabou. É muito bom.

Para ilustrar as principais distorções cognitivas trabalhadas na nona sessão foi construída a Tabela 11. A primeira coluna apresenta as distorções cognitivas trabalhadas e a segunda e terceira colunas os exemplos apresentados pelos participantes que completaram o estudo.

No exercício de levantamento de alternativas para uma situação problema, o tema escolhido pelos participantes foi “alguém provocar”.

Tabela 11. Distorções cognitivas levantadas pelos participantes

<i>Distorções cognitivas</i>	<i>P3</i>	<i>P6</i>
Pensamento de “tudo ou nada”	<i>Ou eu procuro ela ou eu nunca mais vejo.</i>	<i>Pensamentos indesejados nas horas que têm alto nível de pressão.</i>
Maximizando o negativo	<i>Se eu correr demais com o carro, como eu gosto, vou bater e com certeza morrer.</i>	<i>Vendo todo lado negativo nas horas de decisão, achando que um resultado vai ser bem negativo.</i>
Previendo o fracasso	<i>Eu vou fazer um show e vou errar tudo na frente de todos.</i>	<i>Acho que tudo vai de mal a pior.</i>
O adivinhador	<i>O rapaz está olhando muito pra mim, ele querendo arrumar confusão.</i>	<i>Eu sei que nada vai dar certo do que estamos fazendo (mas não apresenta argumento para colega)</i>
Rótulos Exagerados	<i>Eu nem tento construir uma casa porque sei que não vou conseguir.</i>	<i>Pessoas que acham são uma desgraça, não sabem fazer nada certo.</i>
O que devo fazer para evitar erros de pensamentos?	<i>Procurar fazer as coisas com cuidado, procurando conhecer sobre o que está falando para depois falar sobre ela.</i>	<i>Pensar antes, tomar decisão certa, não pensar negativamente e esperar todos os tipos de resultados.</i>

Diante da situação, P3 apontou como alternativas: “eu vou espancar o cara, eu vou ignorar, eu vou me alterar e discutir com o cara, eu vou tentar acalmar e tentar conversar sobre o assunto”. Escolheu a última opção como a mais adequada, concluindo: “ele pode se acalmar e entrar em um acordo”. P6, descreveu: “ir bater

nessa pessoa, xingar ele, não ligar e perguntar por que a pessoa esta pessoa está me provocando". O participante elegeu a opção "*não ligar*" como a mais adequada uma vez que "*não ter briga, nenhum vai machucar um ou outro e nem vai ocorrer risco de morte*". Conforme observado no estudo de Padovani (2003), os participantes foram capaz de levantar uma grande diversidade de alternativas potenciais para o problema, envolvendo desde o uso da violência até soluções socialmente adequadas. Além disso, eles demonstraram clareza no processo de análise sobre as possíveis conseqüências envolvidas em cada alternativa e na escolha da opção mais adequada, não envolvendo risco para si próprio e para terceiros, o que é encorajador.

Avaliação da intervenção pelos participantes

A avaliação da intervenção foi realizada na décima sessão por três participantes (P2, P3, P6). Os três avaliaram positivamente o programa de intervenção desenvolvido. Para ilustrar a percepção dos participantes sobre a intervenção, segue abaixo os respectivos relatos:

P2:

Muito obrigado por sua dedicação Ricardo, aprendi muito com você. Guarde essa frase como um presente: é necessário acreditar que o sonho é possível, que o céu é o limite; e você Ricardo é imbatível; que o tempo ruim vai passar! E só mais uma frase: o sofrimento alimenta mais sua coragem! Para nós Paz, Justiça e Liberdade.

Ainda em relação à avaliação do participante 2, é importante ressaltar que o final da frase apresentado (Paz, Justiça e Liberdade) remete os valores, tradicionalmente distorcidos do seu real significado, defendido por membros de facções criminosas, tais como o Primeiro Comando da Capital (PCC).

P3:

Eu gostei muito mesmo, no começo eu pensei que iria ser difícil, mas não, foi bem legal e também eu aprendi muitas coisas boas pra mim mesmo: a viver melhor e também ajudar as pessoas com que eu aprendi aqui, dando conselho. Aqui eu aprendi a ter menos problemas possíveis e aprendi a tentar resolve-los de uma forma mais positiva, investigando as possibilidades do problema e tentando arrumar ou olhar possibilidades que favorecerão para melhora das duas ou mais pessoas. Foi muito bom. Fiquei muito feliz e quero participar mais vezes. Agradeço ao Senhor Ricardo por tentar nos ajudar, fora que ele é um cara muito legal. Obrigado, foi um prazer.

P6:

Gostei muito dos encontros, mas no começo achei um pouco chato vendo alguns do grupo querendo sair, não é por eles que hoje estou aqui, além disso é em busca de achar a solução de alguns problemas.

Hoje tenho facilidade para acabar com o problema, com as instruções que aprendi, vejo o problema com outra cara. Quero continuar a fazer as sessões porque eu achei muito legal o que aprendemos, mas fico triste, o grupo começou com seis e terminou com dois, mas isso não desanimou minha vontade de aprender a resolver os problemas da forma certa e fácil, mesmo que essa forma o resultado seja positivo ou negativo. Pensar nas conseqüências e nas possibilidades de acontecer alguma coisa.

Não tenho queixa do que aprendi aqui. Foi muito bom, gratificante. A participação me deu alguns conceitos novos de ter paciência, calma e relaxamento. A persistência, ter fé no futuro trás conforto para minha alma e acalma meu espírito.

Agradeço pelo conselho e a ajuda que o Senhor nos deu. Nesse tempo que passou aprendi a esperar sempre o melhor no meu futuro.

Conclusões

O estudo em questão teve como objetivo avaliar um programa de resolução de problemas sociais em grupo para adolescentes em conflito com a lei em regime de internação, com vistas a contribuir em seu processo educacional e social. Pretendeu-se que ao final do programa de intervenção o participante estivesse capacitado a discriminar e emitir respostas socialmente competentes favorecedoras ao seu bem-estar psicossocial. Em última análise, foi esperado que as habilidades de resolução de problemas instaladas contribuíssem para cessar ou pelos menos diminuir a frequência e severidade da emissão de comportamentos envolvidos em crimes ou contravenções penais.

Em síntese, o perfil do adolescente em conflito com a lei participante deste estudo era de um jovem de sexo masculino, em média com 16 anos de idade, com nítida história de fracasso e evasão escolar, com histórico de maus-tratos infantis, bem como exposição à violência intrafamiliar (em específico violência contra a mulher), consumo de bebidas alcoólicas e drogas ilícitas, envolvimento em lutas corporais acompanhados pelo grupo de amigos ou sozinho e associação com pares, também, desviantes e inseridos em práticas infratoras. A ausência de planos e metas para o futuro, o comportamento governado por conseqüências reforçadoras imediatas, associado ao distanciamento afetivo dos pais em detrimento da presença de grupo de amigos com histórico infracional foram aspectos marcantes na história de vida desse adolescente. As características elucidadas desse jovem em conflito com a lei podem estar favorecendo a manutenção desse adolescente na carreira criminal e infratora.

A baixa adesão ao programa de intervenção (apenas dois participantes concluíram na íntegra todas as fases do estudo) merece algumas considerações. Dentre

as hipóteses levantadas para sua explicação, pode-se destacar: a interrupção de quinze dias do programa de intervenção para aguardar o proferimento da sentença do Juiz da Vara da Infância e da Juventude aos adolescentes envolvidos no programa; a aplicação da medida de internação e, conseqüente, mudança de unidade (UIP para UI), a dinâmica da UI (mais atividades de lazer concorrentes com a intervenção, maior número de adolescentes), redução da motivação em função da definição da situação processual (enquanto estavam na UIP tinham esperança de receber uma medida mais branda, a não ser os dois adolescentes que cometeram homicídio), a baixa tolerância à frustração dos adolescentes e não obrigatoriedade de participar das atividades. Outro aspecto possível é que o programa não tenha atendido a demanda pessoal de cada participante e/ou que tenham ficado desmotivados frente a condições restritas da generalização da habilidade ensinadas no seu cotidiano.

A não obrigatoriedade de participação ao programa, também, favoreceu o abandono dos participantes. Possivelmente se a participação fosse contingente a um benefício para o adolescente, tal como incentivo nos relatórios enviados ao Juiz, como acontece em outras atividades (por exemplo, a confecção de cestos ou tapetes), a adesão ao programa poderia ter sido melhorada. É importante destacar, que o pesquisador chegou a negociar com os dirigentes da instituição sobre a possibilidade de tornar a presente intervenção obrigatória, tal como a frequência as aulas. Entretanto, tal solução não encontrou respaldo institucional.

Ainda em relação à baixa adesão, a própria coordenadora e demais funcionários afirmaram que, não sendo obrigatória a participação no programa de intervenção, o índice de abandono seria esperado. Tal dirigente comparou o programa de intervenção com as atividades educacionais desenvolvidas na instituição, destacando que se as

mesmas não fossem obrigatórias o índice de adesão seria baixíssimo. Sendo assim, pode-se levantar a hipótese de que a permanência em atividades educativas em sala de aula nas quais são necessários comportamentos de ficar sentando prestando atenção no locutor e seguir as instruções para realização da tarefa não são habilidades presentes no seu repertório de tais jovens, favorecendo a diminuição da atenção e motivação dos participantes. Essas variáveis podem contribuir para explicar os possíveis fatos relacionados ao fracasso e evasão escolar desses jovens.

O desenvolvimento do programa de intervenção no mesmo horário das atividades esportivas exerceu um impacto negativo na adesão e motivação dos participantes. Paralelamente, levantou-se a hipótese de que a impossibilidade de oferecer reforçadores (brindes), bem como a exigência institucional, tenham afetado a adesão e a motivação dos participantes, uma vez que os reforços imediatos e de curto prazo ficarem, exclusivamente, sob controle da atividade em si mesma. Acredita-se, ainda, que se fosse possível utilizar um sistema de diferentes reforçadores segundo a frequência ao programa de intervenção, a adesão e o engajamento seriam diferentes.

Apesar da baixa adesão ao programa de intervenção, variável já analisada, é encorajadora a avaliação dos participantes, mostrando que é possível o desenvolvimento de um programa de intervenção específico, aliado ao estabelecimento de uma relação empática. Portanto, esforços com a população de adolescentes em conflito com a lei devem ser contínuos e sistemáticos para que se possam encontrar novas alternativas que venham concorrer com a prática de atividades ilícitas. Outro aspecto que merece ser destacado é a necessidade de investimentos de políticas públicas específicas para essa população que é marginalizada e discriminada pela sociedade, bem como propostas de sua inclusão.

Quanto à avaliação do ajustamento e bem estar psicossocial, pode-se observar a presença de quadros depressivos em cinco participantes (P1, P2, P3, P5, P6), sendo que um (P3) indicou depressão grave, exigindo uso de medicamentos. O quadro de ansiedade também chamou a atenção uma vez que apenas um participante indicou ansiedade mínima. A desesperança também foi marcante em cinco participantes (P1, P3, P4, P5), sendo que um dos participantes (P5) obteve pontuação classificada como grave. Por sua vez, o déficit em habilidades de resolução de problemas foi observado em apenas dois participantes.

O participante 3, que participou de todas as fases, foi o que apresentou resultados mais significativos, redução da depressão (de *Grave*, na fase de pré-teste, para *Ausente*, na fase de follow-up), redução da ansiedade (de *Grave*, na fase de pré-teste, para *Leve*, na fase de follow-up), redução da desesperança (de *Moderada*, na fase de pré-teste, para *Ausente*, na fase de follow-up), e, por fim, melhoria das habilidades de resolução de problemas (de *muito abaixo da média*, fase de pré-teste, para *acima da média*, fase de follow-up). P6, que também participou de todas as fases, indicou redução da depressão (*Leve*, pré-teste, para *Ausente*, follow-up), diminuição da ansiedade (*Leve*, pré-teste, para *Mínima*, follow-up), manutenção de não indicação de desesperança ao longo das fases do estudo, bem como manutenção do repertório de resolução de problemas.

Quanto à desesperança, o estudo mostrou um grande impacto para o participante 3, que reduziu expressivamente seu escore, passando de *Moderado* para *Mínimo*. P1 e P6 mantiveram escores semelhantes ao longo do estudo (*Moderado* e *Ausente* respectivamente). P5, apesar de ter abandonado o grupo na sexta sessão, apresentou diminuição de seu escore na fase de follow-up.

Quanto ao desempenho no Inventário de Resolução de Problemas Sociais-Revisado: Forma Abreviada (SPSI-R:S), os desempenhos envolveram diminuição (P2) manutenção (P2, P6) e melhoria (P3). O participante 3 novamente apresentou melhoria expressiva do seu desempenho, passando de *muito abaixo da média do grupo normal* para *acima da média do grupo normal* . Para o participante P2 pode-se supor que o abandono da intervenção interferiu negativamente no seu desempenho. Nessa etapa, o participante P1, como o participante 4, também, se recusou a responder. Portanto, os dados referentes ao desempenho dos participantes 2 e 5 no SPSI-R são inconclusivos.

A utilização de trechos de filmes e leitura de contos que apresentava uma cadeia comportamental consequenciando positivamente comportamentos adequados socialmente e punindo os comportamentos inadequados para posterior discussão foram aspectos decisivos na condução da intervenção. Tais atividades proporcionaram condições para os participantes observarem o impacto das conseqüências indesejadas, portanto, não reforçadoras a médio e longo prazo. Os participantes puderam observar, ainda, que apesar das conseqüências reforçadoras imediatas a magnitude das não reforçadoras eram de maior dimensão e intensidade a médio e longo prazo. A contribuição de cada participante à discussão, também, foi enriquecedora, uma vez que permitiu diferentes interpretações para o mesmo fenômeno.

A impossibilidade de os participantes entrarem no alojamento com lápis e/ou papel, por motivos de segurança, impossibilitou o exercício pleno das atividades desenvolvidas na sessão, por exemplo, a reflexão e a prática do registro escrito dos temas trabalhados. O ensino de habilidades de resolução de problemas envolve uma série de funções cognitivas, como por exemplo, a identificação e definição do problema, o levantamento de alternativas, a implementação e verificação da solução, na qual o uso

do recurso escrito favorece o processo de assimilação conceitual do processo de resolução de problemas sociais.

O presente estudo é o primeiro no Brasil a examinar habilidades de resolução de problemas em grupo com adolescentes internados em uma unidade da FEBEM e o primeiro a utilizar um instrumento específico para análise do repertório de resolução de problemas (SPSI:S-R) nessa população nessa realidade. Entretanto, cabe mencionar algumas limitações metodológicas do estudo. Pode-se destacar, dentre tais limitações: o número reduzido de participantes, realização de apenas um grupo, a alta frequência de desistência dos participantes e necessidade de follow-up mais longos. Entretanto, cabe comentar que por ser uma área de conhecimento pouco explorada, muitas vezes de difícil acesso ao pesquisador, somada às dificuldades de se trabalhar com populações de adolescentes em conflito com a lei que estão com liberdade privada, além da própria limitação da dinâmica de funcionamento da instituição são razões que afastam os pesquisadores do estudo desse fenômeno, e assim os esforços do presente trabalho não deveriam ser minimizados.

Para estudos posteriores, acredita-se que conduções de sessões com um co-terapeuta, com experiência na área, vinculação da participação no programa a uma situação contingente na instituição e o desenvolvimento em horários não concorrentes a atividades esportivas e ao tempo livre dos adolescentes podem se constituir estratégias metodológicas decisivas no processo de eficácia do programa de intervenção. Uma implementação do programa poderia envolver sessões voltadas para o ensino da habilidade de empatia e habilidades sociais. O treino de empatia poderia enriquecer e favorecer a discussão da sessão referente ao tema comportamento moral.

Ainda em relação ao pesquisador e ao co-terapeuta, é importante ressaltar que, caso não tenham experiência na área, o processo de capacitação apresenta-se como uma variável de extrema relevância na aplicação e condução do programa, principalmente por ser o público alvo adolescentes em situação de internação.

O engajamento, a resposta e o vínculo dos participantes com o pesquisador neste breve programa de intervenção demonstram que essa é uma população que necessita urgentemente de serviços especializados e do envolvimento da sociedade. Para se obter um entendimento claro e elaborar uma intervenção eficaz, deve-se estudar tal problemática do envolvimento de crianças e adolescentes em atos infracionais sob a luz de uma perspectiva multideterminista, uma vez que sua emergência e manutenção estão sob controle da atuação de uma série de fatores de risco que envolvem variáveis socioeconômicas, familiares, educacionais e grupais. Nessa direção, fica evidente a importância da família, das instituições educacionais responsáveis pela operacionalização das medidas sócio-educativas e da sociedade no processo de modificação da conduta do adolescente que encontra nas atividades descritas como crime ou contravenção penal a melhor alternativa de participação na vida em sociedade.

Estudo 2

Ao analisar os dados do Estudo 1, o pesquisador observou um baixo desempenho no Teste de Desempenho Escolar (TDE) entre os participantes, surgindo a seguinte hipótese: O baixo desempenho acadêmico influenciaria o comportamento de resolução de problema dos adolescentes? Esse não parece ser o caso em relação aos dados do Estudo 1, entretanto, dado o número restrito de participantes o Estudo 2 foi desenvolvido para tentar responder tal questão e, finalmente, contribuir com a validação do Inventário de Resolução de Problemas Sociais- Revisado: Forma Abreviada (*Social Problem-Solving Inventory Revised: Short*) para a realidade brasileira.

Método

Participantes

A amostra foi composta por 76 adolescentes do sexo masculino, sendo 38 adolescentes infratores e 38 não infratores.

Os adolescentes infratores estavam em regime de internação provisória. O critério de inclusão no grupo de infratores foi ter praticado ato infracional durante a adolescência. Adolescentes que já haviam participado do Estudo 1 foram excluídos do Estudo 2. Três adolescentes se recusaram a participar, argumentando que não iriam participar de atividades que não fossem obrigatórias.

Após o final da coleta de dados com o grupo de adolescentes infratores definindo-se, assim, a idade e o número de participantes por faixa etária, foi iniciada a coleta com o grupo de adolescentes não infratores. Deve-se esclarecer que o critério de inclusão nesse grupo era de que os participantes não apresentavam histórico de infração

juvenil detectado pelos órgãos oficiais. Apenas quatro adolescentes do grupo não infrator se recusaram a participar da pesquisa, alegando não ter interesse.

A Tabela 12 faz uma descrição da amostra total de acordo com a idade de cada grupo. Será utilizada a siglas I para indicar os participantes pertencentes ao grupo de infratores e NI para o grupo de adolescentes não infratores.

Tabela 12. Descrição da amostra de acordo com a idade de cada grupo (infratores e não infratores)

<i>Idade</i>	<i>Grupo</i>				<i>Total</i>
	<i>I</i>		<i>NI</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>
14	8	10,53%	6	7,89%	18,42%
15	5	6,58%	7	9,21%	15,79%
16	8	10,53%	10	13,16%	23,68%
17	14	18,42%	13	17,11%	35,53%
18	3	3,95%	2	2,63%	6,58%
Total	38	50%	38	50%	100%

Conforme a Tabela 12, a maioria dos participantes é composta por adolescentes de 17 anos de idade, seguido dos adolescentes de 16 anos de idade. O grupo que apresentou menor frequência foi o de participantes com 18 anos de idade.

A Tabela 13 faz uma descrição da amostra de acordo com a escolaridade dos membros de cada grupo.

