



Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional de Braga

**Desenvolvimento Positivo na Adolescência: Contributos da
Autorregulação Intencional**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação**.

Joana Filipa Gonçalves Peixoto



FACULDADE DE FILOSOFIA
OUTUBRO 2013



Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional de Braga

**Desenvolvimento Positivo na Adolescência: Contributos da
Autorregulação Intencional**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação**.

Joana Filipa Gonçalves Peixoto

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Ângela Sá
Azevedo**



FACULDADE DE FILOSOFIA
OUTUBRO 2013

Agradecimentos

A realização do presente trabalho envolveu sem dúvida um grande esforço e dedicação pessoal, contando com o apoio de várias pessoas às quais não poderia deixar de prestar os meus sinceros agradecimentos.

Assim gostaria de agradecer à minha orientadora Professora Doutora Ângela Sá Azevedo pelo profissionalismo, apoio e disponibilidade que demonstrou ao longo deste ano, incentivando-me e motivando na concretização deste trabalho.

À minha família, pelo apoio incondicional em todos os momentos e pela confiança depositada.

Às minhas amigas pela força e incentivo, assim como, pelo ombro amigo presente nos momentos mais difíceis.

Aos meus colegas, pela partilha de conhecimentos.

Por último, gostaria de agradecer a todos os jovens se disponibilizaram a participar no presente estudo, assim como, a todas as pessoas que de forma direta ou indireta prestaram o seu auxílio para a realização desta investigação.

A todos, o meu sincero obrigado!

Resumo

A fase da adolescência postula-se como um período desenvolvimental repleto de desafios e mudanças, quer a nível individual como do contexto ecológico. As perspetivas contemporâneas do desenvolvimento, designadamente, o modelo *Positive Youth Development* (PYD), desenvolvido por Lerner e colaboradores (2010), adota uma visão positiva face a este período desenvolvimental, considerando o vasto leque de potencialidades desenvolvimentais dos jovens como contributo para o seu bem-estar e para um futuro próspero. O decurso desenvolvimental inerente ao PYD envolve processos de autorregulação adaptativa entre as características intrínsecas aos adolescentes com os ativos ecológicos do seu contexto. A pertinência desta investigação, prende-se com a escassez de estudos neste âmbito no contexto português. Neste sentido, o presente trabalho teve como objetivo explorar e descrever a relação entre o desenvolvimento positivo na adolescência e a autorregulação intencional. Desta forma, recorreu-se a um estudo de natureza descritivo-correlacional, utilizando uma amostra de 521 jovens que frequentavam o 3º ciclo de escolaridade, designadamente o 7º, 8º e 9º ano do ensino básico, numa instituição de ensino do concelho de Braga, aos quais foi aplicado um protocolo constituído por três instrumentos de avaliação, designadamente, um Questionário Sociodemográfico, a escala de Desenvolvimento Positivo na Adolescência e o Questionário Sobre Comportamento e a Ação. Os principais resultados desta investigação apontam para o contributo dos processos de autorregulação intencional na promoção do desenvolvimento positivo na adolescência, verificando-se trajetórias de desenvolvimento positivo mais elevadas em jovens do género feminino e de faixa etária mais precoce.

Palavras-chave: Adolescência, desenvolvimento positivo na adolescência, autorregulação intencional, modelo SOC.

Abstrat

The adolescent phase is postulated as a developmental stage full of challenges and changes, at individual and ecological context. The contemporary development perspectives, namely, the model Positive Youth Development (PYD), developed by Lerner and colleagues (2010), adopts a positive side to this developmental period, considering the wide range of developmental potential of young people to contribute to their well-being and future prosperity. The developmental course of PYD involves processes in adaptive self-regulation between the intrinsic characteristics of adolescents with the assets of its ecological context. The relevance of this research relates to the lack of studies in this area in the Portuguese context. In this sense, the present study aimed to explore and describe the relationship between positive development in adolescence and intentional self-regulation. Thus, we resorted to a study of descriptive and correlational, using a sample of young 521que attending the 3rd cycle of schooling, namely the 7th, 8th and 9th grades of basic education, an educational institution in the municipality of Braga, to which was applied a protocol consists of three assessment tools, including a demographic questionnaire, the Positive Youth Development (PYD) and Behavior Questionnaire and Action. The main results of this research point to the contribution of the processes of intentional self-regulation in promoting positive development in adolescence, verifying higher positive developmental trajectories in young females and younger age.

Keywords: Adolescence, positive development in adolescence, intentional self-regulation, SOC model.

Índice

Introdução	7
Capítulo I – O Desenvolvimento Positivo na Adolescência	9
Introdução	9
1.Contextualização das Teorias de Desenvolvimento na Adolescência.....	9
1.1 A Primeira Fase do Estudo Científico da Adolescência	10
1.2 A Segunda Fase do Estudo Científico da Adolescência	11
1.3 A Terceira Fase do Estudo Científico da Adolescência.....	12
2. Desenvolvimento Positivo na Adolescência	15
2.1 Definição da Perspetiva de Desenvolvimento Positivo.....	15
2.2 Características do Desenvolvimento Positivo	18
2.3 Fatores Promotores do Desenvolvimento Positivo	21
Conclusão	24
Capítulo II - Autorregulação Intencional do Desenvolvimento	25
Introdução	25
1. Definição de Autorregulação	26
1.1 Autorregulação Intencional e Organísmica.....	27
2.Desenvolvimento da Autorregulação Intencional na Adolescência.....	30
3.O Modelo SOC.....	33
Conclusão.....	37
Capítulo III – Estudo Empírico	39
1.Fundamentação do Estudo	39
2.Metodologia	39
2.1 Objetivos	39
2.2 Hipóteses.....	40
2.3 Variáveis	41
2.4 Amostra.....	41
2.4.1 Plano de Amostragem	41
2.4.2 Caraterização da Amostra	41
2.5 Instrumentos.....	44
2.5.1 Questionário Sociodemográfico.....	45
2.5.2 Positive Youth Development (PYD).....	45
2.5.3 Questionário Sobre Comportamento e a Ação	46
2.6 Procedimentos.....	47
3. Resultados /Discussão dos Resultados.....	48

3.1 Resultados entre o desenvolvimento positivo na adolescência e as variáveis sociodemográficas.....	48
3.1.1 O desenvolvimento positivo na adolescência as diferenças de género	49
3.1.2 O desenvolvimento positivo na adolescência e a idade.....	50
3.1.3 O desenvolvimento positivo na adolescência e as habilitações académicas dos pais.	51
3.1.4 O desenvolvimento positivo na adolescência e a prática de atividades extracurriculares.....	52
3.1.5 O desenvolvimento positivo na adolescência e a participação em associações de carater juvenil.....	53
3.2 Relação entre a Autorregulação Intencional e as variáveis Sociodemográficas	54
3.2.1 Relação entre os processos de autorregulação intencional e o género.....	54
3.2.2 Relação entre os processos de autorregulação intencional e a idade.....	55
3.3 Relação entre o desenvolvimento positivo na adolescência e os processos de autorregulação intencional.....	56
Conclusão.....	58
4. Conclusão Geral.....	58
Referências Bibliográficas	63
Anexos	

Índice de Quadros

Quadro I – Distribuição da amostra quanto ao género	42
Quadro II – Distribuição da amostra quanto à idade	42
Quadro III – Distribuição da amostra quanto ao ano de escolaridade.....	42
Quadro IV - Caraterização da amostra face às habilitações académicas da mãe.....	43
Quadro V - Caraterização da amostra face às habilitações académicas do pai.....	43
Quadro VI – Caraterização da amostra face à prática de atividades extracurriculares.....	44
Quadro VII - Caraterização da amostra face à participação em associações de carácter juvenil.....	44
Quadro VIII – Diferenças entre o DPA com o género	49
Quadro IX - Correlação do DPA com a idade	50
Quadro X - DPA e as habilitações académicas da mãe	51
Quadro XI - DPA e as habilitações académicas do pai	52
Quadro XII – Relação do DPA com a prática de atividades extracurriculares	53
Quadro XIII – Correlação do DPA com a participação em associações de carácter juvenil	54
Quadro XIV – Diferenças entre a AR com o género	55
Quadro XV – Correlação da AR com a idade.....	56
Quadro XVI – Correlação do DPA com a AR.....	57

Índice de Anexos

Anexo I – Protocolo de Investigação

Anexo II – Autorização de Recolha de dados

Anexo III – Consentimento Informado aos Encarregados de Educação

Introdução

Na sociedade contemporânea os indivíduos vivem em complexos contextos físicos, sociais, culturais e históricos, que exigem constantemente que estes sejam capazes de tomar decisões assertivas, procurando satisfazer simultaneamente as suas exigências pessoais e os requisitos contextuais (Brandtstädter, 1998; Demetriou, 2000).

A adolescência configura-se como um período desenvolvimental em que estes requisitos adaptativos são especialmente salientes, caracterizando-se por um conjunto de mudanças significativas a vários níveis, nomeadamente a nível físico, cognitivo e psicológico, assim como, ao nível das relações familiares e sociais. Todas estas mudanças exigem aos adolescentes que exerçam esforços de adaptação a novas realidades, esforços esses que envolvem as relações entre os adolescentes e as suas ações sobre o contexto e, a ação do contexto sobre os mesmos, caracterizando-se assim por um processo bidirecional, rotulado de regulação do desenvolvimento (Gestsdottir & Lerner, 2008).

A fase da adolescência tem sido caracterizada ao longo dos anos como um período marcado por comportamentos de risco, conflitos e dificuldades na relação dos jovens com o contexto social. Autores que se dedicaram ao estudo desta fase desenvolvimental, tais como Hall (1904 cit in Lerner, 2005) e Erikson (1976) configuram a adolescência como uma fase crítica pautada pelo aparecimento de comportamentos problemáticos por parte dos adolescentes. No entanto, nas últimas duas décadas surge na literatura subjacente a esta temática uma nova conceção face a este período desenvolvimental, designada por Positive Youth Development (PYD). Esta nova perspetiva assenta na importância dos contextos sociais no desenvolvimento dos jovens em articulação com as suas características intrínsecas, focalizando-se na plasticidade do desenvolvimento humano como base para o desenvolvimento bem-sucedido (Lerner et al., 2005).

Atendendo aos desafios adaptativos que os adolescentes enfrentam os processos de autorregulação do desenvolvimento, configuram-se como característica fundamental na gestão da trajetória desenvolvimental (Gestsdottir & Lerner, 2008).

Globalmente a teoria de autorregulação intencional foca-se nos comportamentos direcionados para objetivos, que compreendem a seleção de objetivos, metas a atingir e gestão das mesmas. Estas teorias procuram descrever a forma como os indivíduos fazem escolhas, planeiam ações apropriadas para atingir os seus objetivos, e regulam a

execução das suas ações, incorporando a autorregulação intencional como um processo central do funcionamento humano (Bandura 2001; Brandtstädter 1998; Demetriou 2000; Lerner et al., 2001). A literatura sugere que a autorregulação intencional na adolescência constitui-se como alicerce na trajetória desenvolvimental dos indivíduos, conduzindo ao desenvolvimento positivo (Lerner et al., 2001).

Assim, face aos pressupostos supracitados e considerando a escassez de estudos a nível nacional sobre esta temática, a presente investigação assume como principal objetivo explorar e descrever a relação entre o desenvolvimento positivo na adolescência e os processos de autorregulação intencional.

No que concerne à estrutura do presente trabalho, este encontra-se dividido em três capítulos, designadamente, o primeiro capítulo que aborda a teoria do desenvolvimento positivo na adolescência, o segundo capítulo focalizado na autorregulação intencional do desenvolvimento e por último, o terceiro capítulo referente à parte metodológica da investigação.

O primeiro capítulo pretende fazer inicialmente uma breve conceptualização das teorias subjacentes ao desenvolvimento na adolescência, focando em seguida a origem e definição da perspetiva do PYD, descrevendo posteriormente as características inerentes ao desenvolvimento positivo e os fatores que se constituem como promotores do mesmo. Relativamente ao segundo capítulo, pretende-se inicialmente abordar o construto de autorregulação, apresentando em seguida a distinção entre a autorregulação de carácter orgânica e intencional. Seguidamente abordar-se-á o desenvolvimento da autorregulação intencional na adolescência, finalizando com a explanação do modelo SOC, o qual se constitui como modelo teórico elucidativo dos processos autorregulatórios.

O terceiro capítulo refere-se à metodologia utilizada na presente investigação, apresentando os objetivos e hipóteses subjacentes ao estudo, o plano de amostragem, a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos e procedimentos utilizados e por último a apresentação dos resultados. No final do presente trabalho apresentar-se-á uma discussão dos resultados obtidos, considerando os objetivos da investigação e os resultados aferidos, finalizando com uma reflexão acerca das principais conclusões do estudo realizado.

Pretende-se que a realização deste trabalho constitua um avanço ao nível da investigação na área da psicologia educacional, permitindo a retirada de diretrizes importantes para a prática educacional, ao nível dos vários agentes inerentes à mesma

Capítulo I – O Desenvolvimento Positivo na Adolescência

Introdução

Os modelos contemporâneos subjacentes ao desenvolvimento humano enfatizam que as mudanças que influenciam mutuamente as relações entre os indivíduos e os múltiplos contextos onde estão inseridos, constituem o processo básico do desenvolvimento humano (Lerner, 2006; Overton, 2006).

Das várias perspetivas teóricas acerca do desenvolvimento, pretende-se no presente trabalho abordar a perspetiva do desenvolvimento positivo na adolescência. Esta emergiu devido ao crescente interesse por parte de investigadores da área desenvolvimental, no estudo dos sistemas de desenvolvimento e modelos de comportamento humano, para a compreensão da plasticidade inerente aos processos de desenvolvimento e da importância das relações entre os indivíduos contextos ecológicos, como bases na variação no curso do desenvolvimento humano (Lerner et al., 2005).

Assim, face ao exposto, este primeiro capítulo pretende fazer a contextualização acerca das teorias do desenvolvimento na adolescência, focando em seguida a perspetiva do desenvolvimento positivo, abarcando aspetos como a origem do construto, os seus fundamentos e características, assim como os seus fatores promotores.

1.Contextualização das Teorias de Desenvolvimento na Adolescência

O uso do termo adolescência surgiu pela primeira vez no século XV, palavra que deriva do Latim *adolescere*, significa crescer até a maturidade (Muuss, 1990). No entanto, mais de 1.500 anos antes deste primeiro uso explícito do termo, Platão e Aristóteles propuseram demarcações sequenciais do ciclo de vida, em particular Aristóteles que propôs etapas de vida, não muito distintas das que podem ser encontradas em modelos contemporâneos do desenvolvimento na juventude. Ele

descreveu períodos de sete anos, designadamente, infância, adolescência, e juventude, antes do indivíduo atingir a maturidade, ou seja a idade adulta.

Segundo a literatura neste âmbito, a adolescência abrange a segunda década de vida (Lerner & Steinberg, 2004), sendo descrita como o período em que se verifica uma mudança nas características da generalidade das estruturas de um indivíduo, ao nível biológico, cognitivo, psicológico e social (Steinberg & Morris 2001; Lerner, 2005).

No que concerne às teorias acerca da história do estudo científico sobre a adolescência podemos identificar duas fases iniciais, encontrando-se atualmente presente uma terceira fase de investigação.

1.1 A Primeira Fase do Estudo Científico da Adolescência

Stanley Hall foi o fundador científico do estudo da adolescência, publicando em 1904 o primeiro texto sobre esta fase desenvolvimental, intitulado “*Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*”. Para este autor, a adolescência representou um período filogenético no qual os ancestrais humanos deixaram de ser animais para se tornarem em seres civilizados. Hall, caracterizou a adolescência como um período de “tempestade” e tensão, onde inevitavelmente ocorreria uma revolução no indivíduo. Outros autores adotaram as ideias sugeridas por Hall, conferindo ao período da adolescência um reducionismo biológico e, caracterizando-o como uma fase da vida pautada pela existência de comportamentos problemáticos. Anna Freud foi uma das seguidoras, retratando a adolescência como um período desenvolvimental de distúrbios. (Lerner & Steinberg, 2004).

Similarmente, Erik Erikson, caracterizou a adolescência como uma fase onde os jovens enfrentam uma inevitável crise de identidade versus confusão, na qual o adolescente procura descobrir a sua identidade enquanto ser humano, no entanto pode encontrar dificuldades face aos inúmeros papéis que pode assumir socialmente, gerando assim uma crise de identidade. O contexto social proporciona assim aos adolescentes a possibilidade da experimentação de papéis sociais, período ao qual Erickson designou por moratória psicossocial, que difere de pessoa para pessoas (algumas pessoas podem necessitar de um maior período de exploração) e entre os vários domínios (por exemplo, um adolescente pode já ter feito muitas explorações no domínio relacional e poucas no domínio profissional) (Erickson, 1976).

Em suma, a primeira fase do estudo da adolescência, caracterizou-se fundamentalmente por uma conceção de risco e *deficit* associada à adolescência (Lerner et al., 2005).

1.2 A Segunda Fase do Estudo Científico da Adolescência

No início de 1960, a investigação científica no campo da adolescência começou a por em causa a perspetiva de Hall, ou seja, a assunção da adolescência como fase de risco iminente (Lerner, 2005).

A partir da década de 1970 o período da adolescência passou a ser considerado como um laboratório ontogénico, ideal para o estudo teórico e metodológico de questões basilares acerca das ciências desenvolvimentais (Steinberg & Morris, 2001).

Nesta fase de estudo, encontra-se a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget que embora assuma uma visão mais integradora da natureza do ser humano do que os modelos anteriores, o enfoque predominante recai sobre o surgimento de estruturas formais lógicas e não no período da adolescência por si só. Segundo Piaget indivíduo vai-se desenvolvendo ao longo de uma sequência de estádios, a cada um dos quais corresponde uma determinada estrutura cognitiva, ou seja a organização do pensamento segundo uma determinada lógica. Cada estágio evolui no sentido de uma maior organização, adaptação e complexidade, integrando as estruturas dos estádios anteriores. O período da adolescência segundo esta conceção enquadra-se no último estágio de desenvolvimento, denominado de estágio operatório formal, que ocorrer a partir dos doze anos de idade, no qual surge o raciocínio hipotético-dedutivo, através do qual os adolescentes conseguem pensar de forma abstrata, formular e verificar hipóteses sobre uma situação hipotética, permitindo assim uma maior capacidade de reflexão e consciencialização de várias diferentes posições (Piaget, 1972). Apesar da ausência de preocupação de Piaget com a ampla diversidade de fatores biológicos, emocionais e sociais, a sua teoria representou um contributo muito importante para o estudo desta fase desenvolvimental (Lerner & Steinberg, 2004).

Um impulso para o crescente interesse da investigação no estudo da adolescência foi a publicação em 1980 do *Handbook of Adolescent Psychology*, o primeiro manual alusivo a esta temática. Esta obra reflete o emergente interesse multidisciplinar na fase desenvolvimental da adolescência, o interesse em modelos sistémicos de desenvolvimento, que conjugam conceitos de diversas ciências no estudo de um determinado objeto e, a importância de metodologias longitudinais, que visam o

estudo de um determinado grupo de indivíduos ao longo de vários anos, de forma a acompanhar a evolução do seu desenvolvimento (Lerner & Steinberg, 2004). É importante referir, que em vários capítulos deste volume verificou-se a presença da conceção de défice aplicada à adolescência. No entanto, o manual incluiu informações pertinentes acerca do desenvolvimento normativo e da plasticidade e, vários capítulos nos quais são abordadas as características positivas, individuais e sociais inerentes ao desenvolvimento na juventude (Lerner & Steinberg, 2004).

Nesta segunda fase do estudo da adolescência é importante referir alguns dos principais resultados de investigação. Uma das fontes centrais de diversidade nas trajetórias de desenvolvimento encontra-se nas relações que os adolescentes estabelecem com pessoas e instituições no seu contexto social, ou seja, na família, grupo de pares, escola, local de trabalho, bairro, comunidade, sociedade, cultura e na história. O processo chave durante este período, que se estende ao longo de todo o ciclo de vida, é a existência de relações mutuamente influentes entre o indivíduo em desenvolvimento e os vários níveis da ecologia do desenvolvimento humano (Lerner, 2002).

Tendo em consideração a estrutura e o conteúdo dos vários acontecimentos interrelacionados que ocorrem durante a adolescência, os investigadores da área do desenvolvimento humano passaram a considerar esta fase como um "laboratório ontogénico natural" ideal para estudar as principais questões teóricas e metodológicas das ciências desenvolvimentais (Lerner, 2002; Steinberg & Morris, 2001). A fase desenvolvimental da adolescência, assume assim grande relevância na compreensão mais ampla do curso desenvolvimental de vida do ser humano (Lerner et al., 2005).

Podemos então concluir, que durante a segunda fase do estudo do desenvolvimento na adolescência, houve um aumento de publicações acerca da diversidade do desenvolvimento nos jovens e, da natureza das inter-relações entre o indivíduo e contexto, com especial enfoque na plasticidade do desenvolvimento (Lerner et al., 2005).