De acordo com a Tabela 13, verifica-se uma maior concentração de participantes infratores na quinta série (13,16%) e de não infratores no terceiro colegial (17,11%). Por sua vez, a menor concentração de participantes infratores foi na quarta série, enquanto no grupo de não infratores a menor concentração foi na oitava série.

Tabela 13. Descrição da amostra de acordo com a escolaridade de cada grupo.

<i>Escolaridade</i>	<i>Grupo</i>		<i>Total</i>
	<i>I</i>	<i>NI</i>	
4ª série	2,63%	-	2,63%
5ª série	13,16%	-	13,16%
6ª série	6,58%	-	6,58%
7ª série	6,58%	-	6,58%
8ª série	3,95%	6,58%	10,53%
1º colegial	7,89%	10,53%	18,42%
2º colegial	5,26%	15,79%	21,05%
3º colegial	3,95%	17,11%	21,05%
Total	38	38	76
	50%	50%	100%

É interessante observar que as categorias, quarta, quinta, sexta e sétimas série são compostas apenas por adolescentes em conflito com a lei.

A Tabela 14 faz uma descrição da amostra em relação à idade e escolaridade dos participantes.

Tabela 14. Descrição da amostra em relação à idade e escolaridade dos participantes

<i>Escolaridade</i>	<i>Idade</i>					<i>Total</i>
	14	15	16	17	18	
4ª série	1,32%	-	-	1,32%	-	2,63%
5ª série	6,58%	3,95%	1,32%	1,32%	-	13,16%
6ª série	1,32%	-	2,63%	2,63%	-	6,58%
7ª série	1,32%	1,32%	-	3,95%	-	6,58%
8ª série	6,58%	-	1,32%	2,63%	-	10,53%
1º colegial	1,32%	10,53%	2,63%	3,95%	-	18,42%
2º colegial	-	-	14,47%	5,26%	1,32%	21,05%
3º colegial	-	-	1,2%	14,47%	5,26%	21,05%
Total	14	12	18	27	5	76
	18,42%	15,79%	23,68%	35,53%	6,58%	100,00%

A Tabela 14 indica que na idade de 14 anos houve uma maior quantidade de participantes na quinta e na oitava séries (6,58%); na idade de 15 anos, no 1º colegial (10,53%); na idade de 16 anos, no 2º colegial (14,47%), na idade de 17 e 18 anos, no 3º colegial 14,47% e 5,26% respectivamente. A presença de adolescentes com 17 anos na

quarta (1.32%) e quinta séries (1.32%) é outro aspecto que merece ser destacado. Cabe informar que tais adolescentes constituíam o grupo de infratores. Deve-se acrescentar, ainda, que os participantes da quarta a sétima séries, também, pertenciam ao grupo de infratores.

Local

A apresentação do instrumento aos participantes do grupo I ocorreu em uma das salas de atendimento psicoeducacional do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) de São Carlos. O NAI é uma entidade mantida por meio de uma parceria entre o Estado e a Prefeitura e tem como objetivo agilizar procedimentos que envolvem o adolescente desde o momento que este tenha praticado a infração, detido pela autoridade policial até o momento final de cumprimento da medida sócio-educativa imposta pelo Ministério Público e o Juiz da Infância e Juventude, aplicando a proposta prevista no artigo 88, inciso V do ECA.

No grupo NI, o instrumento foi apresentado na biblioteca de uma escola estadual da mesma cidade.

Instrumento utilizado

Inventário de Resolução de Problemas Sociais: Revisado- Forma Abreviada- Social Problem-Solving Inventory- Revised- SPSI-R (D’Zurilla, Nezu & Mayde-Olivares, 2002). O instrumento tem como objetivo medir habilidades do indivíduo para resolver problemas da vida diária. Ele consta de 25 afirmações do tipo Likert que medem cinco diferentes dimensões da resolução de problema: orientação positiva do problema, orientação negativa, solução de problema racional, impulsividade e esquiva. Cada uma das cinco dimensões analisadas possui cinco afirmações. A versão abreviada foi

traduzida e adaptada para o português para a realização da presente pesquisa. O instrumento foi aplicado coletivamente e o tempo de aplicação foi de aproximadamente 30 minutos.

Procedimento

Inicialmente o pesquisador entrou em contato com o primeiro autor, Thomas J. D’Zurilla, do Inventário Revisado de Resolução de Problemas Sociais (D’Zurilla et al., 2002), demonstrando interesse em adquirir o Inventário Revisado de Resolução de Problemas Sociais para verificar a possibilidade de utilizá-lo em sua pesquisa de doutorado com adolescentes em conflito com a lei no Brasil. O autor, então, informou que deveria entrar em contato com a editora *Multi-Health Systems* (MHS), responsável pelos direitos autorais do instrumento.

A referida editora informou que, para adquirir o instrumento, era necessário inicialmente preencher uma série de formulários disponíveis no site da MHS. Analisadas as informações disponibilizadas e autorizada a compra do instrumento, o pesquisador constatou que o instrumento estava adequado aos propósitos do estudo. O pesquisador enviou, então, um email para a editora, informando que gostaria de utilizar o instrumento para a pesquisa em questão. Os editores informaram que para conseguir a autorização, o autor deveria, inicialmente, preencher o formulário MHS *Permission to Translate Application*. Dentre as exigências disponíveis no formulário era necessário indicar o nome e os currículos de dois tradutores para o português e de dois tradutores para a tradução em reverso para o inglês. Paralelamente, o autor precisou preencher e enviar o formulário, *Purchaser Qualification Form*, indicando o propósito para utilizar o instrumento, áreas de experiência profissional, nível de treinamento, cursos realizados

e instituição filiada. Cumprida as exigências, os editores analisaram os documentos e autorizaram a tradução do Inventário Revisado de Resolução de Problemas Sociais para o português e a utilização na presente pesquisa.

No momento posterior, o instrumento foi submetido a dois tradutores para traduzi-lo para o português. Feita a tradução, o material foi encaminhado para outros dois tradutores para retro-tradução novamente para o inglês e, assim, comparar a tradução com o material original. Finalizada essa etapa o instrumento foi encaminhado para três juízes, todos pesquisadores de áreas pertinentes ao estudo: Psicometria, Habilidades Sociais e Adolescentes em conflito com a Lei. Cada juiz recebeu uma carta solicitando a colaboração na avaliação do instrumento (Anexo 25), uma cópia do instrumento e um material escrito apresentando a descrição e especificidade teórica do material (Anexo 26).

A colaboração dos juízes constitui na análise da representatividade e clareza dos itens. Desse modo, foi solicitado que classificassem cada uma das 25 afirmações do instrumento segundo as cinco categorias (dimensões e estilos) incluídas no mesmo, de forma que fosse possível verificar se os itens realmente atendiam aos devidos propósitos. Na etapa subsequente, o Estudo foi apresentado para o Juiz da Vara da Infância e da Juventude da cidade de São Carlos que autorizou prontamente a realização da pesquisa no Núcleo de Atendimento Integrado (NAI). O pesquisador agendou, então, uma reunião com o diretor do NAI para apresentar o projeto de pesquisa. Concedida a autorização, o diretor convidou duas professoras responsáveis pelas atividades pedagógicas da instituição para tomarem conhecimento do projeto de pesquisa. Ficou estabelecido que a pesquisa seria realizada durante as atividades pedagógicas do NAI. Em função do cronograma, ficou definido o período da manhã

para realização da coleta de dados. O pesquisador ligava para as professoras no início de cada semana para se informar sobre o ingresso de infratores inseridos na unidade e, na medida em que o ingresso era confirmado, a coleta era agendada.

Ao entrar na sala de aula, o pesquisador era apresentado pelas professoras responsáveis pelas atividades pedagógicas como sendo aluno de doutorado da Universidade Federal de São Carlos. Na ocasião os adolescentes que já se encontravam sentados em suas respectivas carteiras e com seus respectivos materiais (lápiz, borracha, apontador) disponibilizadas em uma embalagem transparente. Feita a apresentação, o pesquisador explicava que a pesquisa tinha como objetivo avaliar o repertório de resolução de problemas sociais de adolescentes, informava sobre os cuidados éticos, enfatizando que, respeitando princípios éticos, a imagem e a identidade dos participantes seriam preservadas. Era esclarecida também, a não obrigatoriedade e que a não participação não iria implicar em medidas punitivas ou coercitivas (vide Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no Anexo 2), ressaltando porém a importância da colaboração na pesquisa.

Nesta etapa, o pesquisador entregava uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o adolescente e solicitava que realizasse a leitura. Transcorridos dez minutos, o pesquisador fazia uma leitura oral e perguntava se havia alguma dúvida e se não tinha interesse do adolescente em participar do estudo. O pesquisador solicitava a cada adolescente que demonstrasse interesse em participar que assinasse o termo concedendo o seu consentimento. Concedido o consentimento, o pesquisador iniciava a aplicação do instrumento. É importante ressaltar que o Juiz da Vara da Infância e da Juventude, zelando pelos interesses dos adolescentes internados, autorizava a participação dos mesmos na pesquisa. As professoras solicitavam que os

adolescentes aguardassem sentados à medida que terminassem até que os demais finalizassem a tarefa. Finalizada a atividade, era agradecida a participação dos adolescentes.

A aplicação realizada pelo próprio pesquisador foi coletiva. As instruções foram lidas em voz alta aos participantes que apresentavam dificuldade de leitura, assim sendo, o pesquisador realizava a leitura de cada item, sendo as respostas assinaladas pelo próprio participante.

Paralelamente, o pesquisador entrou em contato o diretor de uma escola estadual da cidade de São Carlos e agendou uma reunião para apresentação da pesquisa. O projeto, também, foi prontamente aceito pela diretora, que agendou uma nova reunião para realizar uma apresentação para o quadro de professores. Os professores demonstraram receptivos ao desenvolvimento da pesquisa.

Nos dias e horários combinados, o pesquisador se deslocava até a sala de aula, apresentava-se e explicava os objetivos do estudo, bem como os cuidados éticos envolvidos. Os alunos recebiam o TCLE e a referida instrução. Era solicitado que entregassem para a professora os Termos de Consentimentos assinado ou não, no dia seguinte. No dia subsequente, o pesquisador passava na sala de aula para recolher os consentimentos com a professora. Os alunos que tivessem trazido os TCLEs assinado eram deslocados à biblioteca para responderem ao instrumento. Cabe informar que era planejado previamente junto com o professor responsável o horário que seria mais adequado para a aplicação do instrumento, de forma a não prejudicar o aprendizado do aluno.

No início de todas as aplicações foi realizado um *rapport* informal com os participantes a fim de garantir uma coleta de dados adequada, sendo em seguida

explicado os objetivos do estudo e o respeito aos princípios éticos da pesquisa. Não havia um tempo limite para a resposta ao instrumento, sendo solicitado aos que terminassem que aguardassem sentados até que os demais finalizassem a tarefa. Finalizada a atividade, era agradecida a participação e os alunos eram novamente conduzidos à sala de aula.

A coleta de dados teve início com os alunos de 17 e 18 anos, seguindo sucessivamente até os alunos de 14 anos. O mesmo procedimento de aplicação foi utilizado para todos os grupos. A aplicação foi feita coletivamente tal como no grupo I.

Análise de dados

Na análise estatística foram utilizados os modelos de regressão com apoio computacional (Paula, 2004), modelo linear estatístico aplicado (Neter, 1996) análise multivariada de dados (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005); bem como práticas estatísticas não paramétricas (Conover, 1971).

Na validação de critério serão apresentados as médias e os desvios-padrão dos grupos, calculado a análise de variância (ANOVA), a análise multivariada de variância (MANOVA), regressão logística, teste de Shapiro-Wilk e coeficiente Alfa de Cronbach. Será analisado como os escores totais se distribuem em relação ao fato de o jovem ser ou não infrator, em relação à respectiva idade e ao grau de instrução. Analisar-se-á suas relações com as categorias apresentadas no instrumento (três dimensões e dois estilos).

Resultados e discussão

Inicialmente serão apresentados e discutidos os dados referentes à validação de conteúdo do *Inventário de Resolução de Problemas Sociais – FA*. Em um segundo momento, serão analisados e discutidos os resultados referentes à validação de critério e a precisão do instrumento. De forma a verificar as evidências da validade de conteúdo, serão apresentados os resultados em termos da extensão da concordância entre os juízes, no que se refere à adequação do instrumento em termos da representatividade dos itens.

1. Análise das evidências da validade de conteúdo

A Tabela 15 apresenta os resultados em termos de itens que geraram discordância entre os juízes, bem como as classificações dos itens, em termos de categorias indicadas pelos juízes.

Tabela 15. Itens do SPSI-R:S e juízes que não apresentaram concordância entre os juízes.

<i>Itens que não apresentaram concordância</i>	<i>Juízes que não apresentaram concordância</i>	<i>Classificação indicada pelo autor do instrumento</i>	<i>Classificação anotada pelo juiz</i>
7	J1	Dimensão/ONP	Dimensão/OPP
9	J3	Dimensão/OPP	Estilo/ERRP
10	J2	Estilo/EE	Dimensão/ONP
13	J1	Dimensão/OPP	Estilo/ERRP

ONP – Orientação Negativa do Problema

OPP- Orientação Positiva do Problema

EE – Estilo Evitativo

ERRP- Estilo de Resolução Racional do Problema

Os dados mostram que apenas quatro itens de 25 itens não apresentaram 100% de concordância entre os juízes. Tais itens foram: 7- “quando minhas primeiras tentativas falham para resolver o problema, eu fico muito frustrado”; 9- “sempre que

tenho um problema, eu acredito que ele pode ser resolvido” 10- “faço qualquer coisa para evitar ter de lidar com problemas na minha vida”; 13- “quando surgem problemas em minha vida, procuro lidar com eles assim que possível”.

Observa-se, ainda, que o juiz 1 apresentou discordância em dois itens, enquanto os demais apresentaram discordância em apenas um item. Nesta perspectiva, a análise mostrou que o juiz 1 (J1) discordou dos outros em 8 % das afirmações do questionário, o juiz 2 (J2) em 4% e o juiz 3 (J3) em 4%. Portanto, houve um erro médio de concordância de 5,33% entre os juízes, apresentando, portanto, uma concordância entre os juízes de aproximadamente 95%. Sendo assim, pode-se afirmar que os itens constituem uma representação adequada do traço medido, conforme critérios definidos por Anastasi e Urbina (2001) e Pasquali (2004). Ainda em relação aos itens, verifica-se que os mesmos foram retidos no instrumento, uma vez que apresentaram concordância superior a 80% entre os juízes.

As categorias que apresentaram maior discordância entre os juízes (J2, J3) foram: OPP (dimensão) e ERRP (estilo). É importante ressaltar que ambas as categorias envolvem estratégias adequadas de comportamentos de resolução de problemas sociais, podendo explicar em parte, o erro de avaliação dos juízes. Hipóteses semelhantes valem para a discordância de J2 que classificou no item 10 como representativo de ONP (dimensão). Tal item foi indicado pelo autor como representativo de EE (Estilo Evitativo). Entretanto, ambas as categorias envolvem estratégias cognitivas e comportamentais disfuncionais de resolução de problema sociais (D’Zurilla et al., 2002; Chang et al., 2004). Em relação à discordância apresentada pelo J1 no item 7 é possível levantar a hipótese de variáveis relacionadas à desatenção no momento do registro da opção selecionada, uma vez que trata-se de duas subcategorias completamente distintas

(ONP e OPP). Enquanto OPP envolve um conjunto de habilidades cognitivas e comportamentais construtivas, a ONP envolve um conjunto disfuncional evitativo (D’Zurilla et al., 2002; Chang et al., 2004).

Cabe destacar que apenas o Juiz 1 sugeriu pequenas alterações para os itens nos itens 4 e 5. A redação original do item 4 era “*quando falham os meus primeiros esforços para resolver um problema, sei que se eu persistir e não desistir facilmente acabarei achando uma boa solução*”, sendo sugerido mudança para “*quando meus primeiros esforços para resolver um problema falham, sei que se eu persistir e não desistir logo acabarei achando uma boa solução*”. A versão original do item 5 era “*quando tenho um problema tento enxergá-lo como um desafio ou oportunidade de benefício de algum modo positivo*”, sendo sugerida a mudança para “*quando tenho um problema tento enxergá-lo de algum modo positivo como um desafio ou oportunidade de benefício*”. As sugestões foram analisadas e acatadas.

2. Análise das evidências de realidade de critério

A Tabela 16 mostra como os escores totais se distribuem em relação ao fato do jovem ser ou não infrator.

Tabela 16. Distribuição dos escores em relação ao fato do jovem ser ou não infrator.

Grupo	N	Média	Desvio Padrão	Inf. (95%)	Sup. (95%)	Mínimo	Máximo
I	38	10,80*	1,96	10,15	11,44	6,00	15,40
NI	38	12,82*	2,44	12,02	13,62	8,80	17,60

*p < 0,001

Segundo o teste *t-student*, podemos observar na Tabela 15 acima, que o grupo de jovens infratores possui um escore total médio significativamente inferior ao grupo de jovens não infratores (10,80 e 12,82 respectivamente). Verifica-se também que o

menor escore (6,00) foi obtido por um jovem do grupo infrator, e o maior foi 17,60, obtido por um jovem não infrator. Os jovens infratores obtiveram um desvio padrão de 1,96, gerando um intervalo de 95% de confiança para a média entre 10,15 e 11,44. Já os não infratores obtiveram desvio padrão igual a 2,44, gerando um intervalo de 95% de confiança para a média entre 12,02 e 13,62.

A Tabela 16 mostra que a média inferior do grupo não infrator (12,02) é superior a media máxima do grupo de infrator (11,44), portanto, em nenhum momento os escores dos dois grupos analisados se cruzam, sendo possível afirmar, com 95% de confiança, que a diferença entre os grupos é estatisticamente significativa ($p < 0,001$).

Os achados estão em concordância com os dados da literatura sugestivos do déficit de habilidades de resolução de problemas entre adolescentes em conflito com a lei (Padovani, 2003; Padovani & Williams, 2005; Biggman & Power, 2002). Entretanto, é importante ressaltar que não foi encontrado qualquer estudo comparando o desempenho de grupos de adolescentes infratores e não-infratores utilizando o SPSI-R:S (D’Zurilla et al., 2002).

A Figura 7 mostra a distribuição dos escores totais obtidos entre os jovens infratores e não infratores.

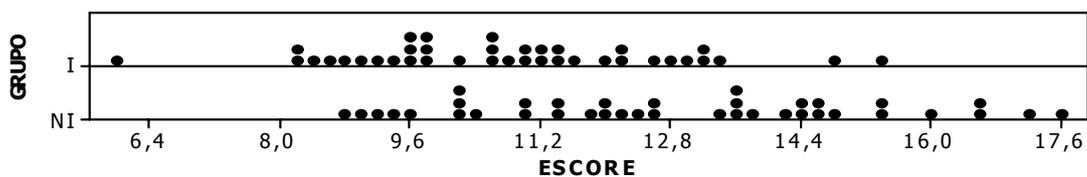


Figura 7. Distribuição do escore no SPSI-R por grupo.

A Figura 7 mostra que jovens não infratores têm uma concentração maior entre os altos escores totais, enquanto os jovens infratores apresentam uma concentração maior entre os baixos escores totais. Sendo assim, pode-se afirmar que o fato de ser pertencente ao grupo de não infratores sugere habilidades de resolução de problemas mais elaboradas, favorecendo o levantamento de uma variedade de soluções potencialmente eficazes para um problema e aumentando a probabilidade de selecionar a resposta mais efetiva dentre as diversas alternativas.

A Tabela 17 a seguir mostra o desempenho dos participantes segundo o nível de escolaridade.

Tabela 17. Desempenho dos participantes segundo o nível educacional.

<i>Escolaridade</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Inf. (95%)</i>	<i>Sup. (95%)</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
4ª série	2	10,50	1,56	-3,48	24,48	9,40	11,60
5ª série	10	10,40	1,42	9,38	11,42	8,40	12,80
6ª série	5	11,68	1,15	10,25	13,11	10,60	13,20
7ª série	5	10,04	2,11	7,42	12,66	8,20	13,20
8ª série	8	11,13	2,28	9,22	13,03	8,80	14,60
1º colegial	14	11,71	2,66	10,18	13,25	6,00	16,00
2º colegial	16	12,52	2,58	11,15	13,89	8,20	17,60
3º colegial	16	13,16	2,42	11,87	14,45	9,20	17,20

Segundo a Tabela 17 o menor escore médio foi obtido pelos jovens de sétima série (10,04), com desvio padrão de 2,11, gerando um intervalo de 95% de confiança para essa média entre 7,42 e 12,66, que é um intervalo relativamente alto. O menor escore foi obtido por um aluno de primeiro colegial (6,00), e o maior escore por um aluno de segundo colegial (17,60). Verifica-se, também, que o maior escore médio foi obtido por jovens de terceiro colegial (13,16), com desvio padrão de 2,42, gerando um intervalo de 95% de confiança para essa média entre 11,87 e 14,45.

A Tabela 17 mostra, ainda, que para os participantes da sétima ao terceiro colegial, o aumento da escolaridade estava relacionado ao aumento das habilidades de resolução de problemas sociais. O incremento de habilidades de resolução de problemas sociais segundo o aumento da escolaridade pode ser esperado uma vez que o processo de identificação do problema, levantamento de alternativas, análise de cada opção, escolha e implementação envolvem habilidades cognitivas elaboradas. A discussão entre escolaridade e habilidades de resolução de problemas foi apresentada nos estudos correlacionais de Flannery (1997) e Baron e colaboradores (2004).

Observa-se que o desempenho de participantes de quarta e quinta séries são semelhantes. É interessante notar um incremento significativo dos participantes inseridos na sexta-série, sendo superior ao dos alunos de sétima e oitava séries. Em relação ao desempenho do grupo de sétima série é curioso observar que o seu desempenho foi inferior ao grupo de quarta e quinta séries. Entretanto, o número reduzido de participantes na sétima série (5 participantes) pode explicar, em parte, esse achado.

A Tabela 18 ilustra o desempenho dos participantes a partir da idade.

Tabela 18. Desempenho dos participantes por idade.

<i>Idade</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Inf. (95%)</i>	<i>Sup. (95%)</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
14	14	10,54	1,93	9,43	11,66	8,20	14,60
15	12	11,73	2,55	10,11	13,36	8,40	16,00
16	18	11,79	2,62	10,49	13,09	6,00	17,60
17	27	12,61	2,34	11,69	13,53	9,00	17,20
18	5	11,28	2,21	8,53	14,03	9,20	14,80

É possível observar que o maior escore médio foi obtido por jovens de 17 anos (12,61), com desvio padrão de 2,34, gerando um intervalo de 95% de confiança para

essa média, com escores entre 11,69 e 13,53. O menor escore médio foi obtido por jovens de 14 anos (10,54), com desvio padrão de 1,93, gerando um intervalo de 95% de confiança para essa média entre 9,43 e 11,66. O menor (6,00) e o maior (17,60) escores obtidos foram de adolescentes com 16 anos de idade. Entretanto, é importante lembrar que o menor escore foi obtido por um adolescente pertencente ao grupo de infratores enquanto o maior foi obtido por um adolescente não infrator.

Ainda segundo a Tabela 18, pode-se supor um implemento do repertório de resolução de problemas sociais dos 14 para os 17 anos de idade. Na faixa etária de 15 e 16 anos pode-se inferir uma semelhança no repertório de enfrentamento de situações problemas. O reduzido número de participantes de 18 anos não permite uma análise satisfatória para tal faixa etária.

Uma possível hipótese para o desempenho dos participantes é que a idade venha influenciar o repertório de resolução de problemas entre adolescentes, uma vez que observa-se um aumento do escore total segundo o aumento da idade. Esta afirmação apenas não é válida para os participantes de 18 anos que se apresentam como o menor grupo (5 participantes), gerando resultados inconclusivos.

A seguir serão apresentadas as médias, desvio-padrão e os escores mínimos e máximos referentes às variáveis Dimensão e Estilo, sendo tais variáveis cruzadas por grupo, idade e escolaridade.

A Tabela 19 indica o desempenho do grupo Infrator e Não Infrator nas duas dimensões Orientação Positiva do Problema (OPP) e Orientação Negativa do Problema (ONP) e nos três estilos Estilo Racional de Resolução de Problemas (ERRP), Estilo Impulsivo e Descuidado (EID e Estilo Evitativo (EE).

Tabela 19. Desempenho do grupo de infratores e não infratores nas duas dimensões (OPP e ONP) e nos três estilos (ERRP, EID, EE).

<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>Variável</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>	<i>Inf. (95%)</i>	<i>Sup. (95%)</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
I	38	OPP**	11,61**	4,15	10,24	12,97	1,00	20,00
		ONP	8,71	4,24	7,32	10,10	0,00	17,00
		ERRP*	10,50*	3,41	9,38	11,62	3,00	19,00
		EID*	10,29	3,78	9,05	11,53	3,00	17,00
		EE	8,39	4,38	6,95	9,84	0,00	19,00
NI	38	OPP**	13,92**	3,85	12,66	15,19	6,00	20,00
		ONP	9,26	3,89	7,99	10,54	2,00	17,00
		ERRP*	13,92*	3,21	12,87	14,98	6,00	19,00
		EID*	7,18*	3,31	6,10	8,27	2,00	15,00
		EE	7,13	3,16	6,09	8,17	0,00	14,00

* p<0,001

** p<0,06

OPP- Orientação Positiva do Problema

ONP - Orientação Negativa do Problema

ERRP- Estilo Racional de Resolução de Problemas

EID- Estilo Impulsivo e Descuidado

EE - Estilo Evitativo

A Tabela 19 mostra que apesar dos participantes de ambos os grupos apresentarem os escores mais elevados nas variáveis Orientação Positiva do Problema (OPP) e Estilo Racional de Resolução de Problemas (ERRP), os escores médios dos participantes do grupo de não-infratores foram mais elevados. No estudo original de D’Zurilla e colaboradores (2002), a média foi de 11.89 e o desvio padrão foi de 3.90. Não é possível fazer qualquer comparação das propriedades psicométricas com o presente estudo em função do procedimento de validação do instrumento envolver amostras normativas distintas (adolescentes, adultos e idosos de ambos os sexos).

Quanto à ONP, a média do grupo de não-infratores (M=9,26) foi superior ao do grupo de infratores (M=8,71). No estudo original (D’Zurilla & et. al, 2002) a média dos participantes foi de 8,10.

Constata-se na Orientação Negativa do Problema (ONP), que a população de não infratores obteve um escore médio superior à população de infratores. Nesta

categoria o indivíduo tende a observar o problema como uma ameaça ao seu bem-estar e tem dúvidas sobre sua capacidade para resolver um problema com eficiência, portanto, quanto maior o escore menor é sua habilidade de resolução de problemas.

No Estilo Racional de Resolução de Problemas (EERP) especificamente, o limite inferior mínimo do grupo de não infratores (12, 87%) é maior que o limite superior máximo do grupo de infratores (12,87). Sendo assim, pode-se afirmar que em termos do EERP a diferença entre os grupos é estaticamente relevante.

Observa-se, também, que no Estilo Impulsivo e Descuidado (EID), caracterizado por modelos cognitivos e comportamentais disfuncionais no processo de enfrentamento de uma situação problema, o grupo de infratores apresentou média maior do que a dos não infratores (10,29 e 7,18 respectivamente). Constata-se, ainda, que o limite inferior mínimo do grupo de infratores (9,05) é maior do que o limite superior máximo do grupo de não infratores (8,27), portanto, pode-se afirmar que os grupos são estaticamente diferentes. Entretanto, a média dos participantes da amostra de D’Zurilla e colaboradores foi inferior (M=7,09) ao grupo de infratores (M=10,29) e de não-infratores (M=7,18) . No Estilo Evitativo (EE), caracterizado por procrastinação, passividade e dependência, a média do grupo de infratores (M=8,39) foi maior do que a do grupo de não infratores (M=7,13). A média (M=6,95) do estudo de D’Zurilla e colaboradores (2002) foi inferior a de ambos os grupos do presente estudo.

Em síntese, pode-se supor que o adolescente que está em conflito com a lei apresenta predominante um estilo impulsivo e descuidado caracterizado por estratégias de resolução de problemas impulsivas, rápidas e incompletas. Normalmente tais adolescentes consideram poucas soluções alternativas para resolver o problema e, geralmente, agem com impulsividade. Tais características confirmam os dados da

literatura (Patterson et al., 1992; Gomide, 1999; Biggman & Power, 2002; Padovani & Williams, 2005). Pode-se verificar, também, uma maior frequência de respostas evitativas quando comparadas com a população não infratora. Esta constatação possibilita algumas reflexões: a emissão de respostas caracterizadas por adiamento, passividade e responsabilização dos outros pelos seus problemas poderia favorecer, indiretamente, a emissão de respostas impulsivas e descuidadas diante de situações que venham gerar frustração e/ou exigirem uma resposta de responsabilização.

As Figuras 8 e 9 mostram a distribuição de pontos obtidos por jovens infratores e não-infratores no SPSI-R.

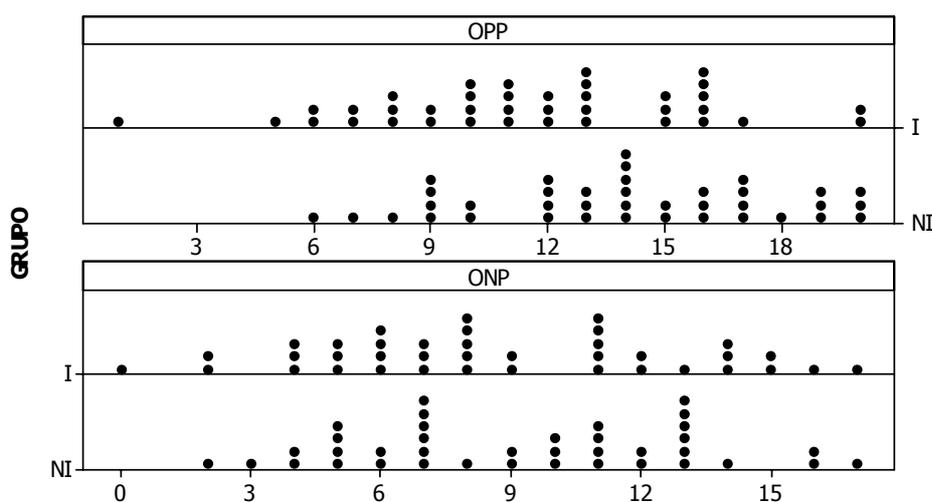


Figura 8. Pontos obtidos por jovens infratores e não-infratores na dimensão Orientação do Problema.

A Figura 8 mostra que para a dimensão Orientação Positiva do Problema o grupo de infratores apresentou maior concentração nos intervalos de 7 a 13, enquanto para o grupo de não-infratores essa distribuição se encontrou entre 12 e 17. Para Orientação Negativa do Problema, verificou-se que o grupo de infratores apresentou maior

concentração nos escores de 4 a 8. O grupo de não-infratores, por sua vez, apresentou escores semelhantes ao dos não-infratores de 4 a 7.

A Figura 9 abaixo apresenta os escores de pontos obtidos por jovens infratores e não-infratores nos três estilos de resolução de problemas sociais.

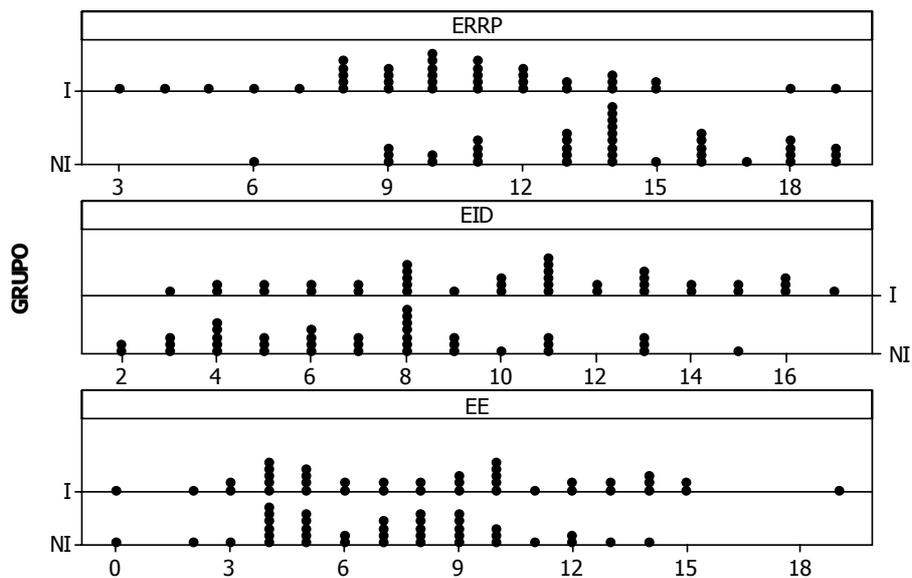


Figura 9. Distribuição de pontos obtidos por jovens infratores e não-infratores nos três estilos: ERRP, EID e EE.

- OPP- Orientação Positiva do Problema
- ONP - Orientação Negativa do Problema
- ERRP- Estilo Racional de Resolução de Problemas
- EID- Estilo Impulsivo e Descuidado
- EE - Estilo Evitativo

Observando-se o grupo de jovens não infratores, verifica-se que a maior concentração de valores para Estilo Impulsivo e Descuidado (EID) e Estilo Evitativo (EE) está entre os valores mais baixos, enquanto que para Estilo Racional de Resolução de Problemas (ERRP) a concentração está entre os valores mais altos para os mesmos jovens não infratores. Dessa forma, conclui-se que jovens não infratores apresentam

estratégias de resolução de problemas sistemáticas e racionais, reunindo, no processo de tomada de decisão, uma série de informações e fatos relacionadas à situação problema.

Em síntese a descrição realizada das Figuras 7, 8, 9 indicam que há uma relação aparente entre o Escore e o Grupo, bem como as cinco categorias referentes à Dimensão e Estilo.

A Tabela 20 ilustra o desempenho da totalidade de adolescentes (infratores e não infratores) nas duas dimensões (Orientação Positiva do Problema e Orientação Negativa do Problema) e nos três estilos (Estilo Racional de Resolução de Problemas, Estilo Impulsivo e Descuidado, Estilo Evitativo) a partir da escolaridade.

A Tabela 20 evidencia que para Orientação Positiva do Problema (OPP) a menor média obtida foi por jovens de sétima série (10,40) e a maior por jovens de terceiro colegial (14,25). Constatase, também, que jovens de quinta série, primeiro, segundo e terceiro colegial obtiveram pontuação 20,00. Para Orientação Negativa do Problema (ONP) a menor média foi obtida (5,50) por jovens de quarta série (deve-se recordar que há apenas dois jovens de quarta série) e a maior por jovens de quinta série. Cabe lembrar que não se observou jovens com pontuação máxima para essa variável. Para o Estilo Racional de Resolução de Problemas (ERRP) a menor média foi dos jovens de quarta série (7,00) e a maior de jovens de terceiro colegial (14,38). Novamente, ninguém obteve pontuação máxima, porém pode-se observar jovens de primeiro e terceiro colegial com pontuação 19,00. Para o Estilo Impulsivo e Descuidado (EID) tem-se que a maior média obtida foi para jovens de sétima série (11,60) e a menor por jovens de segundo colegial (6,69); não se observou jovens com pontuação 20,00.

Analisando-se o Estilo Evitativo (EE), tem-se que a menor média foi obtida por jovens de terceiro colegial (6,56) e a maior por jovens de quinta série (10,70).

Tabela 20. Desempenho da totalidade dos adolescentes (infrator e não infrator) nas duas dimensões (OPP e ONP) e nos três estilos (ERRP, EID ,EE) a partir da escolaridade.

Escolaridade	N	Variável	Média	Desvio Padrão	Inf. (95%)	Sup. (95%)	Mínimo	Máximo
4ª série	2	OPP	10,50	3,54	-21,27	42,27	8,00	13,00
		ONP	5,50	0,71	-0,85	11,85	5,00	6,00
		ERRP	7,00	2,83	-18,41	32,41	5,00	9,00
		EID	10,00	8,49	-66,24	86,24	4,00	16,00
		EE	9,50	0,71	3,15	15,85	9,00	10,00
5ª série	10	OPP	12,80	3,91	10,00	15,60	6,00	20,00
		ONP	10,20	3,26	7,87	12,53	6,00	15,00
		ERRP	11,60	2,37	9,91	13,29	7,00	15,00
		EID	11,50	3,92	8,69	14,31	5,00	16,00
		EE	10,70	5,08	7,07	14,33	2,00	19,00
6ª série	5	OPP	10,80	4,60	5,08	16,52	5,00	16,00
		ONP	6,80	3,70	2,20	11,40	2,00	12,00
		ERRP	9,60	1,34	7,93	11,27	8,00	11,00
		EID	8,00	3,08	4,17	11,83	4,00	12,00
		EE	7,20	2,59	3,99	10,41	4,00	10,00
7ª série	5	OPP	10,40	4,16	5,24	15,56	6,00	16,00
		ONP	9,60	5,59	2,65	16,55	4,00	17,00
		ERRP	8,80	3,03	5,03	12,57	4,00	12,00
		EID	11,60	2,61	8,36	14,84	8,00	15,00
		EE	7,80	4,49	2,22	13,38	3,00	14,00
8ª série	8	OPP	12,25	3,45	9,36	15,14	8,00	19,00
		ONP	9,50	3,51	6,57	12,43	3,00	14,00
		ERRP	11,63	2,67	9,39	13,86	8,00	16,00
		EID	10,25	2,55	8,12	12,38	7,00	13,00
		EE	7,75	4,83	3,71	11,79	0,00	13,00
1º colegial	14	OPP	12,43	5,14	9,46	15,40	1,00	20,00
		ONP	9,57	4,83	6,78	12,36	0,00	16,00
		ERRP	13,64	4,31	11,16	16,13	6,00	19,00
		EID	9,00	3,80	6,80	11,20	3,00	15,00
		EE	7,50	3,70	5,37	9,63	2,00	14,00
2º colegial	16	OPP	13,44	4,00	11,31	15,57	6,00	20,00
		ONP	8,38	3,77	6,36	10,39	2,00	15,00
		ERRP	12,00	3,50	10,13	13,87	3,00	17,00
		EID	6,69	3,81	4,66	8,72	2,00	17,00
		EE	7,31	3,84	5,27	9,36	0,00	15,00
3º colegial	16	OPP	14,25	3,77	12,24	16,26	8,00	20,00
		ONP	9,00	4,27	6,72	11,28	4,00	17,00
		ERRP	14,38	3,65	12,43	16,32	6,00	19,00
		EID	7,25	3,11	5,59	8,91	2,00	13,00
		EE	6,56	2,39	5,29	7,84	4,00	11,00

Novamente, não se observou jovens com pontuação máxima. Sendo assim, pode supor um implemento de habilidades de resolução com o aumento da escolaridade, reforçando o papel da escolarização como fator de proteção ao desenvolvimento do comportamento infrator (Kauffman, 2001; Folley., 2001; Gallo & Williams, 2005; Gallo, 2006).