1.3 A Terceira Fase do Estudo Científico da Adolescência

A terceira fase do estudo do desenvolvimento na adolescência é marcada por três conceções principais, designadamente, o enfoque na perspetiva do desenvolvimento sistémico, como quadro concetual para pesquisa e aplicação teórica, o interesse na colaboração entre os vários profissionais da área do desenvolvimento na juventude e

foco nas ideias associadas à perspetiva do desenvolvimento positivo na adolescência (PYD) (Lerner, 2005).

Face às conceções tradicionais que conceptualizavam a adolescência como um período de riscos, conflitos e dificuldades, surge entre as duas últimas décadas uma conceção alternativa relativamente ao desenvolvimento na adolescência, designada por *Positive Youth Development* (PYD), a qual se focaliza nos pontos fortes inerentes a todos os jovens, salientando que a prosperidade na juventude pode ser promovida através do alinhamento de forças individuais conjuntamente com o contexto ecológico (Larson, 2000).

A perspetiva do desenvolvimento positivo da juventude emergiu da comparação de vários trabalhos de psicólogos e biólogos, os quais se dedicaram ao estudo da plasticidade dos processos desenvolvimentais, resultantes da fusão entre os níveis biológicos e contextuais de organização dos indivíduos (Lerner et al., 2010). A valorização destas novas conceções conduziu a uma expansão na investigação acerca das características de desenvolvimento dos adolescentes, começando a florescer entre 1970 e 1980. A investigação neste âmbito deu ênfase ao potencial de plasticidade ontogénica, o qual deriva do reconhecimento da existência de relações mútuas entre os níveis biológico, individual e contextual de organização, dentro da ecologia do desenvolvimento na juventude (Lerner & Steinberg, 2004). Desta forma, alguns investigadores na área da psicologia desenvolvimental começaram a explorar as implicações da abordagem sistémica do comportamento, utilizando as comparações entre os domínios da psicologia e da biologia, com o objetivo de elaborar um novo quadro teórico para o estudo da adolescência (Lerner et al., 2010)

Nos primeiros anos do século XX surge então uma nova visão conceptual sobre o desenvolvimento na adolescência, enquadrada nas teorias sistémicas e com o foco na plasticidade ontogénica, conduzindo ao interesse pela avaliação do potencial de mudança nas diversas etapas da evolução psicogénica, nomeadamente desde a infância até à quarta idade (Baltes et al., 2006). Este quadro conceptual apresenta uma nova perspetiva acerca da juventude, retratando-a como um fase da vida repleta de potencialidades a serem desenvolvidas, contrariamente às perspetivas anteriores que se focalizavam nas problemáticas comumente associadas a esta fase do desenvolvimento. Esta perspetiva emerge graças a diversos contributos, nomeadamente de investigadores no âmbito da psicologia desenvolvimental (Damon, 2004; Lerner, 2004), interventores

na área infanto-juvenil (Floyd & Mckenna, 2003) e classe política, interessada na melhoria das condições de vida de jovens desfavorecidos (Cummings, 2003).

De forma a enquadrar esta perspetiva é importante abordar o impacto dos modelos sistémicos na conceptualização da perspetiva do desenvolvimento positivo na adolescência (Lerner et al., 2010).

As teorias sistémicas do desenvolvimento procuram ultrapassar as limitações reducionistas subjacentes aos processos desenvolvimentais, rejeitando qualquer tipo de divisão entre as componentes da ecologia do desenvolvimento humano, como por exemplo variáveis relativas à natureza e à cultura, defendendo assim, a integração dos vários níveis de organização do ser humano, abarcando a componente biológica, fisiológica, histórica e cultural (Lerner et al., 2010). A teoria sistémica do desenvolvimento humano pressupõe a existência de relações ontogénicas adaptativas entre os sujeitos e os contextos onde se encontram inseridos, adotando o potencial de plasticidade como aspeto fulcral na mudança ontogénica (Baltes, Lindenberger, & Staudinger, 2006; Benson, Scales, Hamilton, & Sems, 2006). Além disso, a tónica colocada no modo como os sujeitos interagem com o contexto, colabora para a flexibilidade no estabelecimento de relações adaptativas com o meio, fomentando o interesse pelas abordagens desenvolvimentais centradas na pessoa (Overton, 2006).

A diversidade ontogénica assume-se como aspeto fundamental das ciências desenvolvimentais, tendo em consideração o largo espectro de variáveis individuais e contextuais presentes nas relações entre os indivíduos (Lerner, 2004, Spencer, 2006). Esta diversidade ontogénica enquadrada segundo uma perspetiva positiva, atendendo que a plasticidade potencial da mudança ontogénica se configura como um recurso essencial para todos os indivíduos e, considerando que nas diversas instâncias desta multiplicidade podem ser promovidas mudanças positivas, através do estabelecimento de ajustamentos saudáveis entre os indivíduos e o contexto, representa-se como objeto central no âmbito da investigação das ciências psico-evolutivas (Benson et al., 2006). A associação entre os construtos de diversidade ontogénica e plasticidade do desenvolvimento humano, inerente à abordagem sistémica configura-se como uma base conceptual para o estudo da adolescência e na formulação da perspetiva do desenvolvimento positivo (Lerner et al., 2010).

2. Desenvolvimento Positivo na Adolescência

2.1 Definição da Perspetiva de Desenvolvimento Positivo

O campo de estudo do desenvolvimento positivo na adolescência abrange um vasto leque de disciplinas e conceitos. Benson e Pittman (2001) sugerem como particularidades desta perspetiva os contextos ecológicos (por exemplo, os relacionamentos, programas, famílias, escolas, bairros, comunidades) que conduzem à produção de experiências, apoios e oportunidades que visam melhorar os resultados positivos de desenvolvimento. O princípio base de organização é a promoção, ou seja, o acesso dos jovens a experiências positivas, recursos e oportunidades e de resultados de desenvolvimento úteis tanto para si mesmo e da sociedade.

A perspetiva do desenvolvimento positivo coloca ênfase no crescimento e reconhecimento de que os adolescentes podem e devem assumir um papel basilar na produção do desenvolvimento positivo. A literatura sustenta que o desenvolvimento positivo na adolescência representa uma profunda mudança nas teorias psicológicas inerentes ao desenvolvimento, repercutindo-se ao nível da educação e das políticas sociais (Damon, 2004). A ênfase é colocada nas capacidades dos jovens, ao invés das teorias tradicionais que enfatizam as suas incapacidades. Damon (2004) apresenta uma crítica à generalidade da investigação psicológica na área do desenvolvimento humano, salientando que a pesquisa neste campo tem sido dominada pela exploração e remediação da patologia, referindo que existe uma visão incompleta acerca de como o organismo humano se desenvolve.

Foram levadas a cabo várias tentativas no sentido de articular os conceitos e princípios fundamentais inerentes ao desenvolvimento positivo na juventude, reunindo-se consenso em torno dos seis princípios que se seguem (Benson & Pittman, 2001, Hamilton et al.,2004; NRCIM, 2002).

1. Todos os jovens apresentam uma capacidade intrínseca de crescimento e desenvolvimento positivo.
2. Uma trajetória positiva de crescimento é ativada quando os jovens estabelecem relações significativas e se encontram inseridos em contextos ecológicos que fomentam o seu desenvolvimento.
3. A promoção do desenvolvimento positivo é ainda mais reforçada quando os jovens participam em múltiplas relações e contextos sociais significativos.

4. Os jovens retiraram diversos benefícios no estabelecimento de relações interpessoais e na integração nos vários contextos sociais, como por exemplo, o suporte social, a capacitação e o envolvimento, os quais representam importantes recursos desenvolvimentais.
5. O contexto social caracteriza-se como um sistema de entrega entre os indivíduos e a comunidades, basilar para o desenvolvimento positivo na juventude.
6. Os jovens assumem o papel principal no seu desenvolvimento e representam recursos significativos para a criação de relações e contextos sociais, que possibilitam o seu desenvolvimento positivo.

Atualmente existem várias definições relativas à perspetiva do desenvolvimento positivo, esta proliferação acontece devido à falta de consenso sobre uma definição em particular, refletindo simultaneamente, a relativa novidade do conceito, assim como, a sua vasta natureza interdisciplinar. As definições existentes focam-se numa determinada combinação e interação entre os seus componentes. Assim, as ideias basilares da perspetiva do positivo desenvolvimento na juventude incluem: 1) contextos de desenvolvimento (ou seja, lugares, configurações, ecologias, e relacionamentos com o potencial de gerar apoios, oportunidades e recursos), 2) a natureza dos jovens, com acento na capacidade intrínseca de crescer e prosperar (e participar ativamente com contextos de apoio), 3) os pontos fortes de desenvolvimento (atributos da pessoa, incluindo habilidades, competências, valores e disposições importantes para o envolvimento bem sucedido do mundo), e duas conceptualizações complementares na base do sucesso no desenvolvimento, 4) a redução de comportamento de risco, e, 5) a promoção da prosperidade (Lerner, 2004).

A literatura inerente a esta temática salienta a inexistência de uma definição que abarque todos estes conceitos teóricos, no entanto, quando analisada uma amostra representativa de estudos neste âmbito, é evidente a presença dos construtos anteriormente referidos. Damon (2004) refere que a perspetiva do desenvolvimento positivo enfatiza as potencialidades dos adolescentes, mesmo daqueles que provêm de contextos mais desfavorecidos ou que apresentam histórias de vida complicadas, ao invés das supostas incapacidades referidas em conceções mais tradicionais do desenvolvimento. Hamilton (et al., 2004) operacionalizou a perspetiva do desenvolvimento positivo na adolescência de três formas. A primeira definição, de acordo com o autor anterior, enfatiza a interação entre os jovens e o contexto, tendo os

primeiros a capacidade de compreender e agir sobre o meio. A segunda definição deste autor foca o papel dos contextos no desenvolvimento de pontos fortes, ou seja, o apoio ativo de outros indivíduos, organizações e instituições que promovem o crescente desenvolvimento positivo. Por último, a terceira definição abarca um conjunto de atividades que visam a promoção do desenvolvimento dos jovens, operacionalizadas através das organizações ou iniciativas da comunidade na qual os jovens estão inseridos (Hamilton et al., 2004).