A Tabela 21 ilustra o desempenho da totalidade de adolescentes nas duas dimensões (Orientação Positiva do Problema e Orientação Negativa do Problema) e nos três estilos (Estilo Racional de Resolução de Problemas, Estilo Impulsivo e Descuidado, Estilo Evitativo)) a partir da idade.

Tabela 21. Desempenho do grupo de infrator e não infrator nas duas dimensões (OPP e ONP) e nos três estilos (ERRP, EID ,EE) a partir da idade.

<i>Idade</i>	<i>N</i>	<i>Variável</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Inf. (95%)</i>	<i>Sup. (95%)</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
14	14	OPP	12,00	3,33	10,08	13,92	6,00	19,00
		ONP	9,93	3,93	7,66	12,20	3,00	17,00
		ERRP	11,07	2,87	9,42	12,73	6,00	16,00
		EID	10,50	3,63	8,40	12,60	4,00	16,00
		EE	9,50	3,63	7,40	11,60	3,00	15,00
15	12	OPP	12,75	4,11	10,14	15,36	6,00	18,00
		ONP	10,92	3,03	8,99	12,84	6,00	16,00
		ERRP	14,25	4,47	11,41	17,09	4,00	19,00
		EID	9,92	3,75	7,53	12,30	4,00	16,00
		EE	7,50	5,05	4,29	10,71	2,00	19,00
16	18	OPP	11,67	5,08	9,14	14,19	1,00	20,00
		ONP	8,83	4,00	6,84	10,82	2,00	15,00
		ERRP	11,44	2,28	10,31	12,58	8,00	16,00
		EID	7,28	3,30	5,63	8,92	3,00	14,00
		EE	8,06	3,52	6,30	9,81	0,00	14,00
17	27	OPP	14,44	3,71	12,98	15,91	7,00	20,00
		ONP	7,78	4,41	6,03	9,52	0,00	17,00
		ERRP	12,56	4,14	10,92	14,20	3,00	19,00
		EID	8,04	4,24	6,36	9,71	2,00	17,00
		EE	7,11	3,75	5,63	8,59	0,00	15,00
18	5	OPP	9,80	1,64	7,76	11,84	8,00	12,00
		ONP	8,80	3,70	4,20	13,40	4,00	13,00
		ERRP	11,40	4,67	5,60	17,20	6,00	18,00
		EID	10,00	2,12	7,37	12,63	8,00	13,00
		EE	6,00	1,58	4,04	7,96	4,00	8,00

Os dados mostram que para Orientação Positiva do Problema, a maior média obtida foi por jovens de 17 anos (14,44) e a menor por jovens de 18anos (9,80). Verifica-se, também, que jovens de 16 e 17 anos obtiveram a pontuação máxima 20,00, obtida por um participante do grupo infrator de 16 anos e por dois participantes de 17 anos, sendo cada um representante dos dois diferentes grupos do estudo.

A menor pontuação foi 1,00 obtida por um jovem de 16 anos do grupo infrator. Deve-se recordar que a Orientação Positiva do Problema (OPP) envolve habilidades construtivas de resolução de problemas, tratando-se de uma importante variável motivacional, portanto, quanto maior a pontuação melhor o repertório de enfrentamento de uma situação problema (D’Zurilla & et. al, 2002; Chang & et al, 2002).

Para Orientação Negativa do Problema (ONP) a menor média foi obtida (7,78) por jovens de 17 anos e a maior por jovens de 15 anos (10,92); não se observou jovens com pontuação máxima para essa variável. A pontuação mais elevada nessa categoria foi de 17,00, sendo observada no grupo de 14 anos (infrator) e 17 anos (não-infrator). A Orientação Negativa do Problema (ONP) envolve um conjunto disfuncional de elementos cognitivos e emocionais, portanto, altos escores, sugerem habilidades de resolução de problemas deficitárias (D’Zurilla & et. al, 2002; Chang & et al, 2002).

Para o Estilo Racional de Resolução de Problemas, portanto, estilo de resolução de problemas racional, reflexivo e sistemático, a menor média foi dos jovens de quatorze anos (11,07) e a maior por jovens de quinze anos (14,25); a maior pontuação (19,00) foi obtido por adolescentes de 15 (infrator) e 17 anos (não infrator). Para EID, tentativas de resolução de problemas caracterizadas por impulsividade e descuido, a maior média obtida foi para jovens de quatorze anos (10,50) e a menor por jovens de dezessete anos (8,04); a pontuação mais elevada foi de 17,00 obtida por um adolescente

de 17 anos do grupo infrator. Analisando o estilo EE, caracterizado pela procrastinação, passividade e dependência, verifica-se que a menor média foi obtida por jovens de dezoito anos (6,00) e a maior por jovens de quatorze anos (9,50); a pontuação máxima foi obtida por um participante de 15 anos infrator.

Em síntese, os dados sugerem um implemento das habilidades racionais de resolução de problemas para adolescentes de 14,15 e 17 anos. Paralelamente, verifica-se uma diminuição do Estilo Impulsivo e Descuidado para adolescentes de 14,15 e 16 anos. Na faixa etária dos 17 anos, verifica-se um ligeiro aumento quando comparado com o escore médio dos adolescentes de 16 anos (8,04 e 7,28 respectivamente).

Para verificar o efeito do *Grupo*, *Escolaridade* e *Idade* no *Escore* obtido nas cinco categorias analisadas foi utilizado um modelo ANOVA com três fatores, e dois níveis cada um, que são *Escolaridade* (Ensino Fundamental e Ensino Médio), *Idade* (entre 14 e 15 anos e entre 16 e 18), e o *Grupo* (Infratores e Não Infratores). Segue na Tabela 22 o resultado referente a essa análise.

Tabela 22. Teste da adequabilidade do modelo (Grupo, Idade, Escolaridade).

<i>Fonte</i>	<i>Grau de Liberdade</i>	<i>Quadrado da Soma (S.Q.)</i>	<i>Quadrado Médio (Q.M.)</i>	<i>Teste F</i>	<i>Valor - P</i>
Modelo	6	130.9347090	21.8224515	4.88	0,0003*
Erro	69	308.8688436	4.4763601		
Total	75	439.8035526			

*p<0,05

A Tabela 22 testa a hipótese de que não há dados suficientes para explicar uma relação existente entre as variáveis *Grupo* e *Idade*, e *Escolaridade* e a variável resposta

Escore. Por meio do Valor – p (0,003)* temos que essa hipótese é rejeitada com 99,97% de confiança, ou seja, temos dados suficientes para explicar tal relação.

Para validade das informações fornecidas pelo modelo será feita uma análise de resíduos do modelo proposto. Deve-se destacar que os resíduos devem apresentar Normalidade, Homocedasticidade (variância constante) e Independência. A Figura 10 abaixo procura verificar se tais suposições foram satisfeitas.

Pode-se observar na Figura 10 abaixo que o método gráfico para detecção de diferença (QQ-Plot) indicou a presença de normalidade dos resíduos. Essa presença é confirmada por meio do teste de Shapiro-Wilk, que aceitou a hipótese de normalidade com Valor – p igual a 0,5534. A Figura 10, ainda, apresenta o gráfico de resíduos versus ordem apresenta pontos distribuídos aleatoriamente em torno de um retângulo imaginário, indicando a independência dos resíduos. No gráfico de resíduos versus preditos, pode-se observar que não existe tendência aparente, indicando a presença de homocedasticidade. Portanto, pode-se dizer que o modelo é bom, e que pode tirar conclusões baseados nas informações por ele fornecidas. ‘

O passo seguinte consiste em verificar a existência de efeito da interação tripla entre os fatores *Grupo*, *Idade* e *Escolaridade*, porém, essa interação apresenta o chamado “*missing tratamento*”, que é a falta de frequência em alguns cruzamentos, como por exemplo, jovens não infratores, no Ensino Fundamental, entre 16 e 18 anos.

Para verificar o efeito dessa interação tripla teria que partir para uma análise mais sofisticada; portanto, será verificado se as interações duas a duas entre os fatores *Grupo*, *Idade* e *Escolaridade* apresentam efeito significativo no *Escore*. Tais dados encontram-se na Tabela 23.

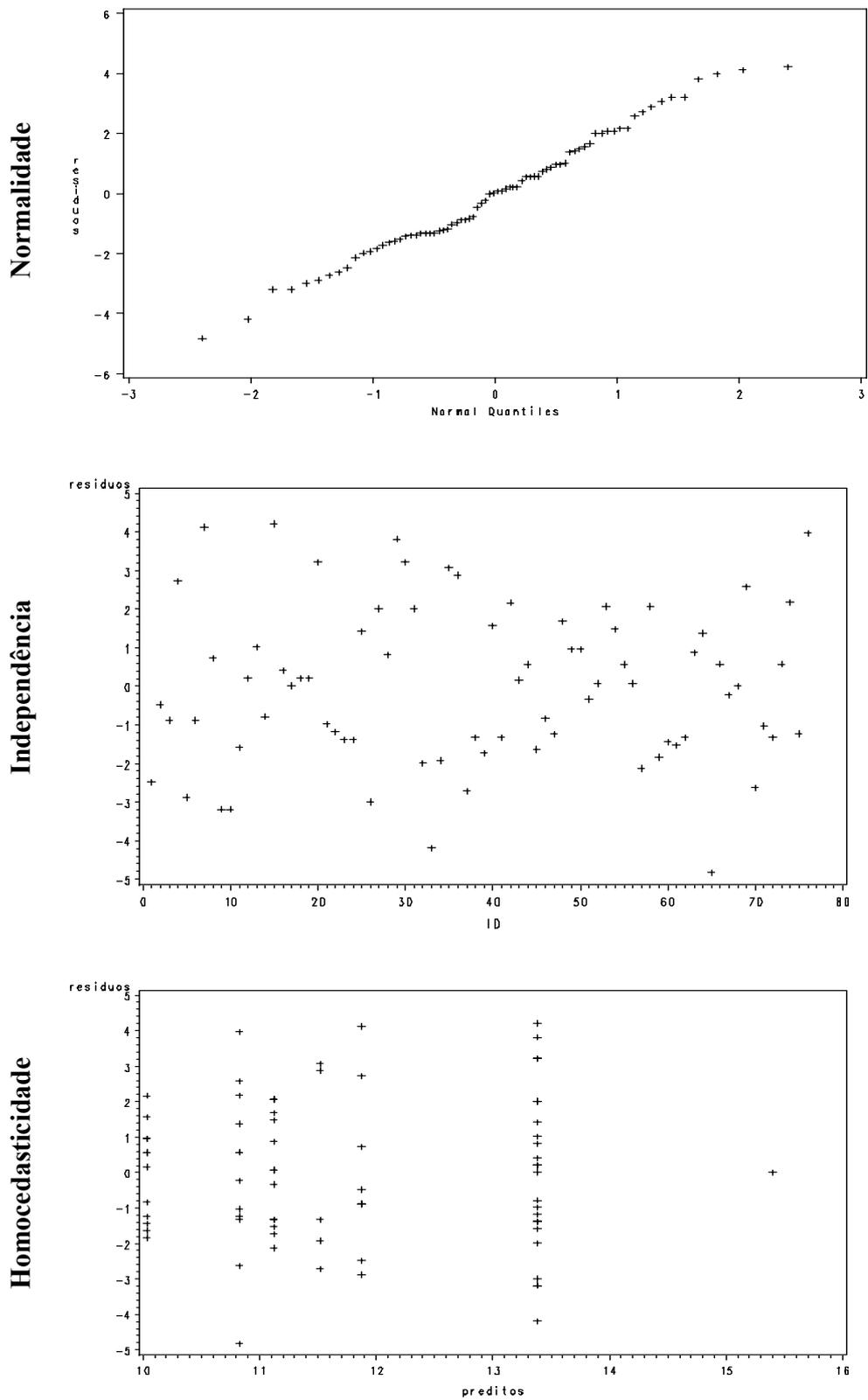


Figura 10. Análise dos resíduos: Normalidade, Homocedasticidade (variância constante) e Independência.

Tabela 23. Teste de adequabilidade das interações (grupo x idade, grupo x escolaridade, escolaridade x idade).

<i>Fonte</i>	<i>Grau de Liberdade</i>	<i>Quadrado da Soma (S.Q.)</i>	<i>Quadrado Médio (Q.M.)</i>	<i>Teste F</i>	<i>Valor – P</i>
Grupo x Idade	1	29.65158024	29.65158024	6.62	0.0122*
Grupo x Escolaridade	1	17.83441617	17.83441617	3.98	0.0499*
Escolaridade x Idade	1	25.80378304	25.80378304	5.76	0.0191*

*p< 0,05

Pode-se observar, pela Tabela 23, que todas as interações duas a duas apresentam, com pouco mais de 95% de confiança ($p < 0,05$), efeito significativo no *Escore*, ou seja, o indivíduo ser infrator ou não, ter determinada idade e um determinado grau de instrução influencia o valor dos escores totais obtidos. Pode-se afirmar, dessa forma, que o instrumento produziu um escore capaz de discriminar os indivíduos infratores e não infratores, ou seja, há uma diferença significativa entre os escores dos indivíduos infratores e não infratores.

A próxima análise buscará verificar a existência de efeito conjunto do *Grupo* (infrator ou não infrator) nas cinco categorias analisadas. A existência de efeito conjunto significativo mostrará a relação entre o fato de o jovem ser ou não infrator e o valor obtido nas cinco categorias.

Primeiramente vale destacar que os resultados obtidos nas cinco análises de resíduos referentes às cinco Análises de Variância, realizadas para cada uma das cinco categorias refletem, univariadamente, que os cinco modelos tiveram as suposições sobre os resíduos satisfeitas. Assim pode-se considerar que as suposições sobre os resíduos na Análise de Variância Multivariada (MANOVA) referente às mesmas cinco categorias também são satisfeitas.

Utilizando-se o teste estático *Wilk's Lambda* (0.61337185) a hipótese nula de que não há efeito conjunto do grupo (p -valor $< 0,001$) é rejeitada. Portanto, pode-se considerar que existe um efeito das variáveis (OPP, ONP, ERRP, EID, EE).

Verificadas as suposições sobre os resíduos, pode-se afirmar que todos os quatro testes efetuados rejeitaram a hipótese de que não há efeito conjunto, ou seja, pode-se afirmar, com mais de 99% de confiança, que o fato de o jovem ser ou não infrator apresenta uma influência conjunta no valor obtido nas cinco categorias analisadas. Dessa forma, pode-se, novamente, constatar que o instrumento foi capaz de discriminar jovens infratores e não infratores, dessa vez por meio das cinco categorias em questão. Vale ressaltar que a *Idade* e o *Escolaridade* não apresentaram efeito conjunto no *Escore*.

Verificou-se a existência de efeito significativo do *Grupo*, da *Idade* e da *Escolaridade* no *Escore*, e posteriormente o efeito conjunto e separadamente do *Grupo* nas cinco categorias analisadas.

A Regressão Logística é mais uma técnica que ajuda a medir a eficiência do instrumento em discriminar jovens infratores e não infratores. Dessa vez, será adotado o “caminho inverso” das outras análises efetuadas, já que nas análises anteriores. A Regressão Logística verificará a existência de efeito significativo do *Escore* no *Grupo* (fato de o jovem ser infrator ou não). A análise a seguir testa a hipótese de não haver dados suficientes para explicar a relação do efeito do *Escore* no *Grupo*.

A partir do teste da razão de máxima verossimilhança (14.6430), rejeita-se, com mais de 99% de confiança ($p < 0,001$), a hipótese de que não há dados suficientes para explicar uma relação existente entre o *Escore* e a variável resposta *Grupo* (infrator ou

não infrator), ou seja, a relação existe e é possível explicá-la com o modelo proposto.

Uma análise complementar será apresentada na Tabela 24 abaixo.

Tabela 24. Estimativas de máxima verossimilhança.

<i>Parâmetro</i>	<i>Grau Liberdade</i>	<i>Estimativa</i>	<i>Erro padrão</i>	<i>Teste Qui-Quadrado</i>	<i>Valor – P</i>
Intercepto	1	-4.9014	1.4623	11.2357	0.0008*
Escore	1	0.4169	0.1234	11.4182	0.0007*

*p<0,001

Nas informações obtidas na Tabela 24 pode-se afirmar, com mais de 99% de confiança, que o *Escore* apresenta efeito significativo pelo fato de o jovem ser infrator ou não, bem como o intercepto. Pela estimativa do parâmetro referente ao *Escore*, observa-se que ele influencia positivamente (parâmetro igual a 0,4169) o fato de o jovem não ser infrator, ou seja, quanto maior o *Escore*, maior a chance desse não ser infrator.

A seguir será analisado o Risco Estimado de ser ou não infrator ao aumentar-se em uma unidade o *Escore*. Por meio do Risco Estimado, pode-se dizer que, ao aumentar-se o *Escore Total* em uma unidade, o risco de o jovem ser classificado como não infrator aumenta em aproximadamente 52% (ponto estimado igual a 1,517). Para complementar a informação será estabelecida um “*ponto de corte*” capaz de nos dizer que, a partir de um determinado valor para o *Escore*, o jovem possa ser classificado como não infrator.

A Figura 11 abaixo mostra a Curva Característica do desempenho que ilustra esse ponto.

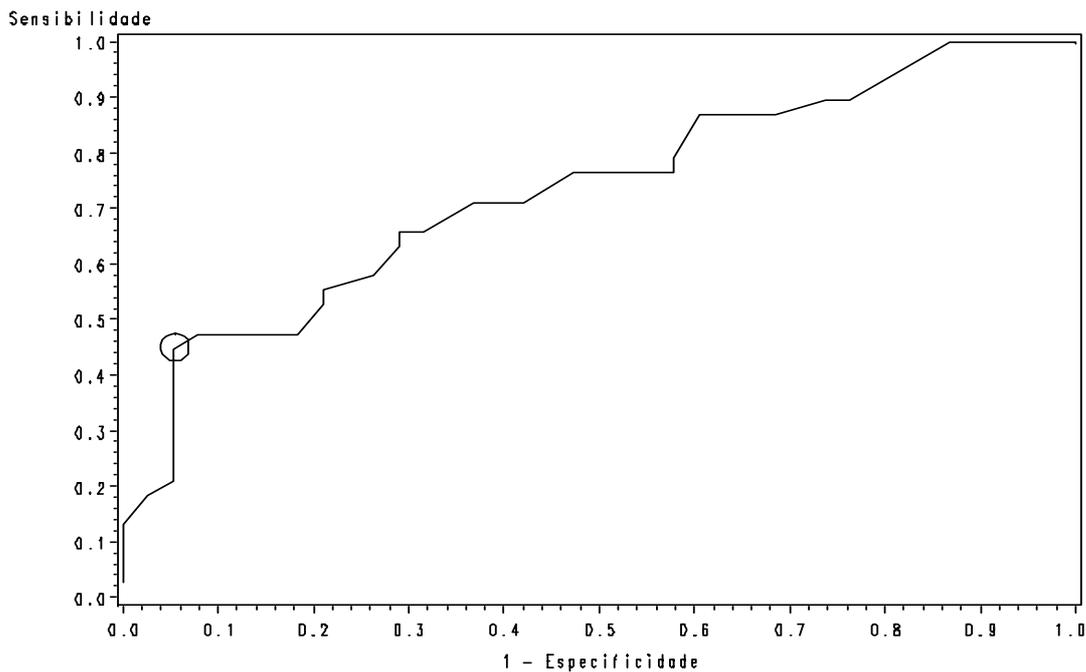


Figura 11. Curva Característica do desempenho dos participantes.

Na Curva reproduzida acima, o ponto que apresenta maior *Sensibilidade* (0,447) e a menor *1 - Especificidade* (0,053), indicado por um círculo, corresponde ao valor predito igual a 0,683, que é correspondente ao indivíduo com o *Escore* 13,6. Portanto, pode-se assumir que indivíduos com *Escore* maior do que 13,6 podem ser classificados como não infratores. Vale reforçar que esse ponto foi obtido por meio de um modelo que considera somente o efeito do *Escore* no *Grupo*, desconsiderando o efeito da *Escolaridade* e da *Idade*.

Fidedignidade do Instrumento

A análise via Coeficiente de Cronbach, referente à fidedignidade do instrumento, indicou um valor alfa igual a 0,48. Como o valor é menor do que 0,7, pode-se inferir que o instrumento não é preciso. É importante ressaltar que o baixo valor pode estar

sob controle do número de participantes envolvidos na pesquisa. Convém lembrar que o coeficiente alfa de Cronbach do instrumento original foi igual a 0.85, conferindo, portanto, propriedades de precisão do instrumento, utilizando uma amostra expressivamente maior (1928 participantes).

Para atingir o maior valor desejável, foi realizada uma análise da contribuição de cada variável à consistência interna do instrumento. Segue abaixo a Tabela 25 ilustrando o valor alfa excluindo individualmente cada variável.

Tabela 25. Valores alfa de Cronbach do instrumento para cada uma das variáveis analisadas (OPP, ONP, ERRP, EID, EE).

<i>Variáveis</i>	<i>Correlação com o total</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
OPP	0.078	0.54
ONP	0.38	0.32
ERRP	0.23	0.44
EID	0.27	0.42
EE	0.36	0.36

OPP- Orientação Positiva do Problema
 ONP - Orientação Negativa do Problema
 ERRP- Estilo Racional de Resolução de Problemas
 EID- Estilo Impulsivo e Descuidado
 EE - Estilo Evitativo

Comparando os Valores Alfa do instrumento excluindo uma variável com o valor geral do instrumento tem-se que o Valor Alfa torna-se maior com a exclusão da variável Orientação Positiva do Problema e menor com a exclusão de qualquer outra variável. Portanto, a variável OPP não contribui para a consistência do instrumento. Portanto, pode-se excluir finalmente esta variável e verificar de que forma a contribuição das outras se dão na ausência da mesma, a Tabela 26 ilustra esses resultados.

De acordo com a Tabela 26 acima tem-se que a exclusão da variável *ERRP* no instrumento sem a variável *OPP*, aumenta o valor alfa para 0.72, tornando o instrumento confiável. Portanto, a análise via Coeficiente de Cronbach leva a concluir que o instrumento possui duas variáveis *OPP* e *ERRP* que não contribuem para o instrumento na

Tabela 26. Valores do Coeficiente de Cronbach excluindo a variável Orientação Positiva do Problema.

<i>Variáveis</i>	<i>Correlação com o total</i>	<i>Alfa</i>
ERRP	-0.02	0.72
EID	0.40	0.41
EE	0.50	0.32
ONP	0.51	0.30

OPP- Orientação Positiva do Problema
 ONP - Orientação Negativa do Problema
 ERRP- Estilo Racional de Resolução de Problemas
 EID- Estilo Impulsivo e Descuidado
 EE - Estilo Evitativo

amostra analisada. É interessante observar que a exclusão envolveu as duas categorias positivas do instrumento de resolução de problemas sociais (*OPP* e *ERRP*).

As categorias mantidas apresentam forte relação com o perfil de resolução de problemas de adolescentes em conflito com a lei: orientação negativa no processo de resolução de problemas, caracterizado por um estilo impulsivo, descuidado e evitativo (Biggam & Power, 2001; Padovani & Williams, 2005). Apesar das dificuldades de fidedignidade apresentadas, é importante destacar que a utilização de todas as cinco categorias foi capaz de discriminar jovens infratores de não infratores.

Conclusões

O presente estudo teve como objetivo validar para uso no contexto brasileiro o *Inventário de Resolução de Problemas Sociais-Revisado: Forma Abreviada* (SPSR:S). Buscou-se, também, investigar a evidência de validade do instrumento, utilizando-se para tal fim a análise de conteúdo e critério. Para atingir o referido objetivo a amostra foi composta por adolescentes internados em uma instituição voltada ao atendimento de adolescentes em conflito com a lei e por adolescentes, alunos de escolas públicas que não apresentavam histórico de atos infracionais detectados pelo sistema judiciário da Vara da Infância e da Juventude. A presença de participantes infratores e não infratores criou condições favoráveis à identificação das diferentes habilidades de resolução de problemas em tais grupos (infratores e não-infratores).

Deve-se lembrar que a presença de comportamentos descritos como infratores durante o período da adolescência é defendido por diversos autores (Gomide, 1993; Pinsky & Bessa, 2004) como um comportamento esperado dessa fase do desenvolvimento. Entretanto, não havia dados na literatura que viessem a mensurar diferenças cognitivas e comportamentais de jovens infratores ou não. O déficit de comportamentos de resolução de problemas entre adolescentes identificados pelo sistema judiciário como infratores, aspecto já apontado por diversos autores na literatura nacional e estrangeira (Patterson et al., 1990; Gomide, 1993; Biggam & Power, 1999a; Padovani & Williams, 2005; Gallo 2006) foi mensurado, exclusivamente, por estudiosos estrangeiros (Biggam & Power, 1999a, 1999b, 2002). Nessa direção, a ausência de uma versão brasileira de um instrumento específico para mensuração de processos cognitivos e comportamentais de resolução de problemas sociais entre

adolescentes autores de atos infracionais se apresenta como uma lacuna no conhecimento e, portanto, um obstáculo ao avanço desse campo de pesquisa.

No que se refere à validade de conteúdo, o estudo demonstrou abranger uma amostra representativa do domínio de comportamento a ser medido uma vez que a concordância entre os juízes foi de aproximadamente 95%. Pode-se afirmar, portanto, que os itens envolvidos no Inventário de Resolução de Problemas Sociais-Revisado: Forma Abreviada (*Social Problem-Solving Inventory Revised: Short*) são apropriados. Tal constatação evidenciou que o instrumento abrangeu uma amostra representativa das habilidades e dos conhecimentos especificados e que estava razoavelmente livre da influência de variáveis irrelevantes, aspectos fundamentais ao processo de validação de conteúdo de um instrumento, segundo Anastasi e Urbina (2000). Portanto, o uso do *Inventário de Resolução de Problemas Sociais-Revisado: Forma Abreviada* para realidade brasileira se mostrou adequado aos propósitos do estudo.

Em relação à validade de critério realizada pelo procedimento de grupos comparados, o estudo demonstrou que o instrumento traduzido e adaptado para o português foi efetivo para predizer o desempenho dos diferentes grupos analisados (infratores e não-infratores). Apesar do coeficiente Alfa de Cronbach, referente à fidedignidade do instrumento, apresentar valor menor que 0,7 e, portanto, não ser preciso, o instrumento foi eficaz no processo de discriminar populações de infratores e não infratores. Sendo assim, análises estatísticas mostraram que o escore total apresentou efeito significativo pelo fato de o participante ser ou não infrator, destacando que quanto maior o escore total, maior a chance de o jovem não ser infrator.

A confirmação da validade de conteúdo e de critério trás contribuições significativas para o campo de pesquisa do adolescente em conflito com a lei uma vez

que o número de instrumentos desenvolvidos especificamente para a população brasileira de jovens em conflito com a lei é reduzido.

Dentre as limitações do Estudo 2, pode-se destacar: o número reduzido de participantes, o estudo envolver apenas adolescentes em conflito com a lei com medida de restrição de liberdade, apenas alunos de escola pública, o estudo ter sido desenvolvido em apenas uma escola e não envolver adolescentes infratoras do sexo feminino e não infratoras. Apesar de tais limitações, o presente estudo é o primeiro no Brasil a mensurar habilidades de resolução de problemas sociais entre adolescentes em conflito com a lei, portanto, os esforços envolvidos no desenvolvimento do estudo não devem ser minimizados.

Para estudos posteriores, acredita-se que o envolvimento de auxiliares de pesquisa poderia contribuir significativamente no processo de coleta de dados, permitindo acessar um maior número de escolas. Ainda nessa direção, a inclusão de escolas públicas e privadas, assim como a inclusão de adolescentes de ambos os sexos infratores e não infratores poderiam trazer contribuições de grande relevância para o entendimento do fenômeno da infração juvenil na realidade brasileira. A mensuração das habilidades de resolução de problemas sociais entre adolescentes inseridos em diferentes medidas socioeducativas (Prestação de Serviços à Comunidade, Liberdade Assistida, Semi-Liberdade, Internação) poderia ser de grande relevância para o entendimento das diferenças no comportamento infrator. Nessa direção, a inserção dos adolescentes cuja autoridade competente aplicou a medida de advertência ou obrigação de reparar o dano criaria condições favoráveis ao mapeamento do comportamento de resolução de problemas sociais na realidade brasileira.

O desenvolvimento de estudos que venham mensurar quantitativamente características relacionadas ao perfil do adolescente em conflito com a lei no Brasil se faz necessário, uma vez que poderá trazer contribuições significativas tanto na esfera acadêmica quanto na esfera social.

Considerações Finais

Esse trabalho foi composto por dois estudos. O primeiro envolveu avaliar um programa de resolução de problemas sociais em grupo para adolescentes em conflito com a lei, em regime de internação, com vistas a contribuir em seu processo de ajustamento psicossocial. O segundo estudo procurou adaptar para uso no contexto brasileiro, o Inventário de Resolução de Problemas Sociais-Revisado: Forma Abreviada (*Social Problem-Solving Inventory Revised: Short*), bem como investigar a evidência de validade do *instrumento* por meio da análise da representatividade dos itens, em relação ao construto a ser medido (validade de conteúdo) e pelo procedimento de grupos comparados (validade de critério).

O perfil dos adolescentes em conflito com a lei envolvidos no Estudo 1 indicou um nítido histórico de fracasso escolar, histórico de maus-tratos infantis e violência intrafamiliar (com expressivos episódios de violência de gênero), consumo de bebidas alcoólicas, drogas ilícitas (principalmente a maconha), e envolvimento em lutas corporais, confirmando os dados da literatura (Patterson et al., 1992; Rutter et al., 1998; Padovani & Williams, 2005; Gallo & Williams, 2005; Laranjeira, 2007; Wormith et al., 2007).

O baixo desempenho dos participantes no Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994) também vem reforçar os achados da literatura no que se refere ao déficit educacional dessa população (Patterson et al., 1992; Biggam & Power, 1998; Kauffman, 2001; Dias, 2005; Gallo, 2006), reforçando sua condição de aluno com necessidades educativas especiais, aspecto negligenciando nas ações de políticas públicas educacionais no Brasil, o que não acontece nos EUA desde a década de 40 (Foley, 2001; Gargiulo, 2003; Nelson et al., 2004; Dickson et al., 2005; Wang et al., 2005; Gallo & Williams,

2005). Portanto, estratégias educacionais que venham favorecer a inclusão educacional desse adolescente que apresenta dificuldades de leitura, escrita e aritmética são fundamentais no processo de favorecimento do desenvolvimento psicossocial saudável, estratégias já apontadas no estudo de Padovani (2003), Gallo & Williams (2005).

Quanto à adesão ao programa de intervenção, foi verificado um alto índice de abandono ao programa, sendo que apenas dois de seis participantes estiveram presentes em todas as sessões. Uma estratégia que poderia favorecer a adesão dos participantes ao programa seria incluí-la como uma atividade obrigatória como acontecesse com as demais atividades de caráter educativo desenvolvido na instituição. Outra possibilidade seria a não inserção da atividade em horário concorrente com atividades de lazer, ou ainda, recompensar os adolescentes que manifestassem interesse e participassem da atividade de desenvolvida. Estudos posteriores poderão avaliar essas propostas.

A presença de sintomas de ansiedade e depressão, já apontado por estudiosos do comportamento infrator (Biggam & Power, 1999 a, 199b; 2002; Padovani & Williams, 2005; Pinho et al., 2006; Laranjeira, 2007) mostra que a abordagem desses temas em programas de intervenção envolvendo adolescentes em situação de internação é de fundamental importância, uma vez que estando o adolescente depressivo e/ou ansioso sua auto-avaliação e sua habilidade de enfrentamento encontram-se comprometidas, dificultando seu processo de adaptação ao ambiente de internação. O uso de meditação e relaxamento, estratégias utilizadas no presente estudo se mostrou eficaz podendo ser aplicada desde os momentos iniciais do processo de intervenção. Paralelamente, o uso de filmes educativos e contos envolvendo temas morais (como por exemplo, justiça, generosidade, verdade, cooperação) podem também se apresentar como uma estratégia eficaz no combate a depressão e ansiedade.

Apesar do número restrito de participantes, os resultados sugerem que o trabalho com estratégias de resolução de problemas sociais se constitui um elemento eficaz a ser empregado com o adolescente infrator. Nessa direção, os indicadores do impacto do ensino de estratégias de resolução de problemas no bem-estar psicossocial foram observados, principalmente, no participante 3 que indicou diminuição da depressão, da ansiedade e da desesperança, e, paralelamente, melhoria do repertório de resolução de problemas. É interessante destacar, ainda, que os dois participantes que apresentavam quadros de depressão apresentavam déficits mais expressivos em habilidades de resolução de problemas sociais, reproduzindo os achados de Biggam e Power (1999a). Esses dados vêm reforçar a relevância de se utilizar o ensino de habilidades de resolução de problemas sociais em pesquisas futuras.

O Estudo 2, que teve como objetivo adaptar para uso no contexto brasileiro, o Inventário de Resolução de Problemas Sociais-Revisado: Forma Abreviada (*Social Problem-Solving Inventory Revised: Short*), bem como investigar a evidência de validade do *instrumento* por meio da análise da representatividade dos itens, em relação à validade de conteúdo e a validade de critério (procedimento de grupos comparados), mostrou evidências da validade de conteúdo, sendo a concordância entre os juízes de aproximadamente 95%. Pode-se afirmar que o itens traduzidos e adaptados para o Português constituíram uma representação do traço medido.

No que se refere às evidências de realidade de critério, o instrumento foi sensível no processo de discriminar populações com alta probabilidade de serem infratores. A análise estatística mostrou que o escore influenciou positivamente o fato de o jovem não ser infrator, ou seja, quanto maior o *Escore Total*, maior a chance desse não ser infrator.

O desenvolvimento de instrumentos específicos para esta população torna-se de fundamental importância. É importante recordar que não há literatura brasileira nenhum instrumento padronizado que venha medir a habilidade de resolução de problemas sociais, apesar da constatação do déficit de tal repertório por estudiosos do comportamento infrator (Flannery; 1997; Biggam & Power, 1999a, 1999b, 2002; Padovani & Williams, 2005; Laranjeira, 2007).

A sociedade frequentemente exige e pressiona que medidas punitivas mais severas sejam discutidas pelos órgãos legislativos e executivos para o adolescente que pratica ato infracional, como por exemplo, maior tempo de internação (de 3 para 5 anos), quando não, a defesa da redução da idade penal de 18 anos para 16 anos, apesar dos dados da literatura mostrarem que o delito mais freqüente praticado por esse jovem seja de menor potencial ofensivo, como por exemplo, o furto (Gallo, 2006). Ao invés disso, a sociedade deveria exigir: 1) programas de prevenção e combate à violência fossem implementados em todo país, 2) educadores capacitados a identificar precocemente situações de risco pessoal e social envolvendo crianças e adolescentes e a agir conforme as disposições estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), 3) a efetiva inclusão de adolescentes que apresentam problemas de comportamentos (como por exemplo, a agressividade), 4) devida assistência por parte do governo, conforme os dispositivos do ECA e do Ministério da Educação, a populações em risco social e pessoal (educação, saúde, lazer), 5) um trabalho sistemático de avaliação e controle das instituições envolvidas com crianças e jovens (Conselho Tutelares, Albergues, Fundação CASA, CAPS Adolescente) por parte dos responsáveis pela fiscalização das mesmas instituições, 6) assistência aos adolescentes inseridos em tais programas após finalizarem o tratamento recebido e, por fim, 7)

implementação de propostas de trabalhos profissionalizantes para atender aquele jovem em situação de desvantagem econômica e social favorecendo seu ingresso no mercado.

Certamente se tais ações fossem implementadas, o país iria observar uma redução significativa nos índices de violência e criminalidade, contribuindo na melhoria da qualidade de vida de toda população brasileira.

Referências

- American Psychological Society (1997). *Reducing violence: a research agenda (APS Observer Report 5)*. Washington, DC: Autores.
- American Psychiatric Association (2003). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4ª edição- texto revisado)*. Washington, DC: Autores.
- Anastasi, A., & Urbina. S. (2000). *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Assis, S.G. (1999). *Traçando caminhos em uma sociedade violenta: a vida de infratores e de seus irmãos não-infratores*. Fiocruz: Rio de Janeiro.
- Assis, S.G., & Souza, E.R. (1999). Criando Caim e Abel – Pensando a prevenção da infração juvenil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 4 (1),131-144.
- Assis, S.G., & Constantino, P. (2005). Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10 (1), 81-90.
- Bandura, A. (1997). *Self – Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Baron, P., Hassiotis, A., & Banes, J. (2004). Offenders with intellectual disability: A prospective comparative study. *Journal of Intellectual Disability Research.*, 48, 69-76.
- Bazon, M.R., & Estevão, R. (2004). A conduta delituosa na adolescência: introdução à produção da criminologia de abordagem desenvolvimentista [Resumo]. Anais da XXXIV Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia, CD-Rom.
- Beck, A.T (2001). Inventário de Depressão de Beck. Em J.A. Cunha. (2001), *Manual da versão em português das Escalas de Beck*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Beck, A.T (2001). Inventário de Ansiedade de Beck. Em J.A. Cunha. (2001), *Manual da versão em português das Escalas Beck*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Beck, A.T (2001). Inventário de Desesperança de Beck. Em J.A. Cunha. (2001), *Manual da versão em português das Escalas Beck*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Belli, R. (2005). *A raposa que sabia tudo*. Blumenau: Todolivro.
- Belli, R. (2005). *O elefante que queria tudo*. Blumenau: Todolivro.
- Bender, D., & Losel, F. (1997). Protective and risk of peer relations and social support on antisocial behavior in adolescents from multi-problem milieus. *Journal of Adolescence*, 20, 661-678.
- Biggam, F.H., & Power, K.G. (1998). The quality of perceived parenting experienced by a group of Scottish incarcerated young offenders and its relation to psychological distress. *Journal of Adolescence*, 21, 161-176.
- Biggam, F.H., & Power, K.G. (1999a). A comparison of the problem-solving abilities and psychological distress of suicidal, bullied, and protected prisoners. *Criminal Justice and Behavior*, 26 (2), 196-216.
- Biggam, F.H., & Power, K.G. (1999b). Social problem-solving skills and psychological distress among incarcerated young offenders: the issue of bullying and victimization. *Cognitive Therapy and Research*, 23 (3), 307-326.
- Biggam, F.H., & Power, K.G. (2002). A controlled, problem-solving, group-based intervention with vulnerable incarcerated young offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 46, 678-698.
- Brancalhone, P.G., Fogo, J.C. & Williams, L.C.A. (2004). Crianças expostas à violência conjugal: Avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20, (2), 113-117.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora.