Ainda no âmbito da investigação do desenvolvimento positivo, Catalano (et al., 2004) conduziu em conjunto com o National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) uma vasta revisão acerca do PYD com o objetivo de estabelecer uma definição teórica e empírica sobre o construto. Partindo do pressuposto de que não poderia ser encontrada uma definição abrangente do construto, os autores desta investigação apresentaram uma definição que nomeia os objetivos das abordagens do desenvolvimento positivo dos jovens. Assim, postulam que o PYD pretende promover o desenvolvimento de uma ou mais das seguintes características: resiliência, competência a nível social, emocional, cognitivo e comportamental, a autodeterminação, a espiritualidade, a autoeficácia, a identidade positiva e as oportunidades para o envolvimento pró-social. Esta definição procura descrever as forças desenvolvimentais e a promoção do bem-estar (Catalano et al., 2004).

Outra linha de investigação neste âmbito contrasta a perspetiva de desenvolvimento positivo com a psicopatologia do desenvolvimento, enfatizando que o primeiro conceito encerra o desenvolvimento de forma positiva, enquanto que o segundo, concentra-se sobre a patologização do desenvolvimento na adolescência. O foco de investigação dirige-se para a compreensão das vias que os jovens adotam, de forma a sentirem-se motivados, socialmente competentes e no futuro adultos psicologicamente fortes (Larson, 2000).

Na mesma linha conceptual, Lerner contrasta igualmente a perspetiva da patologização com o desenvolvimento positivo, referindo que a prevenção de comportamentos de risco na adolescência não é sinónimo de promoção do desenvolvimento positivo nos jovens. Salvaguarda que o PYD deve ser incutido através da demonstração de atributos como o cuidar, a compaixão, a competência, o carácter, a conexão, e de confiança (Lerner, Fisher, & Weinberg, 2000).

Definições recentes acerca desta perspetiva, enfatizam os processos e dinâmicas de criação e mobilização de contextos desenvolvimentais, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento de forças, redução de comportamentos de risco e promoção do bem-estar e prosperidade na adolescência.

Por último, Small e Memmo (2004) reconheceram uma variante positiva no desenvolvimento da juventude, a qual enfatiza a mobilização dos jovens na modelagem dos seus contextos e comunidades. Esta abordagem denomina-se Community Youth Development (Perkins, Borden, & Villarruel, 2001) e assume como basilar a dinâmica bidirecional entre a comunidade, a visão dos jovens e o desenvolvimento de forças. Esta bidirecionalidade assume-se também como uma característica central das teorias sistémicas e, em particular, na aplicação de Lerner desta teoria ao desenvolvimento positivo na juventude (Lerner, 2004).

Tendo em consideração as várias definições relativamente ao paradigma do desenvolvimento positivo na adolescência, importa salvaguardar como construtos basilares subjacentes aos diversos estudos realizados neste âmbito, a importância dos contextos sociais no desenvolvimento dos jovens em articulação com as características intrínsecas dos indivíduos, tais como os valores pessoais, as competências e habilidades, que conduzem ao crescimento e desenvolvimento bem-sucedido, assim como, a contestação das perspetivas tradicionais de patologização do desenvolvimento na adolescência.

É importante ainda salientar, que a adoção da perspetiva de Richard Lerner como base teórica para a realização da presente investigação, deve-se ao fato de este se configurar como um dos autores que apresenta uma maior diversidade e quantidade de estudos neste âmbito.

2.2 Características do Desenvolvimento Positivo

Como referido anteriormente neste capítulo, o desenvolvimento positivo na adolescência postula-se como uma perspetiva contemporânea do desenvolvimento. Esta abordagem foi impulsionada por uma crescente afluência de contribuições de vários investigadores, que se focaram no estudo do desenvolvimento na segunda década de vida (Benson et al., 2006; Damon, 2004; Lerner, 2004), profissionais da área do desenvolvimento na juventude (Pittman, Irby, & Ferber, 2001; Wheeler, 2003), e decisores políticos que se preocuparam com a melhoria das oportunidades de vida dos

jovens e das suas famílias (Cummings, 2003). Esta convergência de interesses conduziu à formulação de um conjunto de ideias, que configura a juventude como um período desenvolvimental onde podem ser desenvolvidos um conjunto de recursos, ao invés de um período de gestão de problemas. Estas ideias são integradas em dois princípios fundamentais, em que a cada um deles estão associados dois princípios suplementares (Silbereisen & Lerner, 2007).

Alinhamento juventude - contexto promove o PYD

Partindo do pressuposto que o potencial de plasticidade ontogénica representa uma força basilar no desenvolvimento, foi concebida a hipótese de que se as forças da juventude estiverem alinhadas com recursos que potenciem um crescimento saudável, presentes nos contextos basilares dos adolescentes, tais como a casa, a escola e a comunidade, o desenvolvimento positivo irá ser potenciado e promovido ao longo do tempo, conduzindo ao bem-estar e prosperidade nos jovens (Lerner et al., 2005).

O alinhamento contextual envolve recursos de desenvolvimento

Este princípio suplementar foca a noção de que o alinhamento das forças individuais e dos recursos contextuais para o desenvolvimento saudável, ocorre devido à existência de recursos chave para o desenvolvimento dos jovens (ou seja, as famílias, escolas e comunidade). Esses recursos denominam-se por recursos desenvolvimentais, e constituem-se como pilares para um crescimento saudável no período da adolescência (Benson et al., 2006).

Programas baseados na comunidade são uma fonte vital de recursos de desenvolvimento

Existe um vasto consenso entre os pesquisadores e profissionais na área do desenvolvimento da juventude sobre a pertinência do conceito de recursos desenvolvimentais para a compreensão do que precisa ser mobilizado nas famílias, em sala de aula e nos programas da comunidade para promover o PYD.

O enfoque dos vários investigadores e profissionais inerentes ao campo do desenvolvimento na adolescência visa determinar a natureza dos recursos promotores do PYD, presentes nos vários programas dirigidos aos adolescentes, quer ao nível do contexto escolar, como da comunidade em geral. A exploração de programas de desenvolvimento na juventude deriva do interesse em compreender o papel dos efeitos

do macrossistema na ecologia desenvolvimental do ser humano no curso da mudança saudável na adolescência (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Os dados sugerem que, os recursos de desenvolvimento associados a programas para a juventude, em particular aqueles que incidem sobre o desenvolvimento dos jovens, ou seja, programas que adotam a perspectiva do PYD, promovem o desenvolvimento positivo nesta faixa desenvolvimental. Ainda neste âmbito, a bibliografia refere a importância das atividades extra-escolares na promoção do PYD (Blum, 2003; Larson, Walker & Pearce, 2005).

O PYD é composto pelos 5 C's

A perspectiva do desenvolvimento positivo na juventude é operacionalizada através da hipótese dos “Cinco C's”, designadamente, Competência, Confiança, Conexão, Caráter e Cuidado. Estas dimensões conceptualizam o modelo e integram os vários indicadores subjacentes, como por exemplo o sucesso académico e a autoestima.

A Competência é conceptualizada como um conjunto de ações bem-sucedidas, em domínios como as relações sociais, académicas, manutenção da saúde e atividades vocacionais. A Confiança define-se como uma sensação global interna de autoestima positiva. A Conexão é caracterizada por ligações positivas entre o jovem e as instituições, os pares, os membros da família, os membros da escola e da comunidade. O Caráter é definido como o respeito face às regras sociais e culturais, a integridade e até mesmo a espiritualidade. Por último, o Cuidado visa o sentimento de simpatia e empatia pelos outros (Bowers et al., 2010; Lerner et al., 2005)

A Contribuição é o sexto C

Quando se verifica uma trajetória desenvolvimental de funcionamento saudável em relação à estrutura dos “Cinco C's” refere-se que o adolescente é próspero (adaptado do inglês *thriving*) (Lerner, et al., 2005). Verificou-se também, que quando se utilizava esta estrutura para caracterizar o comportamento de um adolescente, foi encontrado um “Sexto C”, designado por Contribuição, que se refere às ações que contribuem de forma positiva para o bem-estar da família, da comunidade e da sociedade civil. Zaff, Boyd, Li, Lerner e Lerner (2010) descobriram também que na fase intermédia da adolescência o fator Contribuição pode ser representado como a cidadania ativa.

O PYD e os comportamentos de risco / problemas são inversamente proporcionais

De forma a conceptualizar os Cinco C's, a literatura ressalva que deve existir uma relação inversa entre o desenvolvimento de fatores indicativos do PYD e comportamentos de risco ou problemas de internalização e externalização. Postula-se assim, que o desenvolvimento de políticas e programas que visem a promoção do PYD representam a forma mais eficaz para evitar problemas de comportamento associados aos adolescentes, como por exemplo a depressão, o consumo de drogas, comportamentos sexuais de risco (Pittman et al., 2001). Esta hipótese é ainda controversa, no entanto, investigação recente de cariz longitudinal sugere uma maior variação nas trajetórias de desenvolvimento positivo e problemático considerado nesta hipótese (Phelps et al., 2007).

Atendendo aos conceitos supracitados, podemos concluir que a perspetiva do desenvolvimento positivo na adolescência, caracteriza-se pelo alinhamento de forças individuais dos adolescentes com os recursos presentes no contexto, pressupondo esse alinhamento a presença de recursos desenvolvimentais, designadamente, a família, a escola e a comunidade. Caracteriza-se igualmente pela associação entre os recursos de desenvolvimento e programas comunitários direcionados aos jovens, assim como, a prática de atividades extracurriculares. A perspetiva do PYD é operacionalizada através de cinco dimensões, designadas por 5C'S, designadamente Competência, Confiança, Conexão, Caráter e Cuidado. Por último, postula-se que o desenvolvimento de políticas que visem a promoção do PYD, representam a forma mais eficaz de evitar comportamentos de risco nos adolescentes (Silbereisen & Lerner, 2007).

Tendo em consideração as características do PYD, importa em seguida explicar os fatores que podem conduzir e promover o desenvolvimento positivo na adolescência.

2.3 Fatores Promotores do Desenvolvimento Positivo

O conceito de recursos de desenvolvimento emergiu em 1990, associado à metateoria desenvolvimental sistémica (Benson et al., 2006). A questão central da teoria dos recursos desenvolvimentais são as conceções do desenvolvimento da pessoa, os contextos nos quais está inserida e a interação dinâmica entre ambos. Um dos princípios basilares da teoria sistémica é a natureza bidirecional de influência, ou seja, o ser humano constitui-se simultaneamente como produtor ativo da sua ontogenia, ou seja do seu desenvolvimento, assim como, resultado da mesmo (Brandtstädter, 1998).

As teorias da ação do desenvolvimento humano procuram explicar estes dois processos de regulação do desenvolvimento da ação dos contextos nos indivíduos e, da ação dos indivíduos nos seus contextos. O desenvolvimento positivo ocorre como resultado da fusão entre um individuo ativo, empenhado e competente com uma ecologia que lhe forneça recetividade, suporte e cuidado. Ou seja, trata-se da fusão entre os recursos externos (ex. ecologia) e os recursos internos. Como resultado deste equilíbrio nas interações, em particular quando são frequentes e sustentadas, pode ser verificado o avanço da prosperidade individual e a redução de comportamentos de risco para a saúde (Lerner, 2004).

Com base nestas formulações teóricas emergiram um conjunto de hipóteses que guiam a investigação neste âmbito. A primeira hipótese refere que a fusão dos recursos ecológicos e individuais traduz a ideia de que o desenvolvimento bem-sucedido está dinamicamente relacionado com a presença de um conjunto de recursos a nível externo e individual. De acordo com esta hipótese, o *Research Council Report* (programa comunitário para promover o desenvolvimento positivo na adolescência) refere que os jovens com mais recursos individuais e sociais tem maior probabilidade em alcançar o bem-estar e futuramente o sucesso (Eccles & Gootman, 2002). Ainda neste âmbito, Benson e colaboradores referem-se a esta hipótese como o princípio da "acumulação vertical" de recursos. Ambas as perspetivas sugerem que o princípio de recursos acumulados está associado à prevenção de comportamentos de risco e ao aumento de resultados positivos, como por exemplo o sucesso escolar (Benson et al., 2003).

Uma segunda hipótese foca a importância da natureza dos recursos desenvolvimentais, embora muitas vezes possam ser experimentados ou expressos de maneira diferente através das diversidades. Dos vários estudos no âmbito do desenvolvimento na juventude, tem sido comumente assumido que os elementos dos modelos conceituais dos recursos desenvolvimentais representam poder para a juventude independentemente do estatuto social. Esta afirmação é particularmente evidente no relatório do *National Research Council* e na investigação do modelo desenvolvimental dos recursos. No entanto, ambos os modelos testemunham a diversidade de métodos e procedimentos para promoção dos recursos, focando a importância da criação de estratégias de construção de recursos, tendo em consideração a experiência, sabedoria e capacidade dos indivíduos, em particular dentro de grupos raciais, étnicos, religiosos e económicos (Hamilton et al., 2004).

A terceira hipótese é aquela que provavelmente assume mais consenso teórico entre os investigadores e os programas de investigação neste âmbito. Esta hipótese postula que os recursos são reforçados quando os contextos são configurados e organizados de formas específicas, ressaltando assim a importância dos contextos e a sua modificabilidade (Benson, 2007).

A literatura apresenta uma pesquisa considerável acerca das condições, contextos e ecologias que podem estar na base da promoção do desenvolvimento positivo. Sugere-se que a teoria inerente às características do indivíduo, do contexto e a interação entre ambos, representa uma condição necessária, no entanto não é suficiente para a promoção do PYD, integrando-se assim, o conceito de mudança intencional. A mudança intencional retrata o esforço propositado para melhorar a fusão entre o indivíduo e o contexto. Tendo em conta a bidirecionalidade dinâmica desta interação, existem três pontos fundamentais para uma potencial intervenção, os quais geram recursos de desenvolvimento, aumentando assim a probabilidade de regulação adaptativa do mesmo. Os três pontos visam: 1) Aumentar a atenção de desenvolvimento dos contextos (para aumentar a sua capacidade de fomentar, apoiar, e desafiar de forma construtiva e desenvolvimento do indivíduo; 2) O reforço das capacidades e competências dos jovens (com o objetivo de fomentar a capacidade de se envolverem nos contextos, mudar e aprender com os mesmos); 3) A criação de processos e oportunidades com o objetivo de cativar os jovens a exercer ativamente e utilizarem as suas capacidades de envolvimento e mudança dos seus contextos sociais (Benson, 2007).

O quadro concetual referente ao estudo dos fatores promotores do PYD, sintetiza as várias investigações realizadas neste âmbito, com o objetivo de selecionar os recursos desenvolvimentais que: 1) têm demonstrado prevenir comportamentos de risco (por exemplo, o consumo de drogas, violência, abandono escolar), aumentam a prosperidade, ou constroem resiliência, 2) evidenciam uma generalização ao longo de todas as posições sociais, 3) contribuem para o equilíbrio global do quadro conceptual (de fatores ecológicos e de nível individual) e, 4) possam demonstrar que as comunidades têm a capacidade de efetuar a sua aquisição (Benson et al., 2006).

Assim a literatura subjacente a esta temática apresenta um conjunto de recursos desenvolvimentais promotores do PYD, divididos em duas categorias, compostas por vinte recursos cada, designadamente, recursos externos (de promoção da saúde

características do ambiente) e recursos internos (habilidades, valores, competências). Os recursos externos estão agrupados em quatro categorias: (1) apoio, (2) capacitação, (3) limites e expectativas, e 4) uso construtivo do tempo. Os recursos internos são colocados em quatro categorias: 1) compromisso para a aprendizagem, (2) os valores positivos, (3) as competências sociais, e (4) a identidade positiva (Scales & Leffert, 2004). Esta estrutura organizativa tem como objetivo fornecer um vocabulário acessível, quer para os profissionais nesta área de estudo, como para o público em geral, acerca dos elementos essenciais para a promoção do desenvolvimento positivo, colocando ênfase nos processos de desenvolvimento, experiências e recursos que promovem a curto e a longo prazo o bem-estar nos jovens (Benson et al., 2006).

Conclusão

As ciências desenvolvimentais contemporâneas encontram-se associadas à metateoria relacional, com enfoque numa abordagem sistémica, constituindo um quadro concetual que engloba uma diversidade de conhecimentos e metodologias pertinentes para os diversos níveis de organização, contribuindo para a compreensão e promoção do desenvolvimento positivo na adolescência (Lerner et al., 2005). Esta fase desenvolvimental encontra-se repleta de mudanças e desafios, sendo conceptualizada pelas teorias contemporâneas do desenvolvimento como um período de potencialidades, ao invés das visões tradicionais que postulavam a adolescência como um período caracterizado pela presença de comportamentos de risco. Esta nova perspetiva associada ao desenvolvimento na adolescência configura-se como uma abordagem sistémica, a qual fornece meios para uma prática científica de qualidade, na medida em que incorpora dados conceptuais e metodológicos de diversas disciplinas, relevantes para o estudo dos indivíduos e do seu contexto. Acrescenta-se ainda, que esta nova conceção inerente ao desenvolvimento dos adolescentes enfatiza as diversas formas como estes através de uma relação dinâmica com o contexto, podem criar oportunidades favoráveis ao seu bem-estar e à sua progressão positiva (Lerner et al., 2010).

Considerando a pertinência desta perspetiva desenvolvimental e atendendo ao objetivo do presente trabalho, apresenta-se em seguida um capítulo dedicado ao construto da autorregulação, procurando abordar o contributo deste para o desenvolvimento positivo na adolescência.

Capítulo II - Autorregulação Intencional do Desenvolvimento

Introdução

Na sociedade contemporânea os indivíduos vivem em contextos caracterizados pela complexidade a vários níveis, designadamente, a nível físico, social, cultural e histórico. Deste modo, é fundamental que os sujeitos possuam capacidades de tomada de decisão, de forma a responder às demandas do contexto onde estão inseridos, assim como, às situações que experienciam, satisfazendo em simultâneo as suas exigências pessoais e as do meio (Brandtstädter, 1998; Demetriou, 2000).

O ser humano comparativamente com outras espécies apresenta uma grande vantagem adaptativa, na medida em que consegue ajustar-se globalmente a todos os ambientes existentes no mundo. Esta capacidade adaptativa, assume-se como basilar na fase desenvolvimental da adolescência, a qual se constitui como um dos períodos onde ocorrem mudanças significativas no curso de vida dos indivíduos (Demetriou, 2000).

Assim, os requisitos adaptativos assumem um carácter mais saliente durante a adolescência, na medida em que as pressões para o ajustamento social têm de ser efetivadas durante um período que abarca um grande conjunto de mudanças a nível físico, cognitivo e emocional, assim como, modificações ao nível do contexto social, família, grupo de pares, escola. Desta forma os desafios de adaptação que ocorrem durante a fase da adolescência, exercem um papel fulcral nos processos de autorregulação, considerando a sua influência na trajetória desenvolvimental dos jovens (Gestsdottir & Lerner, 2008). A autorregulação postula-se como um construto multidimensional que abrange quase todos os comportamentos produzidos pelo organismo, abrangendo desde as funções fisiológicas, até aos processos mais complexos do pensamento (Bandura, 2001; Geldhof et al, in press).

Tendo em consideração a importância da autorregulação no desenvolvimento bem-sucedido dos adolescentes, o presente capítulo pretende abordar o construto da autorregulação, focando as suas facetas orgânica e intencional, procurando em seguida, compreender como os processos de autorregulação se desenvolvem na fase da adolescência, e por último, abordar a sua operacionalização através do modelo de Seleção, Otimização e Compensação (SOC), desenvolvido por Baltes (1997). A opção pela utilização do modelo SOC deve-se ao fato de este se configurar como modelo mais

atual na operacionalização das características da autorregulação, na sua vertente intencional.

1. Definição de Autorregulação

Os modelos de desenvolvimento humano caracterizam o processo dinâmico em que os indivíduos atuam sobre o seu contexto e vice-versa como uma regulação desenvolvimental (Brandtstädter, 2006). Esses modelos referem que cada pessoa é parte integrante de um sistema de múltiplos níveis, envolvendo assim os níveis biológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos, formando um sistema integrado entre o indivíduo e o seu ambiente. Deste modo, a regulação do desenvolvimento envolve relações mutuamente influentes entre todos os níveis do contexto no qual a pessoa está integrada (Bronfenbrenner, 2001).

A autorregulação reporta-se a um conjunto de características a nível individual, que ligam o indivíduo e o contexto, constituindo-se como meios através dos quais crianças, adolescentes e adultos contribuem para a modelagem do seu próprio desenvolvimento. Tendo em consideração este construto, que confere ao indivíduo o papel de mediador na mudança, a autorregulação constitui-se como um processo central do funcionamento humano (Karoly et al., 2005).

A autorregulação configura-se então, como um construto que engloba múltiplas formas de funcionamento, desde as funções fisiológicas a processos cognitivos de cariz mais complexo. Assim, a autorregulação refere-se a todos os processos de adaptação, designadamente, a alteração de comportamento, pensamento e atenção por parte dos indivíduos, tal como a resposta aos múltiplos contextos e modelação de respostas consoante os mesmos (Shonkoff & Phillips, 2000).