- Brasil (2004). *Políticas públicas de/para/com a as juventudes*. Brasília: UNESCO.
- Cameschi, C.E., & Abreu-Rodrigues, J. (2005). Contingências aversivas e comportamento emocional. Em J. Abreu-Rodrigues & M.R. Ribeiro (Orgs.), *Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação* (pp.113-137). Porto Alegre: Artmed.
- Capaldi, D., DeGarmo, D., Patterson, G.R., & Forgatch, M. (2002). Contextual risk across the early life span and association with antisocial behavior. Em J.B. Reid; G.R. Patterson, & J. Snyder (Orgs.), *Antisocial behavioral and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (pp.123-145). Washington: American Psychological Association.
- Carvalho, M.C.N. (2003). Efeito das práticas educativas parentais no comportamento infrator de adolescentes. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Carvalho, M.C.N., Gomide, P.I.C., & Ingberman, Y.K. (2004). Comportamento infrator: lous de causalidade. Em M.Z.S. Brandão, F.C.S. Conte, F.S.Brandão, Y.M. Ingberman, V.L.M.Silva & S.M.Oliani (Orgs). *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol.14) (pp.38-47). Santo André: Esetec.
- Chang, E.C., D’Zurilla, T.J., & Sanna, L.J. (2004). *Social Problem Solving: Theory, Research, and Training*. Washington: American Psychological Association.
- Cherry, C.L. (2006). Animal cruelty by children exposed to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 30 (4), 425-435.
- Chung, I.J., Hill, K.G., Hawkins, D., Gilchrist, L.D., & Nagin, D.S. (2002). Childhood predictors of offense trajectories. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39, 60-90.

- Cia, F., Williams, L.C.A., & Aiello, A.L.R. (2005). Intervenção focada na família: Um estudo de caso com mãe adolescente e criança de risco. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1 (11), 49-66.
- Conover, W.U. (1971). *Practical nonparametric statistics*. New York: John Wiley & Sons.
- Costa, C.R.B.S.F., & Assis, S.G. (2006). Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei em contexto socioeducativo. *Psicologia & Sociedade*, 18 (3), 74-81. Acessado em 29 de Fevereiro, 2008, disponível em www.scielo.br.
- Cortez, M.B., Padovani, R.C., & Williams, L.C.A. (2005). Terapia de grupo cognitivo-comportamental com agressores conjugais. *Estudos de Psicologia*, 22 (1), 13-21.
- Cozby, P. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Cunha, J.A. (2001). *Manual da versão em português das Escalas Beck*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cury, M. (1992). *O Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. São Paulo: Malheiros.
- Dahlberg, L.L., & Simon, T.R. (2006). Predicting and preventing youth violence: Developmental pathways and risk. Em, J.R. Lutzker (Ed.) *Preventing Violence: Research and evidence-based Intervention Strategies* (pp.97-124). Washington: American Psychological Association.
- De Rose, J.C.C. (2001). O que é comportamento? Em R.A. Banaco (Org.) *Sobre Comportamento e Cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e da formação em análise do comportamento e terapia cognitivista* (pp.79-81) (Vol. 1). Santo André: Esetec.

- Del Prette, A., & Del Prette, Z.A.P. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia da intervenção. Em, A.Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.) *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.83-127). Campinas: Alínea.
- Dias, A.F. (2005). A escola e o adolescente em conflito com a lei: uma investigação das práticas escolares. *Monografia de Curso de Graduação em Psicologia*. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Dickson, K., Emerson, E., & Hatton, C. (2005). Self-reported anti-social behavior: prevalence and risk factors amongst adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49 (2), 820-826.
- Donegá, M.S. (2006). Representações sociais de cidadania em sujeitos encarcerados. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Dixon, D.N., Heppner, P.P., Petersen, C.H., & Ronning, R.R. (1979). Problem-Solving Training. *Journal of Counseling Psychology*, 26 (2), 133-139.
- D’Affonseca, S.M., & Williams, L.C.A. (2003). Clubinho: Intervenção psicoterapêutica com crianças vítimas de violência física intrafamiliar. *Temas em Desenvolvimento*, 12 (67), 33-43.
- D’Zurilla, T.J., & Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78 (1), 107-126.
- D’Zurilla, T.J., & Maydeu-Olivares (1995). Conceptual and methodological issues in social problem solving assessment. *Behavior Therapy*, 26, 409-432.
- D’Zurilla, T.J., Nezu, A.M., & Maydeu-Olivares (2002). *Social Problem-Solving Inventory –Revised: Technical Manual*. North Tonawanda: Multi-Health Systems.

- D’Zurilla, T.J., Nezu, A.M., & Maydeu-Olivares (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. Em E.C. Chang, T.J. D’Zurilla, & L.J. Sanna (2004). *Social Problem Solving: Theory, Research, and Training* (pp.11-27). Washington: American Psychological Association.
- Edens, J., & Cahill, M.A. (2007). Psychopathy in adolescents and criminal recidivism in young adulthood: Longitudinal results from a multiethnic sample of youthful offenders. *Assessment, 14* (1), 57-64.
- El-Khatib, U. (2001). Os direitos da criança e do adolescente e a situação dita de risco pessoal e social. Em N. Felicidade (Org.), *Caminhos da cidadania – um percurso universitário em prol dos Direitos Humanos* (pp.89-104). São Carlos: UFSCar.
- Feijó, M.C., & Assis, S.G. (2004). O contexto de exclusão social e vulnerabilidade de jovens infratores e de suas famílias. *Estudos de Psicologia, 9* (1), 157-166.
- Feldman, M.P. (1979). *Comportamento criminoso* (Tradução: Áurea Weissenberg). Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1977).
- Ficham, F.D. (1998). Child development and marital relations. *Child Development, 69* (2), 543-574.
- Fite, P.J., Colder, C.R., & O’Connor, R.M. (2006). Childhood behavior problems and peer selection and socialization: Risk for adolescent alcohol use. *Adctive Behavior, 31*, 1454-1459.
- Flannery, D.J. (1997). School violence: Risk, prevention, intervention, and policy. Acessado em 21 de Janeiro, 2007, disponível em http://iume.tc.columbia.edu/eric_archive/mono/UDS109.pdf
- Foley, R.M. (2001). Academic characteristics of incarcerated youth and correctional educational programs: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 9*, 248-259.

- Foxx, R.M., & Faw, G.D. (2000). The pursuit of actual problem-solving behavior: An opportunity for behavior analysis. *Behavior and Social Issues, 10*, 71-81.
- Furlong, M.J., Morssison, G.M., & Jimerson, S.R. (2004). Externalizing behaviors of aggression and violence and the school context. Em, Rutherford Jr., R.B., Quinn, M.M., & Mathur, S.R. (Eds.) *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (pp.243-261). New York: The Guilford Press.
- Gallo, E.G. (2006). Adolescentes autores de ato infracional: perfil e intervenção. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Gallo, E.G., & Williams, L.C.A. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: Uma revisão dos fatores de risco. *Psicologia Teoria e Prática, 7* (1), 81-95.
- Gallo, E.G., & Williams, L.C.A. (2008). A escola como fator de proteção à conduta infracional. *Cadernos de Pesquisa, 38* (133), 41-59.
- Gargiulo, R. (2003). *Special Education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. Alabama: Thomson Learning.
- Goleman, D. (2005). A arte da meditação. Rio de Janeiro: Sextante.
- Gomide, P. I.C. (1990). Análise do processo de integração do menor infrator ao meio social. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Ciências. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Gomide, P.I.C: (1999). *Menor infrator: a caminho de um novo tempo*. Curitiba: Juruá.
- Gomide, P.I.C: (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. Em A. Del Prette, & Z.A.P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.

- Gomide, P.I.C: (2005). *Pais presentes, pais ausentes: regras e limites*. Petrópolis: Vozes.
- Gomide,P.I.C. (2007). *Reinserção do adolescente infrator à sociedade no estado do Paraná: Uma abordagem comportamental*. Trabalho apresentado no Seminário Internacional sobre Delinquência Juvenil, Ribeirão Preto, S.P.
- Hallahan, D.P., & Kauffman, J.M. (2000). *Learners: Introduction to special education*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Hagelstam, C., & Häkkänen, H. (2006). Adolescent homicides in Finland: Offence and offender characteristics. *Forensic Science International*, 164, 110-115.
- Hair, J.F., Anderson, R.L., Tatham, R. L., & Black, W. C (2005). *Análise Multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Hawton, K., & Kirk, J. (1997). Resoluções de problemas. Em K. Hawton, P.M. Salkovskis, & D.M. Clark (Ed.), *Terapia cognitivo-comportamental para problemas psiquiátricos – um guia prático* (pp.574-604) (Tradução: Alvamar Lamparelli). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1989).
- Heide, KM. (2003). Youth homicide: A review of the literature and a blueprint for action. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 47 (1), 6-36.
- Heller, L., Manulis, J.B. (Produtor), & Kalvert, S. (Diretor). (1995). *Diário de um adolescente* [filme]. EUA: New Line Cinema.
- Huziwara, E.M. (2003). Intervenção no comportamento ameaçador de adolescentes em conflito com a lei. *Monografia de Curso de Graduação em Psicologia*. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

- Kauffman, J.M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Englewood Cliffs, N.J.: Merrill Prentice Hall.
- Kauffman, J.M., Brigham, F.J., & Mock, D.R. (2004). Historical to contemporary perspectives on the field of emotional and behavioral disorders. Em, Rutherford Jr., R.B., Quinn, M.M., Mathur, S.R. (Eds.) *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (pp.15-31). New York: The Guilford Press.
- Kennedy, J.P., Richardson, G.R., Dixon, L., & Kelly, T.P. (2003). Intellectual ability in adolescents with conduct disorder [Abstract]. *Perceptual and Motor Skills* 97, 3, 1089-1090. Acessado em 20 de Janeiro, 2007, disponível em <http://www.bco.ufscar.br/bco/>
- Laranjeira, C.A. (2007). A análise psicossocial do jovem delinqüente: uma revisão da literatura. *Psicologia em Estudo*, 12 (2), 221-227. Acessado em 05 de Dezembro, 2007, disponível em <http://www.scielo.br>
- Larsen, D., Attkinson, C., Hargreaves, W. & Nguyen, T. (1997). Escala de Auto-Estima. Em: E. Echeburúa, (Org.) *Vencendo a Timidez* (pp.88-89). São Paulo: Mandarim.
- Le Blanc, M. (1994). *La délinquance des adolescents* (pp. 1-31). Acessado em 02 de Fevereiro, 2007, disponível em http://classiques.uqac.ca/contemporains/leblancmarc/delinquance_des_ados/delinquance_ados.html
- Le Blanc, M. (1997). A generic control theory of the criminal phenomenon: The structural and the dynamical statements of an integrative multilayered control theory. Em T.P. Thornberry, *Developmental theories of crime and delinquency. Advances in theoretical criminology* (pp.215-286). New Brunswick: Transaction Publishers.

- Leahy, R.L. (2006). *Técnicas de terapia cognitiva: Manual do Terapeuta* (Tradução: Maria Adriana Veríssimo & Luzia Araújo). Porto Alegre: Artmed.
- Loeber, R., & Loeber, M.S. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53 (2), 242-259.
- Lopez, S. (2006). Caracterização do estilo parental do agressor conjugal. *Monografia de Curso de Graduação em Psicologia*. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: the role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
- Maia, J.M.D., & Williams, L.C.A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91-103.
- Maldonado, D.P.A., & Williams, L.C.A. (2005). O comportamento agressivo de criança do sexo masculino na escola e sua relação com violência doméstica? *Psicologia em Estudo*, 10 (3), 353-362.
- Marinho, M.L. (2003). Comportamento anti-social infantil: questões teóricas e de pesquisa. Em: A.Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs), *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp.61-81) Campinas: Alínea.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Maydeu-Olivares, A., & D' Zurilla, T.J. (1995). A factor analysis of the Social Problem-Solving Inventory using polychoric correlations. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 98-107.

- Maydeu-Olivares, A., & D' Zurilla, T.J. (1996). A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20, 115-113.
- Meichenbaum, D. (2001). *Treatment of individuals with anger-control problem and aggressive behaviors: A clinical handbook*. Clearwater: Institute Press.
- Miller, L. (2004). Psicoterapeutas traumatizados. Em F.M. Dattilio & A.Freeman (Orgs.), *Estratégias cognitivo-comportamentais de intervenção em situação de crise* (pp.350-363) (Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2000).
- Ministério da Educação (2001). *Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. São Paulo: Secretária da Educação Especial.
- Ministério da Saúde (1996). Resolução nº.196. Brasília: Conselho Nacional da Saúde.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescent-limited and life course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 10 (4), 674-701.
- Morrison, G.M., Robertson, L., Laurie, B.; & Kelly, J. (2002). Protective factors related to antisocial behavior trajectories. *Journal of Clinical Ppsychology*, 58 (3), 277-290.
- Neto, A.M. (Produtor/Diretor). 2004. *Pelé Eterno* [filme]. Brasil: Cinearte.
- Nelson, C.M., Leone, P.E., & Rutherford Jr., R.B. (2004). Youth delinquency. Em, Rutherford Jr., R.B., Quinn, M.M., Mathur, S.R. (Eds.) *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (pp.282-301). New York: The Guilford Press.
- Neter, J. (1996). *Applied Linear Statistical Models*. EUA: McGraw-Hill.
- Nezu, A., & D' Zurilla J.T. (1982). Effects of problem definition and formulation on decision making in the social problem solving process. *Behavior Therapy*, 12, 100-106.

- Nezu, A.M., & Nezu, C.M. (1999). Treinamento em solução de problemas. Em V.E.Caballo (Ed.), *Manual de técnicas de terapia comportamental e modificação de comportamento* (pp.471-493). São Paulo: Editora Santos.
- Ngai, N.P. & Cheung, C.K. 2005. Predictors of likelihood of delinquency: A study of marginal youth in Hong Kong, China. *Youth and Society*, 36 (4), 445-470. Acessado em 23 de Julho, 2007, disponível em <http://www.bco.ufscar.br/bco/>
- Ormeño, G.I.R., & Williams, L.C.A. (2006). Intervenção precoce com crianças agressivas: Suporte à família e à escola. Em H.J. Guilhardi & N.C. Aguirre (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol.17) (pp.168-182). Santo André: Esetec.
- Padovani, R.C., & Williams, L.C.A. (2002). Intervenção Psicoterapêutica com agressor conjugal: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, 7 (2), 13-17
- Padovani, R.C. (2003). Resolução de problemas com adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Padovani, R.C., & Williams, L.C.A. (2005). Proposta de intervenção com adolescents em conflito com a lei: um estudo de caso. *Interação em Psicologia*, 9, 117-123.
- Paes-Machado, E., & Levenstein, C. (2004). I'm sorry everybody, but this is Brazil. *British Journal of Criminology*, 44, 1-14.
- Paula, G.A.(2004). *Modelos de Regressão com Apoio Computacional*. São Paulo: IME/USP.
- Paludo, S.S., & Koller, S.H. (2005). Resiliência na rua um estudo de caso. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(2), 187-195.
- Pasquali, L. (2004). *Psicometria: Teorias dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes.

- Patterson, G.R., Reid, J.B., & Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys*. Oregon: Castalia Publishing Company.
- Patterson, G.R., & Yoerger, K. (2002). A developmental model for early and late-onset delinquency. Em J.B. Reid; G.R. Patterson & J. Snyder, *Antisocial behavioral and adolescents: a developmental analysis and model for intervention* (pp.147-172). Washington: American Psychological Association.
- Pereira, I., & Mestriner, M.L. (1999). *Liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade: Medidas de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional*. São Paulo:IEC/PUC-SP e Febem-SP.
- Pinho, S. R., Dunningham, W., Aguiar, W.M., Filho, A.S.A., Guimarães., K., Guimarães, K., Almeida, T.R.P., & Dunningham, V.A. (2006). Morbidade psiquiátrica entre adolescentes em conflito com a lei. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 55 (2), 126-130.
- Pinsky, I., & Bessa, M.A. (2004). Apresentação. Em: I. Pinsky & M.A.Bessa (Orgs) *Adolescência e drogas* (11-13). São Paulo: Contexto.
- Platt, J.J.; Spivack, G.; Altman, N., Altman, D., & Peizer, S. B. (1974). Adolescent problem-solving thinking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 787-793.
- Pochmann, M. (2004). A exclusão social no Brasil e no mundo. Em E.Sydow & M.L. Mendonça (Orgs.), *Direitos Humanos no Brasil 2004: Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos* (pp.159-163). São Paulo: Rede Social de Justiça e Direitos Humanos.
- Polsgrove, L., & Smith,S.W. (2004). Informed practice in teaching self-control to children with emotional and behavioral disorders. Em, Rutherford Jr., R.B., Quinn,

- M.M., Mathur, S.R. (Eds.) *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (pp.399-425). New York: The Guilford Press.
- Raven, J.C. (2003). *Teste das Matrizes Progressivas Escala: Séries A,B,C,D e E*. Rio de Janeiro: CEPA.
- Reid, J.B., & Eddy, M. (2002). Interventions for antisocial behavioral: overview. Em J.B. Reid; G.R. Patterson & J. Snyder, *Antisocial behavioral and adolescents. A developmental analysis and model for intervention* (pp.195-201). Washington: American Psychological Association.
- Renfrew, J.W. (1997). *Aggression and its causes: A biopsychosocial approach*. New York: Oxford University Press.
- Robinson, R., Roberts, W.L., Strayer, J., & Koopman, R. (2007). Empathy and emotional responsiveness in delinquent and non-delinquent adolescents. *Social Development*, 16 (3), 555-579. Acessado 03 de Dezembro, 2007, disponível em <http://www.bco.ufscar.br/bco/>
- Rosenberg, M. (1997). Escala de auto-estima. Em E. Echeburúa (Ed.), *Vencendo a Timidez* (pp.74-75). São Paulo:Mandarim.
- Rossi, T.M.F. (2001). Significações de professores sobre a escola: o caso de uma escola em um assentamento habitacional no Distrito Federal. Em A. Del Prette (Ed.), *Psicologia Escolar e Educacional – Saúde e Qualidade de Vida* (pp. 177-199). Campinas: Vozes.
- Rutter, M.; Giller, H.; & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: University Press.
- Sadowski, C., & Kelley, M.L. (1993). Social problem solving in suicidal adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61 (1), 121-127.

- Sinclair, D. (1985) *Understanding wife assault: A training manual for counsellors and advocates*. Toronto: Publications Ontario.
- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações* (Tradução: Maria Amália Andery & Tereza Maria Sérgio). Campinas: Editorial Psy. (Original publicado em 1989).
- Skinner, B.F. (1994). *Ciência e comportamento humano* (Tradução: João Carlo Todorov & Rodolfo Azzi). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1953).
- Smith, C.A., Ireland, T.O., & Thornberry, T.P. (2005). Adolescent maltreatment and its impacts on young adult antisocial behavior. *Child Abuse & Neglect*, 29 (10), 1099-1119.
- Snyder, H.N., & Sickmund, M. (2006). Juvenile offenders and victims: 2006 National Report. *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*. Pittsburg: National Center for Juvenile Justice. Acessado 18 de Janeiro, 2007, disponível em <http://ojjdp.ncjrs.org/publications/index.html>
- Stallard, P. (2004). *Bons pensamentos-bons sentimentos: Manual de terapia cognitivo-comportamental para crianças e adolescentes* (Tradução: Carlos Alberto Netto Soares). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2002).
- Stein, L.M. (1994). *Teste de Desempenho Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sternberg, R. J. (2008). Solução de Problemas e criatividade . Em R.J.Sternberg (Ed.), *Psicologia Cognitiva* (pp.365-407) (Tradução: Roberto Cataldo Costa). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2006).
- Stewart, A., Livingston, M., & Dennison, S. (2008). Transitions and turning points: Examining the links between child maltreatment and juvenile offending. *Child Abuse & Neglect*, 32(1), 51-66.