As definições de autorregulação presentes na literatura refletem a capacidade do ser humano em ativar de forma flexível, monitorizar, inibir, preservar e adaptar o seu comportamento, atenção, emoções e estratégias cognitivas, como resposta aos estímulos internos e ambientais, com o intuito de alcançar objetivos individuais de relevo (Moilanen's, 2007).

A conceção de autorregulação da aprendizagem, à luz da perspetiva sociocognitiva, remete-nos para um conjunto de pensamentos, sentimentos e ações geradas por um determinado indivíduo, as quais são alvo de planificação e adaptação às suas necessidades, atuando de forma ativa sobre os processos de aprendizagem e

motivação (Zimmerman & Kitsantas, 1996). Este constructo envolve três dimensões fundamentais, nomeadamente, as estratégias de autorregulação, as perceções de autoeficácia e o envolvimento dos alunos nos objetivos de estudo (Rosário, 2004).

As estratégias de autorregulação segundo Zimmerman (1989) designam “ *um conjunto de ações e processos dirigidos para adquirir informação ou competência que envolvem atividade, propósito e perceções e instrumentalidade por parte dos alunos*” (p. 329). A autoeficácia remete-nos para as perceções dos alunos face às suas capacidades de execução de um conjunto de estratégias para o alcance dos objetivos pré-definidos. Por último, o envolvimento dos alunos, encontra-se relacionado com classificações escolares elevadas, o reconhecimento social, etc. (Rosário, 2004).

Segundo Zimmerman (1989) um aluno autorregulado possui características que lhe permitem rentabilizar a sua aprendizagem, através da planificação, implementação e controlo de estratégias de estudo adequadas às tarefas de aprendizagem, sendo este processo mediado pelas suas perceções de autoeficácia.

Para uma ampla compreensão acerca das características dos indivíduos que contribuem para o processo de autorregulação do desenvolvimento e, das diferenças que ocorrem neste processo ao longo das várias fases desenvolvimentais, é importante fazer a distinção entre as duas facetas da autorregulação, designadamente a autorregulação organísmica e a autorregulação intencional (Gestsdottir & Lerner, 2008).

1.1 Autorregulação Intencional e Organísmica

Atualmente na literatura subjacente a esta temática verifica-se um esforço de distinção entre autorregulação organísmica e autorregulação intencional (Gestsdottir & Lerner, 2008). A autorregulação intencional envolve ações que podem ser selecionadas e ativamente controladas pelos sujeitos, gerindo a harmonização entre as exigências e recursos do contexto, com os seus objetivos pessoais, de forma a atingir um melhor funcionamento e aumentar o autodesenvolvimento. A autorregulação intencional é caracterizada pelo comportamento direcionado para objetivos, no entanto, embora esta faceta de autorregulação seja sempre ativamente objetiva, a literatura refere que em alguns casos os comportamentos autorregulatórios intencionais podem não ser conscientes, ou pelo menos, podem acontecer de forma automática em algumas circunstâncias, ocorrendo antes que o indivíduo esteja ciente dos mesmos (Brandtstädter, 1998).

A autorregulação intencional pode ser conceptualizada como um processo complexo, o qual se vai tornando mais elaborado simultaneamente com outras mudanças inerentes ao desenvolvimento na adolescência, como por exemplo o desenvolvimento de estruturas cerebrais e transformações nas relações sociais e familiares (Keating, 2004).

A autorregulação intencional é encarada como um aspeto central do funcionamento humano, através do qual os indivíduos modelam os seus pensamentos, atenção, emoções e comportamentos, de forma a reagir face às exigências ambientais, influenciando assim, o seu próprio desenvolvimento. Configura-se como um construto multidimensional, que engloba os comportamentos produzidos pelo organismo, abrangendo desde as estruturas de carácter fisiológico, até aos processos mais complexos de pensamento intencional (Bandura, 2001).

Por outro lado, a autorregulação organísmica refere-se a atributos consistentes que envolvem a base biológica, estruturas e funções fisiológicas, contribuindo para a relação do indivíduo com o contexto. As estruturas organísmicas são por exemplo, o funcionamento do hipotálamo, os ritmos circadianos, atributos temperamentais como o humor e a responsividade, cujo controle é limitado ou inexistente por parte do sujeito. Estas estruturas tendem para uma relativa estabilidade ao longo da vida e, contribuem para a consistência do comportamento (Gestsdottir & Lerner, 2008).

A literatura refere vários aspetos do comportamento inerentes à autorregulação organísmica, tais como o temperamento, os estilos comportamentais e os estilos cognitivos. Estes aspetos constituem-se como formas sólidas de pensamento, que influenciam o modo como os indivíduos interagem no seu contexto, diferenciando-se da definição de objetivos e estratégias de ação, que se postulam como cerne da autorregulação intencional (Demetriou, 2000; Keating, 2004).

A natureza intencional da autorregulação implica que os processos envolvidos possam ser ativamente selecionados e controlados pelo indivíduo, logo constituem-se como processos conscientes. Os processos de autorregulação intencional referem-se de modo geral à forma como os indivíduos gerem os seus pensamentos, fazem planos relativamente aos vários domínios da sua vida, selecionam estratégias e monitorizam o progresso face aos objetivos previamente estipulados. No entanto, como referido anteriormente, nem sempre os comportamentos direcionados para objetivos subjacentes à autorregulação intencional, envolvem decisões e estratégias conscientes. Deste modo,

pressupõem-se a presença de influências bidirecionais entre a autorregulação organísmica e a autorregulação intencional, atuando em conjunto de forma a influenciar a interação do indivíduo com o contexto (Gestsdottir & Lerner,2008).

Neste âmbito, foi realizada uma investigação cujo objetivo visava estudar as diferenças entre dois estilos cognitivos, designadamente, a impulsividade e a reflexibilidade, procurando analisar o impacto que cada um deles exercia sobre a regulação de estratégias académicas. Neste estudo foi utilizada uma amostra de sessenta estudantes universitários. Os resultados demonstraram que os participantes que não apresentavam um estilo cognitivo extremo, ou seja, os que se situavam “no meio” entre os estilos impulsivo e reflexivo, revelaram uma maior flexibilidade nos processos autorregulatórios, demonstrando capacidades de produção de respostas rápidas e precisas. Os autores desta investigação sugerem, que este grupo de participantes apresenta uma melhor capacidade na seleção de estratégias adequadas, face às exigências de uma determinada tarefa. Referem ainda, que os estilos cognitivos demasiadamente marcados, quer ao nível da impulsividade, como da reflexibilidade podem dificultar a capacidade de regulação de estratégias bem-sucedidas (Nietfeld & Bosma, 2003).

Os estudos neste âmbito demonstram que os recursos de regulação organísmica, que apresentam baixa permeabilidade, encontrando-se sob controlo limitado do indivíduo, podem abrandar o funcionamento de aspetos intencionais da autorregulação. Por outro lado, quanto mais permeáveis forem os processos de autorregulação intencional, maior impacto exercerão sobre os processos de autorregulação organísmica (Gestsdottir & Lerner,2008).

Tendo em consideração os pressupostos teóricos referidos, a autorregulação organísmica exerce um papel relevante no desenvolvimento do ser humano, nomeadamente no período da infância, no que concerne a tarefas desenvolvimentais relacionadas com a regulação fisiológica e emocional, na medida em que as estruturas e funções cognitivas que podem otimizar a autorregulação intencional não se encontram totalmente presentes nesta fase desenvolvimental. No período da adolescência, a autorregulação organísmica continua a influenciar a relação que o indivíduo tem com o contexto, no entanto, verifica-se um aumento significativo da autorregulação intencional, devido às mudanças que ocorrem ao nível das estruturas cerebrais, no contexto social (ex. aumento de tempo despendido com o grupo de pares, a transição

para graus académicos mais exigentes) e as exigências da sociedade para a seleção de metas e objetivos (ex. definir trajetórias profissionais) (Lerner et al., 2001).

Atendendo à importância da autorregulação intencional no desenvolvimento dos adolescentes, apresentamos em seguida os processos subjacentes à sua emergência.

2. Desenvolvimento da Autorregulação Intencional na Adolescência

Uma das estruturas cerebrais determinante para o desenvolvimento da autorregulação é o lóbulo frontal, na medida em está envolvido no controlo de novas respostas. Esta estrutura vai-se desenvolvendo ao longo da infância, expandindo as representações mentais necessárias para o desenvolvimento dos processos de autorregulação intencional, como a seleção de objetivos, monitorização do seu progresso e aperfeiçoamento de estratégias de resolução de problemas (Demetriou, 2000; McClelland et al., 2007).

Um exemplo que demonstra o início dos processos autorregulatórios na infância é o "atraso de gratificação", ou seja, o adiamento autoimposto pela criança para a obtenção de um estímulo gratificante, envolvendo alguns dos processos fundamentais subjacentes à autorregulação intencional (Shoda, Mischel, & Peake, 1990 cit in Gestsdottir & Lerner, 2008). Este processo ocorre quando a criança é capaz de utilizar um comportamento racional para desviar a atenção de um estímulo (ex. comer um chocolate), sendo capaz de representar mentalmente outro estímulo mais atraente (ex. brincar com o seu brinquedo preferido). O adiamento de gratificação adquire na adolescência uma maior complexidade, adotando a longo prazo a forma de autorregulação intencional (ex. um adolescente decidir estudar ao invés de ir ao cinema, para obter um bom resultado no exame) (Gestsdottir & Lerner, 2008).

Apesar da emergência e desenvolvimento no período da infância de estruturas envolvidas nos processos de autorregulação intencional, algumas competências fulcrais para a ocorrência destes processos são apenas adquiridas e desenvolvidas na fase adolescência, tais como, a regulação do comportamento em função de objetivos a longo prazo (Raffaelli et al., 2005).

A adolescência configura-se como um período desenvolvimental marcado pelo aparecimento de novas estruturas cognitivas e conceções sociais, ocorrendo o desenvolvimento da maturidade física e sexual, modificações nas relações interpessoais, com a família, escola e grupo de pares, assim como, o surgimento de uma

autoidentidade de carácter mais sofisticado, a qual influencia os vários aspetos inerentes ao desenvolvimento nesta fase (Lerner et al., 2001).

Nesta fase desenvolvimental os indivíduos experienciam novas oportunidades de mudança para a ação (ex. novos contextos académicos e sociais), desafios (ex. pressão do grupo de pares para o envolvimento em comportamentos de risco), e as expectativas da sociedade (ex. definição da trajetória académica/profissional). Todas estas mudanças que ocorrem ao longo da adolescência podem fomentar o aumento das competências necessárias para ativar os processos de autorregulação intencional, na medida em que proporcionam contextos favoráveis à manifestação e verificação dessas capacidades e, conseqüentemente aumentam o sentido de responsabilidade dos jovens face ao seu desenvolvimento (Gestsdottir & Lerner, 2008).

Das várias mudanças que ocorrem na adolescência, a nível cognitivo podemos destacar como mais significativa, o surgimento do pensamento operatório-formal, ou seja, a capacidade de elaborar ideias abstratas, pensar sobre problemas hipotéticos e, formular várias hipóteses relativamente às conseqüências de uma determinada situação (Piaget, 1970 cit in Gestsdottir & Lerner, 2008). Estas mudanças conduzem ao aparecimento de um raciocínio de ordem superior, ao desenvolvimento do pensamento simbólico, da memória, das representações mentais e ao aumento do foco de atenção, proporcionando aos adolescentes a possibilidade de utilização de diversas regras, com vista ao controlo do comportamento em situações distintas (Demetriou, 2000).

A investigação neste âmbito, demonstrou que as principais mudanças que ocorrem no cérebro durante a adolescência, incluem o desenvolvimento do córtex pré-frontal (Keating, 2004). Estudos que se focaram especificamente sobre a conexão entre o desenvolvimento do cérebro e a autorregulação nos adolescentes, referem que esse desenvolvimento se relaciona com a capacidade emergente dos indivíduos para integrar pensamentos, emoções e comportamentos, com o intuito de alcançar os objetivos previamente propostos (Paus et al., *in press*).

Brandtstädter (1998) refere que a transição para o nível de pensamento operatório-formal, caracteriza-se pelo aumento da capacidade de delinear alternativas hipotéticas de projetos para o futuro, constituindo-se como fator-chave do processo cognitivo, conduzindo e motivando os processos intencionais de autorregulação na adolescência e na idade adulta. Desta forma, os jovens passam a considerar um vasto leque de possibilidades para fazer face a uma determinada situação, sendo capazes de

desenvolver a longo prazo, objetivos, estratégias e ações intencionalmente autorreguladas (Demetriou, 2000).

Na fase da adolescência ocorrem também outras mudanças ao nível da cognição e do autocontrolo, tais como, uma maior capacidade para atrasar a gratificação, melhores competências ao nível da planificação, maior autoeficácia percebida e autoavaliações mais positivas, que auxiliam os jovens a compreenderem de forma mais clara as consequências advindas dos seus atos, valorizando assim, as ações mais apropriadas para atingirem um determinado objetivo (Lerner et al., 2001).

Deste modo, no período da adolescência, a autorregulação adquire um carácter cognitivo, tornando-se cada vez mais focalizada e eficiente, envolvendo a elaboração de planos a longo prazo e o estabelecimento de metas. Neste sentido, o funcionamento emocional, motivacional e comportamental começa de forma gradual a ser controlado pelo indivíduo e não pela situação em que este se encontra num dado momento da sua vida (Demetriou, 2000; Shonkoff & Phillips, 2000).

Para além do carácter cognitivo que a autorregulação adquire, esta é igualmente influenciada pela socialização, que corresponde às características do contexto social, da família e do grupo de pares (Raffaelli & Crockett, 2003). A socialização caracteriza-se pela forma como os indivíduos são modelados por outras pessoas e instituições, pertencentes ao contexto social onde estão inseridos, na aquisição de objetivos e valores que propendem para o funcionamento adequado na sociedade. Constitui-se então, como um fator importante no desenvolvimento da autorregulação durante as duas primeiras décadas de vida de um indivíduo (Gestsdottir & Lerner, 2008).

A socialização assume igualmente um papel importante no desenvolvimento da autorregulação na adolescência, no que concerne à formação da identidade (Steinberg & Morris, 2001). A formação da identidade na adolescência comporta implicações significativas ao nível do desenvolvimento de elementos fulcrais da autorregulação intencional, tais como, a intencionalidade, motivação, e a avaliação que os indivíduos fazem de si mesmo e dos outros. Verifica-se uma relação de reciprocidade entre a identidade dos adolescentes e os seus objetivos/ metas, ações autodirigidas e autoavaliações, constituindo assim, um sistema dinâmico entre a identidade e os comportamentos autorregulados (Lerner et al., 2001).

Na adolescência, verifica-se também uma expansão ao nível do pensamento, o qual se vai tornando mais autorreflexivo (Brandtstädter, 1998). A autorreflexão traduz-

se na capacidade dos jovens pensarem sobre si mesmos e sobre as suas ações, constituindo-se como o cerne do desenvolvimento da identidade e, conseqüentemente da autorregulação (Bandura, 2001). A reflexão dos adolescentes acerca do seu desenvolvimento exerce um impacto sobre a sua conceção de autoeficácia comportando implicações importantes para a autorregulação intencional, considerando que a capacidade do adolescente em analisar de forma crítica as suas ações e eficácia, possibilita a concretização de previsões mais rigorosas acerca dos objetivos que pode alcançar. Conseqüentemente, a precisão dessas previsões proporciona uma visão mais realista sobre as ações mais adequadas para alcançar de forma bem-sucedida um determinado objetivo, contribuindo assim, para um sentimento de autocontrolo dos adolescentes sobre o seu funcionamento e o contexto social (Bandura, 2001; Steinberg & Morris, 2001).

Tendo em consideração os vários fatores que influenciam o desenvolvimento da autorregulação na adolescência, designadamente ao nível do desenvolvimento cognitivo, assim como as alterações no contexto social, na família e grupo de pares, importa agora operacionalizar a forma como ocorre o comportamento autorregulado na adolescência, na sua vertente intencional. Neste âmbito, a literatura referencia o modelo SOC, como elucidativo dos múltiplos aspetos inerentes aos processos de autorregulação.

3. O Modelo SOC

O modelo de Seleção, Otimização e Compensação (SOC) foi desenvolvido por Baltes (1997) e constitui um quadro teórico conceptual inerente às ciências desenvolvimentais contemporâneas, que foca o estabelecimento de metas e objetivos dentro de uma perspetiva de desenvolvimento bem-sucedido ao longo do curso de vida, nos diferentes domínios de funcionamento do ser humano (Baltes 1997; Baltes & Freund, 2002).

De acordo com Baltes e Baltes (1990) a capacidade que um indivíduo apresenta na gestão dos recursos disponíveis, a nível interno e externo, constitui o processo de autorregulação. Considera-se então, que o sujeito analisa as suas capacidades, avalia os recursos internos e externos disponíveis e, com base nessas considerações, estabelece objetivos e estratégias adequadas para maximizar o uso dos seus recursos e minimizar os efeitos dos seus défices. A seleção, otimização e compensação referem-se a

estratégias utilizadas pelos indivíduos para regular as suas relações com o contexto e gerir os seus recursos internos e externos (Baltes, 1997; Freund & Baltes, 2002).

O modelo SOC é passível de esclarecer os múltiplos aspetos da autorregulação, tais como a regulação da atenção, cognição e comportamento, podendo ser usado como quadro conceptual para a compreensão do desenvolvimento da autorregulação intencional na adolescência (Gestsdottir & Lerner, 2008). Este modelo integra três dimensões, designadamente, Seleção, Otimização e Compensação, utilizadas pelos indivíduos para regular as suas relações com o contexto e gerir os seus recursos internos e externos. Estes processos autorregulatórios geralmente têm início no final da infância, inicio da adolescência, mantendo-se até à quarta idade (Baltes & Freund, 2002).

A Seleção (S) envolve a escolha de metas, que vão desde objetivos imediatos e circunscritos (ex. comprar um novo par de jeans, ou obter uma boa nota num teste) aos objetivos que definem o curso de vida (ex. ser uma pessoa bem sucedida, feliz, ter um bom emprego, formar família). Quando confrontados com diversas formas para alcançar um determinado objetivo, os indivíduos tendem a usar os processos de Otimização (O). A otimização consiste na procura de estratégias congruentes com os seus valores pessoais, sociais e com as suas capacidades para alcançar o objetivo proposto, tendo ainda, como intento atingir um nível de funcionamento superior (Baltes, 1997; Freund & Baltes, 2002). É importante que os indivíduos monitorizem constantemente a discrepância entre o objetivo a alcançar e o estágio atual da situação, aplicando e aperfeiçoando objetivos relevantes para assegurar o alcance da meta proposta. Finalmente, a Compensação (C) é a habilidade de um individuo para compreender que não é possível alcançar tudo na vida, ou seja, a capacidade de mostrar resiliência face a falhas no alcance dos objetivos propostos. A compensação envolve também a procura de novas formas para ser bem-sucedido, quando as tentativas iniciais para atingir um objetivo são bloqueadas, assim como, seleção de novas metas, mantendo o seu caráter positivo, quando não é possível alcançar os propósitos iniciais (Gestsdottir et al., 2009).

Segundo Baltes (1997), os processos de autorregulação intencional conduzem ao desenvolvimento bem-sucedido, o qual ocorre quando um individuo é capaz de maximizar um determinado número de objetivos e resultados na sua vida e simultaneamente, minimizar resultados indesejáveis, através de uma seleção apropriada, estabelecimento de objetivos acessíveis e adoção de meios eficazes para atingir esses objetivos.

Ainda neste âmbito, a literatura salienta que a compreensão do modo como o controlo individual de ganhos e perdas ao nível do desenvolvimento confere aos adolescentes importantes *insights* acerca da dinâmica de relacionamento entre o indivíduo e o contexto, promovendo assim uma adaptação bem-sucedida. Lerner e colaboradores (2001) salientam que o modelo SOC pode ser usado para explicar a formulação de identidade contribuindo assim para a compreensão dos processos de autorregulação na adolescência. A aplicação do modelo SOC ao desenvolvimento da identidade na adolescência pode ser analisada através de um exemplo prático, em que um adolescente que tem como objetivo aumentar a sua popularidade entre o grupo de pares (seleção), Assim, decide participar numa equipe desportiva (otimização) e se a utilização desta estratégia não garantir o resultado pretendido o adolescente irá procurar outros meios para atingir o seu objetivo, como por exemplo alterar a sua aparência física (compensação). Deste modo, o modelo SOC pode ser utilizado para conceptualizar a forma como os jovens regulam as suas relações com o contexto social (Lerner et al., 2001).