- Tisdelle, D.A., & Lawrence, J.S. (1986). Adolescent interpersonal problem-solving skill training: Social validation and generalization. *Clinical Psychology Review*, 6, 337-356.
- Toledo, G.W. (2006). A delinquência juvenil no Estado de São Paulo: características, evolução e tendências observadas entre os anos de 1950, 1960, 1979, 1985, 2000, 2001 e 2002. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Tolou-Shams, M., Brown, L.K., Gordon, G., & Fernandez, I. (2006). Arrest history as an indicator of adolescent/adult substance use and HIV risk. *Drug and Alcohol Dependence*, 88, 87-90.
- Wang, X., Blomberg, T.G., & Li, S. (2005). Comparison of the educational deficiencies of delinquent and non-delinquent student. *Evaluation Review*, 29 (4), 291-312.
- Walters, G. (Produtor), & Stanton, A. (Diretor). (2003). *Procurando Nemo* [filme]. EUA: Walt Disney Pictures.
- Wessler, R.L. (1999). Terapia de grupo cognitivo-comportamental. Em V.E. Caballo (Ed.), *Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento* (pp. 721-740). São Paulo: Editora Santos.
- Wiesner, M., & Capaldi, D.M. (2003). Relations of childhood and adolescents factors to offending trajectories of young men. *Journal of Research Crime and Delinquency*, 40 (3), 231-262.
- Wiesner, M., Kim, H.K., & Capaldi, D.M. (2005). Developmental trajectories of offending: Validation and prediction to young adult alcohol use, drug use, and depressive symptoms. *Developmental and Psychopathology*, 17, 251-270. Acessado 15 de Maio, 2007, disponível em <http://www.bco.ufscar.br/bco/>

- Williams, L.C.A. (2001). Violência doméstica: Há o que fazer? Em: H.J. Guilhardi, M.B.B. Madi, P.P. Queiroz, & M.C. Scoz. (Org.). *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade*, (V. 7) (pp. 01-12). Santo André: ESETec.
- Wormith, J.S., Althouse, R., Simpson, M., Reitzel, L., Fagan, T.J., & Morgan, R.D. (2007). The rehabilitation and reintegration of offenders: The current landscape and some future directions for correctional psychology . *Criminal Justice and Behavior*, 34 (7), 879-892. Acessado 03 de Dezembro, 2007, disponível em <http://www.bco.ufscar.br/bco/>
- Yehezkel, R.T., & Busquets, C. (2003). *Pinóquio*. Belo Horizonte: Leitura.
- Zabel, R.H., & Nigro, F.A. (2001). The influence of special education experience and gender of juvenile offenders on academic achievement scores in reading, language, and mathematics [Abstract]. *Behavioral Disorders*, 26 (2), 164-172. Acessado 20 de Janeiro, 2007, disponível em <http://www.bco.ufscar.br/bco/>
- Zanotto, M.L.B. (2000). *Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo: EDUC.
- Zhou, J., Wang, X., Li, L., Cao, X., Xu, L., & Sun, Y. (2006). Plasma serotonin levels in young violent offenders: Aggressive responding and personality correlates. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, 30, 1435-1441.

ANEXO 1

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676

Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110

Fax: (016) 3361.3176

CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil

propg@power.ufscar.br - www.propg.ufscar.br

CAAE 1336.0.000.135-05

Título do Projeto: Resolução de problemas em grupo com adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (as): Ricardo da Costa Padovani, Profa. Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams (orientadora)

Parecer Nº 028/2006

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU: O presente projeto atende as exigências éticas e científicas fundamentais para a realização da pesquisa. Apesar da não apresentação do cronograma de trabalho, o projeto indica no segundo parágrafo da página 34 que a pesquisa de intervenção será realizada em 9 meses.

A FEBEM já concedeu autorização legal para realização da pesquisa com cada adolescente. Entretanto essa autorização não substitui a anuência do representante legal dos sujeitos (pais, tutores, etc....)

RECOMENDAÇÃO: Tendo em vista que a autorização da direção da FEBEM não supre a autorização do responsável pelo adolescente e que este legalmente não pode assinar o TCLE sozinho, recomendamos que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contemple a assinatura do responsável legal. Sugerimos que o TCLE seja disponibilizado aos pais ou responsáveis nos dias de visita.

3. Conclusão:

Projeto aprovado com recomendação

São Carlos, 13 de fevereiro de 2006.

Prof. Dra. Márcia Niituma Ogata
Coordenadora do CEP/UFSCar

ANEXO 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



LAPREV

Laboratório de Análise e Prevenção da Violência
Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Psicologia

Caixa Postal 676 13.565-905 São Carlos - SP
Fone: (16) 3351-8745 - Fax: (16) 3351-8357

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Ricardo da Costa Padovani, portador do RG. 25.058.942-4, psicólogo, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, venho solicitar autorização para realizar o trabalho “Resolução de problemas sociais com adolescentes em conflito com a lei: Estratégias de mensuração e intervenção”, com o adolescente _____ . Os objetivos deste trabalho são: validar e avaliar um programa de resolução de problemas para adolescentes em conflito com a lei com vistas a contribuir em seu processo educacional e social. Pretende-se que ao final do programa de intervenção o participante esteja capacitado a discriminar e emitir respostas socialmente competentes favorecedoras ao seu bem-estar psicossocial. Em última análise, é esperado que as habilidades de resolução de problemas instaladas cessem ou pelos menos diminuam em termos de frequência e severidade a emissão de comportamentos infratores.

O programa de intervenção propriamente dito terá 12 sessões. Nesta fase, serão realizadas dinâmicas, discussões de temas, reflexões e exercícios para praticar as habilidades treinadas. Serão realizadas duas sessões por semana com duração média de 60 minutos. Os dados serão coletados na instituição e discutidos na tese que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial para obtenção do título de Doutor em Educação Especial. Todos os dados coletados também poderão ser utilizados no futuro **somente** com fins científicos, em publicações e apresentações profissionais. Entretanto, o nome do adolescente não será mencionado em **qualquer circunstância**.

O consentimento na participação é voluntário e pode ser retirado assim que isto afete a relação com qualquer um dos envolvidos (adolescente, instituição, pesquisador). Cabe informar ainda, que a não participação ou o desligamento em qualquer fase da pesquisa não implicará em quaisquer posturas punitivas ou coercitivas por parte da instituição.

Quaisquer outras informações sobre o projeto poderão ser obtido com a Profa Dra Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, pelo telefone do LAPREV (3351-8745)

Estou ciente e concordo em participar:

Data: _____

Participante (Assinatura): _____

Responsável: _____

Orientadora
Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams
CRP 06/03497-4

Pesquisador
Ricardo da Costa Padovani
CRP 06/67692

ANEXO 3

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturado com Adolescente em Conflito com a Lei



Roteiro de Entrevista Semi-Estruturado com Adolescente em Conflito com a Lei

1. Identificação

Nome: _____

Endereço: _____

Bairro: _____

Data de nascimento: _____

Estado civil?

Tem filhos ?

2. Moradia

Conheceu seus pais? Sim não

Morou com eles ? Sim não

Estão vivos? Sim não

Tem irmãos?

Como era sua relação com eles ? e com os irmãos? _____

Você ajudava na renda familiar? Sim não

Fugiu de casa ? Sim não

Para onde ia ?

Com quem você estava morando no momento que foi internado?

Quais as lembranças agradáveis de quando era pequeno e as desagradáveis?

3. Escola

Com que idade começou a estudar?

Como era seu relacionamento com seus colegas e com professores ?

Já foi chamado à diretoria?

Brigava ? Sim _____ não
Repetiu: () sim () não Qual(is) série(s) ? _____

Você tinha o material necessário para estudar? Sim _____ não _____

Parou de estudar ? () sim (...) não
O que o levou a parar de estudar antes de ser internado?

O que você acha da escola ?

4. Histórico da infração

Qual foi o primeiro ato infracional que cometeu ? Que idade você tinha ? Quais foram os motivos ? Quais foram as conseqüências ? Como seus pais reagiram ?

6. O que levou a ser internado aqui na Febem? Como voce reagiu `a notícia da internação ?

Você já cumpriu outras medidas socioeducativas?

5. Envolvimento em outros atos anti-sociais

Você já se envolveu em brigas na rua ou em festas? () sim () não

Quantas vezes ? _____

Qual foi o último episódio ? O que levou você a se envolver nessa briga? Você estava sozinho ou com amigos?

Qual foi a mais violenta? Quem foi a vítima? O que gerou a briga?

Você alguma vez destruiu algum patrimônio publico ou privado, como por exemplo, vidraças, telefones públicos, luzes do poste, pichou paredes? () sim () não

O que motivou a ter esse comportamento?

Estava sozinho ou com amigos?

6. Infância

Como foi sua infância? O que mais lhe chamou atenção nesta fase?

7. Características da relação com os pais

De que maneira seus pais lhe educaram?

Eles costumavam bater quando você fazia algo de errado ou que lhes desagradavam?

Seu pai alguma vez agrediu sua mãe? O que você fez no momento?

8. Socialização

Você tem facilidade para fazer amizades?

Que tipos de atividades seus amigos normalmente fazem? Eles já tiveram problema com a polícia ou com a justiça?

Seus amigos usam bebidas alcoólicas e/ou drogas?

9. Uso de substância psicoativa

Você fuma?

Quantos cigarros por dia?

Com que idade começou a fumar?

Você já fez uso de bebida alcoólica? Que tipo utilizava? e com que frequência bebia ?

Voce já fez uso de drogas? sim não

Com que idade iniciou?

De que tipo ?

Você já teve algum problema relativo ao uso de drogas ?

10. Auto-avaliação e Saúde mental

Quais são suas qualidades:

E defeitos:

Tem algum tipo de atitude / comportamento que você gostaria de mudar?

Você já pensou ou tentou se matar? Quantas vezes.

Com quem você conta nos momentos difíceis?

Qual foi o dia mais feliz da sua vida

Qual foi o dia mais triste?

11. Avaliação da entrevista

O que você achou de participar desta entrevista?

ANEXO 4

Fundamentos da Resolução de Problemas

Sessão 1



Exercício - Fundamentos da Resolução de Problemas

Nome: _____ idade: _____

1. O que é um problema para você ?

2. Qual foi o pior problema que você enfrentou ?

3. Como você normalmente reage quando enfrenta um problema?

() fica irritado () discute, xinga () briga

() quebra as coisas ao seu redor () não faz nada, deixa quieto

() resolve da maneira mais rápida possível () procura ficar calmo

ANEXO 5

Estilos de resolver problema

Sessão 2

Estilos de Resolver os problemas

1. *Resolução Racional* – Indivíduos são cuidadosos e buscam fatos e informações sobre o problema, identificando os obstáculos, pensam nas possíveis conseqüências.
2. *Estilo Impulsivo* – As tentativas são limitadas, impulsivas, descuidadas e apressadas. Empregam a primeira idéia que lhes vem à cabeça, não avaliam cuidadosamente as conseqüências.
3. *Estilo de Evitação* – Prefere evitar o problema ao invés de enfrentá-lo; adia o problema o máximo que puder. Espera outros resolverem o problema para ele e tentam atribuir a sua responsabilidade de resolução para os outros.

ANEXO 6

Roteiro de Análise do Filme “Diário de um Adolescente”

Sessão 2



Exercício – Roteiro de Análise do Filme “Diário de um Adolescente”

Nome: _____

Exercício

1. Indique três comportamentos problemas que o adolescente apresenta







2. O que pode ter levado o garoto a ter esses problemas ?







3. Qual a forma e o estilo de resolver problemas do personagem ?

ANEXO 7

Dimensões de Resolução de Problemas

Sessão 3

Dimensões(formas) de Resolução de Problemas

1. **Dimensão (forma) Positiva** – o problema é visto pelo indivíduo como um desafio, não como uma ameaça. Ele acredita que os problemas são solucionáveis, que é capaz de resolvê-los e que ele tem habilidades pessoais para isso. Ele sabe que leva tempo para resolver o problema, que exige esforço e persistência. **Sofre menos e tem mais chance de alcançar o que está buscando.**
2. **Dimensão (forma) Negativa** – indivíduo apresenta uma tendência para ver o problema como uma ameaça ao bem-estar, tem dúvidas sobre sua capacidade para resolver o problema, fica frustrado e irritado quando enfrenta um problema. **Sofre mais e tem mais chance de falhar ao tentar resolver o problema.**

ANEXO 8

Análise do comportamento de auto-eficácia no processo de resolução de problemas

Sessão 3



**Exercício – Análise do comportamento de auto-eficácia no processo de
resolução de problemas**

Nome: _____

1. Pensar que você é uma pessoa capaz de resolver o problema é importante ? Por que ?

Como a pessoa deve se comportar para não desistir de resolver um problema ?

Quais as vantagens de quem não desisti do problema e acredita que se empenhar vai conseguir achar uma forma de resolver problema?

O que devo pensar e fazer quando não atinjo o resultado que eu espera ?

ANEXO 9

Lista de Atividades Relaxantes

Sessão 3

MINHAS ATIVIDADES RELAXANTES



ANEXO 10

Roteiro de Análise do Filme “Pelé Eterno”

Sessão 4



Exercício – Roteiro de Análise do Filme “Pelé Eterno”

1. O que o Pelé fez para conquistar seus sonhos ?

2. O Pelé enfrentou dificuldades ao longo da sua vida ? Se sim, como procurou enfrentá-las?

3. Ele desistiu rapidamente ou procurou batalhar ?

4. O que é necessário para atingirmos nossos sonhos ?

5. O que poderia ter acontecido se ele tivesse enfrentado seus problemas de maneira diferente e não acreditasse na sua capacidade ?

ANEXO 11

Mediadores da resolução de problemas

Sessão 4

Mediadores da resolução de problema

1. Pessoa negativa (emocionalmente negativo)

- ✚ Situações são vistas como ameaçadoras.
- ✚ A pessoa age de forma passiva ou agressiva
- ✚ Sente-se culpada
- ✚ Tem dificuldade para se adaptar as situações
- ✚ Foge ao invés de enfrentar o problema
- ✚ Adiam o enfrentamento do problema
- ✚ É pessimista
- ✚ Sofrem mais
- ✚ Visão negativa do futuro

2. Pessoa positiva (Emocionalmente positivo)

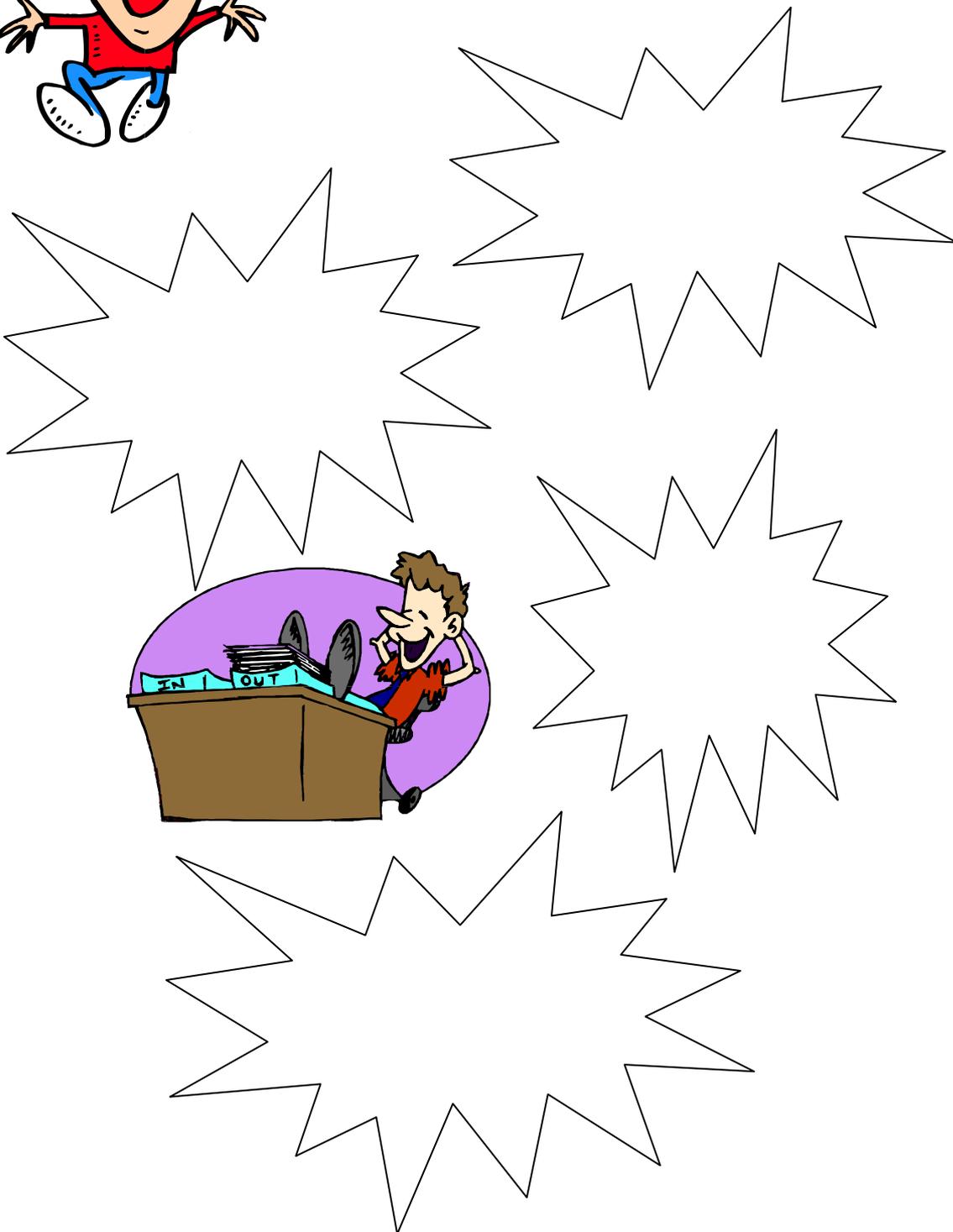
- ✚ Ativa
- ✚ Busca ajuda
- ✚ Enfrenta o problema
- ✚ Acredita que é capaz de resolver o problema
- ✚ Adapta-se mais facilmente
- ✚ É otimista
- ✚ Tem objetivos de vida
- ✚ Sente-se mais feliz consigo mesmo
- ✚ Visão positiva do mundo

ANEXO 12

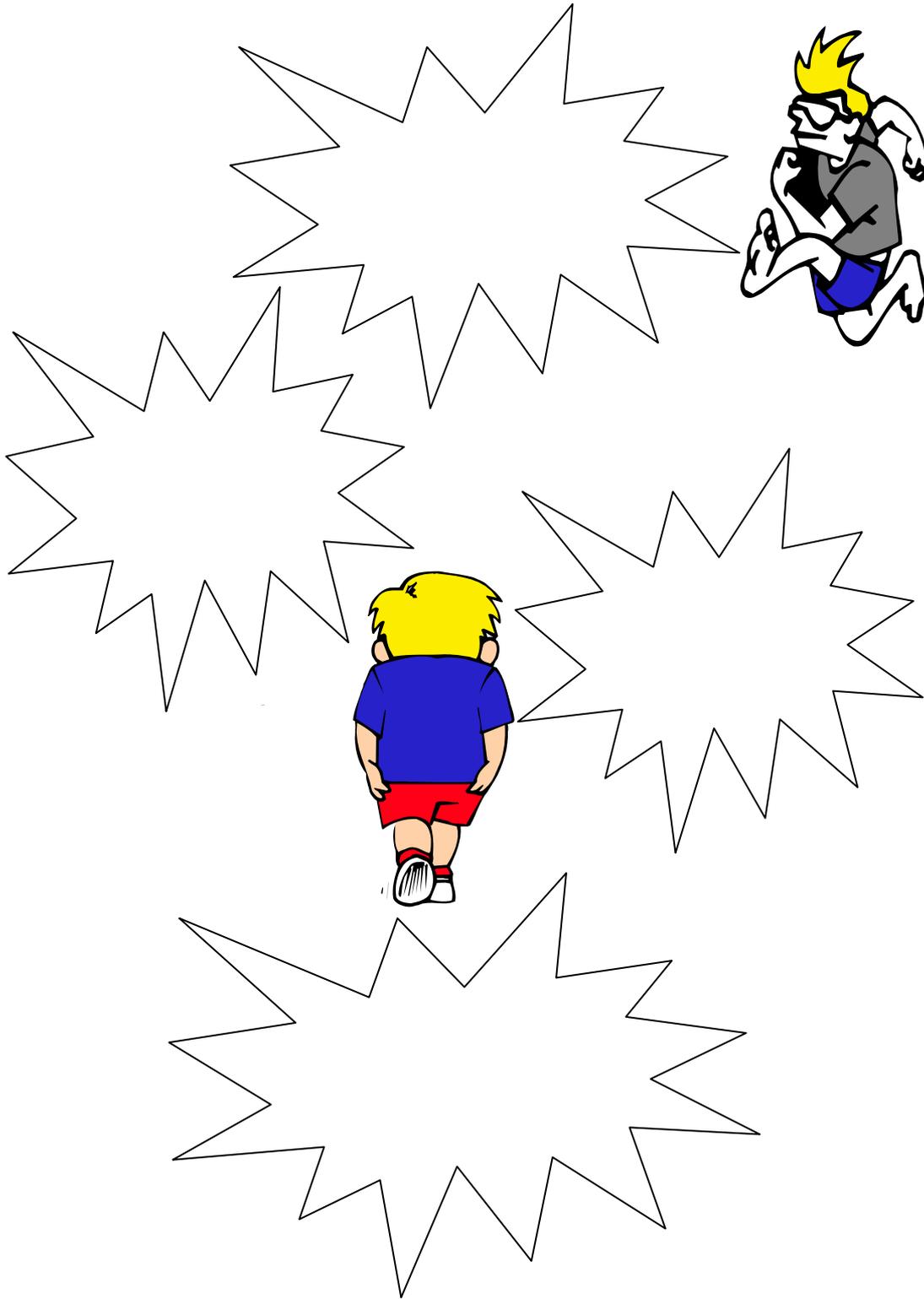
Lista de Atividades que agradam e desagradam

Sessão 5

COISAS QUE ME FAZEM BEM



COISAS QUE ME DESAGRADAM



ANEXO 13

Treinamento em Resolução de Problemas

Sessão 5

**IDENTIFICANDO SOLUÇÕES
POSSÍVEIS**



Qual é o meu problema ?



**Anote todas as maneira possíveis
que você usa para resolver esse problema.
A idéia é tentar descobrir o maior número de
diferentes soluções possíveis**

1. eu poderia resolver esse problema da seguinte forma:

2. Ou:

3. Ou:

4. Ou:

ANEXO 14

Roteiro de análise do conto

Sessão 6

Analisando o conto



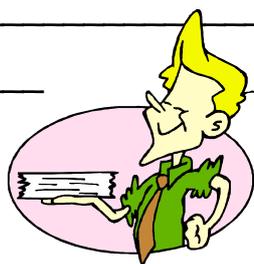
1. O conto discutiu o tema da (o) _____

2. O que este conto procurou ilustrar ?

3. Como o personagem procurou enfrentar o problema ?

4. Se o personagem não tivesse mudado de comportamento, o que poderia ter acontecido com ele ao longo dos dias ?

5. Que lição você pode tirar desse breve conto?



ANEXO 15

Treinamento em levantamento de alternativas e análise de conseqüências

Sessão 6

Anote o seu problema e liste as soluções diferentes que encontrou. Pense sobre as consequências positivas e negativas de cada solução. Quando terminar, escolha a melhor solução.



O meu problema é: _____

Solução possível	Consequência positiva	Consequência negativa



ANEXO 16

Analisando o problema mais difícil enfrentado

Sessão 7



LAPREV
Laboratório de Análise e Prevenção da Violência
Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Psicologia

Exercício- Analisando o problema

Nome: _____

1. Qual foi o problema mais difícil que você enfrentou nesta semana?

2. Como você resolveu e qual foi o resultado ?

ANEXO 17

Analizando situação problema pensando nas conseqüências

Sessão 7



Exercício - Analisando situação problema pensando nas conseqüências

Meu problema	O que poderia fazer	Conseqüências positivas	Conseqüências negativas



ANEXO 18

Meus planos para o problema

Sessão 7



Exercício - Meus planos para o futuro

Nome: _____

1. O que você pretende fazer depois que sair daqui ?

2. Você se sente satisfeito com você mesmo ?

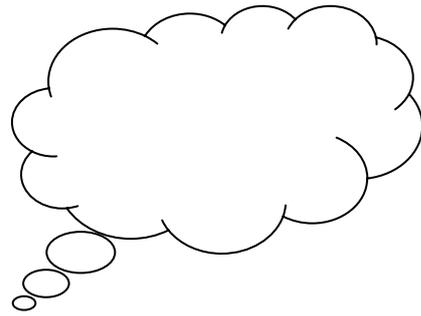
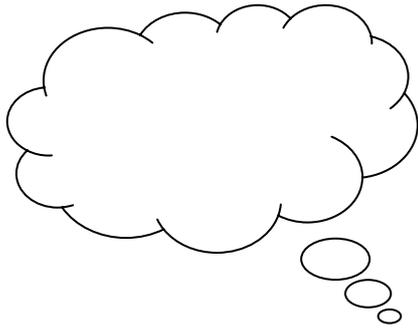
3. Se você tivesse que mudar algo, o que você mudaria ?

4. Quais são suas qualidades, e defeitos ?

ANEXO 19

Relacionando: pensamento, sentimento e comportamento

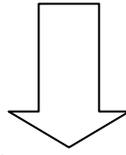
Sessão 8



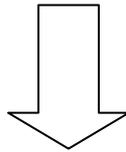
PENSAMENTO : O que você pensa

Alegria

Raiva



SENTIMENTO: O que sente



COMPORTAMENTO: O que você faz



ANEXO 20

Identificando Pensamentos

Sessão 8



Exercício - Identificando pensamentos

Pensamentos que me faz sentir-se bem e me ajudam a resolver os problemas

1. _____
2. _____
3. _____



Pensamentos que me faz sentir-se incomodado, triste, com raiva, e me atrapalam a resolver os problemas

1. _____
2. _____
3. _____



ANEXO 21

Identificação das etapas para resolver problemas

Sessão 8

Quais são os passos que devo seguir para resolver bem um problema ?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____



ANEXO 22

Principais distorções cognitivas

Sessão 9

Erros de pensamentos³

✚ **Pensamento de tudo ou nada:** tudo é visto em termos de tudo ou nada. Ou está frio demais ou está quente demais, parece não existir nada nesse intervalo.



Ex. Um amigo fez algo que você não gostou, você logo pensa: É isso aí, ele não é mais o meu amigo.

✚ **Maximizando negativo.:** você dá um importância excessiva para as coisas que não deram certo ou as coisas negativas são supervalorizadas.



Ex. Fui mal na prova, agora todos vão rir de mim

✚ **O leitor de pensamentos:** Erro de pensamento, a pessoa pensa que sabe o que os outros estão pensando

Ex. *Eu sei o que eles estão pensando*

✚ **O adivinhador:** com esse pensamento, a pessoa pensa que sabe o que irá acontecer.

Ex: *Eu sei que não vou conseguir*

✚ **Rótulos Exagerados:** Você coloca um rótulo em si mesmo e toma como verdadeiro

Ex: *Eu sou um perdedor; eu nunca vou conseguir nada*



³ Extraído de Stallard (2004).

ANEXO 23

Exercício de identificação das distorções cognitivas

Sessão 9

Erros de pensamentos

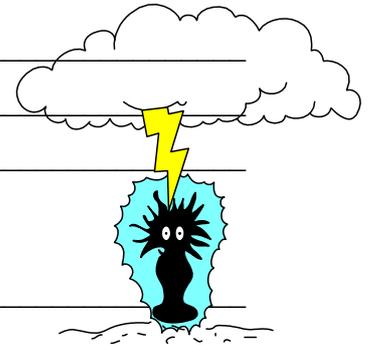
✚ Pensamento de tudo ou nada

✚ Maximizando negativo



✚ O leitor de pensamentos

✚ O adivinhador



✚ Rótulos de Lixeira

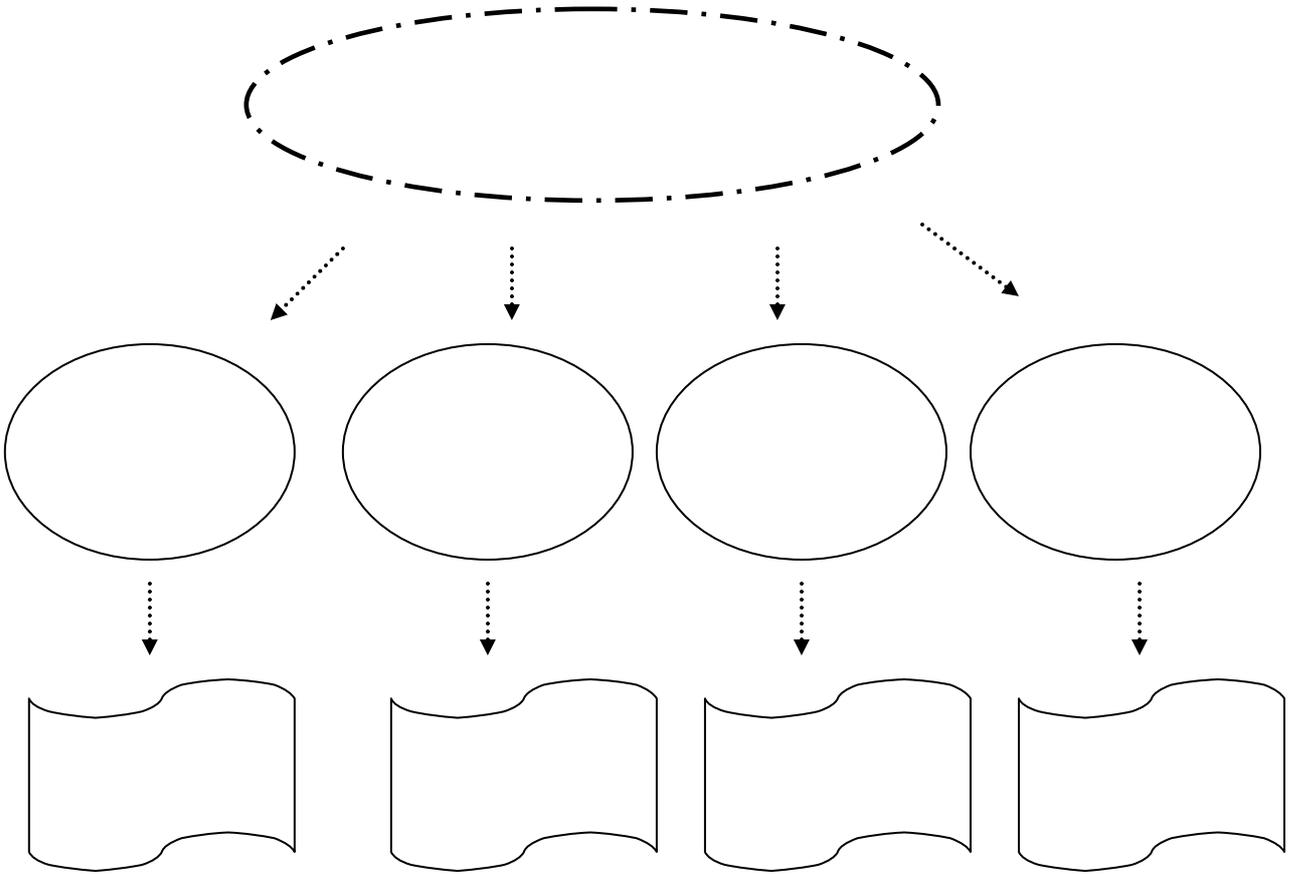
✚ O que devo fazer para evitar erros de pensamentos?



ANEXO 24

Treinamento em Resolução de Problemas

Sessão 9



ANEXO 25

Carta convite ao júzes

Análise de Conteúdo

Prezado Professor(a),

Gostaria de solicitar auxílio na avaliação do instrumento que irei utilizar em minha pesquisa de doutorado intitulada: *Resolução de problemas sociais com adolescentes em conflito com a lei: Estratégias de mensuração e intervenção*. . A pesquisa é orientada pela prof^ª. Dr.^a Lúcia C. A. Williams, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos

O instrumento foi traduzido e adaptado do *Inventário de Resolução de Problemas Sociais – Revisado* (SPSI-R) de D’Zurilla, Nezu e Maydeu-Olivares (2002)⁴.

Para orientação sobre a definição de resolução de problemas sociais e suas respectivas classificações segue em anexo um breve texto (Anexo I). A sua ajuda consistirá em avaliar o conteúdo dos itens existentes no referido instrumento traduzido, e classificação de cada item quanto a dimensão e estilo. Se houver alguma consideração sobre o conteúdo dos itens e/ou sua classificação, ficarei grato em recebê-la.

Gostaria de ressaltar ainda que, depois de traduzido o instrumento foi vertido para o inglês por um profissional para realizar análise semântica.

Além da análise dos juizes, o questionário será testado em uma amostra de 30 adolescentes, com idades entre 14 e 17 anos, sendo quinze com histórico de comportamento infrator e quinze sem histórico de comportamento infrator. Este teste será realizado para avaliar: se as instruções estão adequadas (em relação à facilidade de leitura e entendimento), se há palavras que os alunos não entendem; tempo médio gasto pelos alunos ao responderem todas as questões, tamanho da fonte e se os alunos se incomodaram em responder algum item.

Gostaria de sua colaboração no sentido de avaliar o conteúdo dos itens existentes no instrumento e preencher a tabela contida no Anexo 3 até _____.

Atenciosamente,

Ricardo da Costa Padovani

⁴ D’Zurilla, T.J.; Nezu, A.M. & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised*. Canada: MHS.

ANEXO 26

Instruções aos juízes

Inventário de Resolução de Problemas Sociais – revisado⁵ (SPSI-R) (D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002)

O texto abaixo define a terminologia de Resolução de Problemas Sociais empregado por Thomas J. D’Zurilla, Arthur M. Nezu & Albert Maydeu-Olivares (2002) que será usado no presente instrumento.

O Inventário de Resolução de Problemas é um instrumento de auto-relato que mede a habilidade da pessoa para resolver problemas na sua vida diária.

O presente inventário mede duas dimensões adaptativas de resolução de problema (orientação de problema positiva e solução de problema racional) e três dimensões não funcionais (orientação de problema negativa, estilo impulsivo e estilo de evitação).

Resolução de problemas sociais é um processo cognitivo-comportamental pela qual as pessoas tentam identificar ou descobrir soluções efetivas ou adaptadas para os problemas que experenciam em sua vida diária. Trata-se de um processo consciente e proposital.

A medida de resolução de problema pode ser útil como meio de melhor entender como um indivíduo tipicamente resolve um problema estressante e como toma decisões efetivas.

Processo de Resolução de Problema Social

⁵ Social Problem-Solving Inventory-Revised (D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002). Instrumento traduzido e adaptado por Ricardo da Costa Padovani e Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams para uso exclusivo do LAPREV, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

De acordo com esse modelo, as conseqüências de resolução de problema no mundo real são determinadas por dois processos gerais, mas parcialmente independentes: **(a) orientação do problema e (b) estilo de resolução de problema.** O primeiro é primariamente um *processo motivacional* envolvendo a operação de um conjunto de esquemas cognitivo-comportamentais relativamente estáveis. O estilo de resolução de problema se refere às atividades cognitivas e comportamentais encobertas intencionais utilizadas para uma solução de um problema particular.

Dimensões da Orientação do Problema

3. *Orientação Positiva do Problema (OPP)* – escala que mede conjunto construtivo de habilidades cognitivas de resolução de problema. O problema é visto pelo indivíduo como um desafio (oportunidade para benefício ou ganho), não como uma ameaça, há crença de que os problemas são solucionáveis (gerando otimismo), acredita-se nas habilidades pessoais para resolver o problema (senso de auto-eficácia), o indivíduo se engaja na resolução do problema. O indivíduo acredita que o sucesso para resolver o problema leva tempo, exige esforço e persistência. Experenciam menos sofrimento emocional e têm mais chance de exibir performance eficaz
4. *Orientação Negativa do Problema (ONP)* – Essa escala mensura aspectos disfuncionais emocionais-cognitivos ou inibidos. Indivíduos apresentam uma tendência para adotar o problema como uma ameaça ao bem-estar, dúvidas sobre as habilidades pessoais para resolver o

problema (baixo senso de auto-eficácia), indivíduo torna-se frustrado e irritado quando se confronta com um problema. Essas pessoas experimentam mais sofrimento quando se deparam com problemas e têm mais chance de exibir uma performance ineficaz

Estilos de Resolução de Problema

4. *Resolução Racional do Problema (RRP)* – Escala que mede estratégias e técnicas de resolução de problemas que são racionais, reflexivas (calculado), sistemáticas. Indivíduos são cuidadosos e buscam fatos e informações sobre o problema, identificando demandas e obstáculos, estabelecem metas de resolução de problemas realistas, gerando uma variedade de soluções alternativas, antecipam possíveis conseqüências, escolhem e aplicam soluções, enquanto avaliam cuidadosamente as conseqüências.
5. *Estilo Impulsivo e Descuidado (EID)* – Escala que apresenta um modelo disfuncional de resolução de problema caracterizado por tentativas ativas de aplicar as estratégias e técnicas de resolver problema. Essas tentativas são limitadas, impulsivas, descuidadas, apressadas e incompletas. Os indivíduos consideram um número menor de alternativas, freqüentemente empregam a primeira idéia que lhes vem à cabeça, normalmente as alternativas e as conseqüências são avaliadas rapidamente e de forma não-sistemática. A monitoria e avaliação das conseqüências são

descuidadas e inadequadas. Esses indivíduos provavelmente são ineficazes e não eficientes em situações de resolução de problemas.

6. *Estilo de Evitação (EE)* – Essa escala mede outro modelo disfuncional de resolução de problemas, caracterizado pela procrastinação, passividade, dependência. O indivíduo prefere evitar o problema ao invés de confrontá-lo; adiar o problema o máximo que puder; o indivíduo espera outros resolverem o problema para ele e tentam atribuir a sua responsabilidade de resolução de problemas para os outros. Em função de sua tendência de evitação, essas pessoas provavelmente apresentam ineficiência em situações de resolução de problemas.