Diversas publicações decorrentes do *4-H Study* têm elucidado o desenvolvimento da autorregulação intencional na adolescência e as implicações desse desenvolvimento para o bem-estar. Gestsdottir e Lerner (2007) testaram a ideia central inerente à conceptualização da autorregulação intencional, nomeadamente de que o modelo SOC reflete a contribuição do indivíduo tanto para a sua adaptação a nível individual como ao contexto, correlacionando-se positivamente com o desenvolvimento positivo na adolescência através do aumento da competência, confiança, carácter, conexão, e negativamente com comportamentos problemáticos associados à delinquência, depressão e risco (ex. beber, fumar). Gestsdottir e Lerner (2007) confirmaram essas expectativas, ao descobrir que no início da adolescência (5º e 6º ano de escolaridade), o modelo SOC era melhor representado como um estrutura global ao invés de três processos diferenciados, ou seja, não se verificou nenhuma evidência de uma estrutura diferencial entre seleção eletiva, otimização, e compensação, como estava presente nas amostras de adultos utilizados por Freund e Baltes (2002) para desenvolver a medida SOC. No entanto, entre os diversos graus de escolaridade estudados, a pontuação SOC relaciona-se positivamente com indicadores de evolução positiva e negativamente com indicadores de risco ou problemas comportamentais.

Num outro estudo conduzido por Zimmerman, Phelps e Lerner (2007) com o mesmo propósito, mas abrangendo uma amostra desde o 5º ao 7º ano de escolaridade, obtiveram as mesmas evidências, designadamente que no início da adolescência o modelo SOC se configura como uma estrutura global. Assim, pode-se concluir que este modelo afigura-se como uma estrutura global presente no início da adolescência, correspondendo aos pressupostos teóricos subjacentes, designadamente um aumento de indicadores positivos de desenvolvimento e diminuição de comportamentos problemáticos (Gestsdottir et al., 2011).

Uma investigação conduzida por Mueller e colaboradores () procurou analisar de que forma os recursos intrínsecos aos jovens e os recursos desenvolvimentais do contexto promoviam o desenvolvimento positivo. Utilizaram uma amostra decorrente do *4-H Study*, abrangendo o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, na qual examinaram a relação entre as competências de autorregulação dos adolescentes, operacionalizadas através do recurso ao modelo SO,C e à participação em programa dirigidos à comunidade juvenil. Os resultados do estudo indicaram que por si só as competências autorregulatórias promovem o desenvolvimento positivo e, quando associadas à participação em programas de carácter juvenil constituem-se como preditores da dimensão Contribuição do PYD.

Um estudo conduzido por Li (*in press*) visou analisar a relação entre a promoção do PYD e a redução dos comportamentos de risco. Para esta investigação usaram uma amostra longitudinal de sete anos de alunos e pais, decorrente do *4-H Study*. Os resultados demonstraram que quando controladas as variáveis sociodemográficas, níveis mais elevados de comprometimento escolar promovem um menor risco de abuso de substâncias ilícitas e comportamentos delinquentes.

Ainda no âmbito desta temática, Schmid e colaboradores (2011), realizaram uma investigação com o propósito de explorar as associações entre o desenvolvimento de expectativas futuras dos jovens e a autorregulação intencional, na predição do desenvolvimento positivo. Utilizaram no estudo uma amostra decorrente do *4-H Study*, abrangendo o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade. Os resultados referem que as expectativas para o futuro podem ter influência sobre o desenvolvimento de capacidades autorregulatórias, acrescentam ainda, que ambos os construtos constituem fortes preditores do desenvolvimento positivo na fase da adolescência.

Conclui-se então, que durante a fase da adolescência verificam-se mudanças de carácter individual e contextual as quais contribuem para o surgimento de processos de autorregulação intencional e para o desenvolvimento de estratégias relacionadas com o modelo SOC (Gestsdottir & Lerner, 2008). A autorregulação intencional na adolescência configura-se como um construto fundamental para um futuro desenvolvimental saudável, constituindo-se como alicerce na trajetória desenvolvimental dos indivíduos (Lerner et al., 2001).

É importante salientar, que os processos inerentes ao modelo SOC só podem ocorrer após este conjunto de mudanças (individuais e contextuais), logo não é esperado que os adolescentes tenham totalmente formulados estes processos, na medida em que os autores do modelo SOC Freund e Baltes (2002), consideram que as estratégias SOC podem não estar completamente formadas e serem passíveis de utilização até à idade adulta.

Conclusão

A adolescência configura-se como uma fase desenvolvimental repleta de mudanças e desafios, verificando-se uma maior pressão social para adaptação dos jovens a novos contextos sociais, assim como, o estabelecimento de metas/objetivos inerentes à sua trajetória desenvolvimental (Gestsdottir & Lerner, 2008).

A emergência e desenvolvimento de processos de autorregulação de carácter mais intencional no decorrer da adolescência, confere à autorregulação um papel fulcral no desenvolvimento de uma trajetória de vida futura saudável (Lerner et al., 2001). Ainda neste âmbito, a literatura aponta os processos de autorregulação, como um dos fatores chave na promoção do desenvolvimento positivo nos adolescentes (Lerner et al., 2011).

A autorregulação intencional pode ser conceptualizada como um processo complexo, o qual se vai tornando mais elaborado, em simultâneo com as alterações inerentes ao desenvolvimento na adolescência, tais como, o desenvolvimento de estruturas cerebrais e transformações nas relações sociais e familiares (Keating, 2004).

Gestsdottir e Lerner (2008) salientam também a importância dos processos de autorregulação intencional na adolescência, apontando o modelo SOC como elucidativo dos múltiplos aspetos de autorregulação, designadamente, ao nível da cognição, atenção

e comportamento, podendo ser utilizado como quadro conceptual para a compreensão do desenvolvimento da autorregulação intencional nos jovens.

Assim, tendo em consideração a escassez de estudos neste âmbito, designadamente no contexto português e, face à importância que a adolescência assume enquanto fase desenvolvimental, considerou-se pertinente a realização de uma investigação deste carácter, englobando o construto do desenvolvimento positivo na adolescência e a autorregulação intencional, com o objetivo de obter diretrizes relevantes para a compreensão e fomentação de um desenvolvimento saudável nos adolescentes portugueses. Desta forma apresenta-se em seguida um capítulo dedicado ao estudo empírico, comportando a metodologia subjacente ao mesmo, assim como os resultados obtidos e as consequentes implicações dos mesmos.

Capítulo III – Estudo Empírico

1. Fundamentação do Estudo

A pertinência do presente estudo recai sobre a importância atribuída à fase desenvolvimental da adolescência, conceptualizada pelas teorias contemporâneas do desenvolvimento como um período de potencialidades, ao invés das concepções tradicionais que a caracterizavam como uma fase pautada pela presença de comportamentos de risco (Lerner et al., 2010). Considerando esta nova concepção e atendendo à inexistência de estudos no âmbito do desenvolvimento positivo na adolescência (DPA) no contexto português, com alunos do 3º ciclo do ensino básico, considerou-se relevante a realização de um estudo empírico sobre esta temática, englobando o DPA e o construto de autorregulação intencional, atendendo segundo os pressupostos presentes na literatura, a importância que este exerce sobre a promoção do desenvolvimento na adolescência (Gestsdottir et al, 2011). Outro aspeto considerado na realização desta investigação prende-se com o seu carácter inovador e desafiante, assim como, com as diretrizes que o mesmo pode fornecer à prática profissional no âmbito da Psicologia Educacional. Desta forma o presente estudo objetiva explorar e descrever a relação entre o desenvolvimento positivo na adolescência e a autorregulação intencional.

2. Metodologia

O presente estudo adotou uma metodologia de carácter quantitativo, apresentando-se em seguida os objetivos subjacentes ao mesmo, as hipóteses de investigação, a amostra e instrumentos utilizados, assim como, os procedimentos inerentes à sua execução.

2.1 Objetivos

O presente estudo apresenta como objetivos específicos:

- Estudar de que forma o desenvolvimento positivo na adolescência varia em função de variáveis sociodemográficas como, a idade, o género e as habilitações académicas dos pais.

- Estudar de que forma o desenvolvimento positivo na adolescência varia em função da participação dos jovens em associações de caráter juvenil e da prática de atividades extracurriculares.
- Estudar de que forma a autorregulação intencional varia em função de variáveis sociodemográficas como, a idade e o género.
- Compreender de que forma os processos de autorregulação intencional promovem o desenvolvimento positivo nos jovens.

Importa salientar que o presente trabalho não englobou como objetivos específicos o estudo da autorregulação intencional em função das variáveis sociodemográficas habilitações académicas dos pais, prática de atividades extracurriculares e pertença a associações de caráter juvenil, devido ao fato de a literatura neste âmbito não sustentar a sua correlação.

2.2 Hipóteses

Através da revisão teórica foram delineadas as seguintes hipóteses de estudo:

- H1: O desenvolvimento positivo na adolescência é mais elevado no género feminino (Scales & Leffert, 2004).
- H2: O desenvolvimento positivo na adolescência varia em função da idade (Benson, 2001).
- H3: O desenvolvimento positivo na adolescência varia em função das habilitações académicas dos pais (Benson et al., 2006).
- H4: O desenvolvimento positivo na adolescência varia em função da prática de atividades extracurriculares (Lerner, 2011).
- H5: O desenvolvimento positivo na adolescência varia em função da participação em associações de caráter juvenil (Benson et al., 2006).
- H6: Os processos de autorregulação intencional variam em função do género (Urban et al., 2010).
- H7: Os processos de autorregulação intencional variam em função da idade (Freund & Baltes, 2002).

- H8: Existe uma correlação significativamente positiva entre o desenvolvimento positivo na adolescência e os processos de autorregulação intencional (Gestsdottir & Lerner, 2007).

2.3 Variáveis

Neste estudo, atendendo aos objetivos subjacentes ao mesmo foram utilizadas como variáveis sociodemográficas, o género (feminino, masculino), a idade (ano a ano), as habilitações académicas dos pais (ensino primário, 2º ciclo do ensino básico, 3º ciclo do ensino básico, ensino secundário, licenciatura, mestrado e doutoramento), a prática de atividades extracurriculares (operacionalizadas através das opções “não pratica” e “pratica”) e a participação em associações de carácter juvenil (operacionalizadas pelas opções “não participa” e “participa”). Como variável dependente utilizou-se o desenvolvimento positivo na adolescência e como variável independente a autorregulação intencional.

2.4 Amostra

2.4.1 Plano de Amostragem

O modelo de amostragem utilizado nesta investigação foi do tipo probabilístico intencional, de forma a assegurar uma melhor representatividade da população em estudo, permitindo a utilização de análises estatísticas inferenciais, tendo como objetivo a generalização dos resultados para a população-alvo (Almeida & Freire, 2008). Concretizando na prática, escolheu-se por conveniência uma escola da zona norte do país, utilizando-se todas as turmas do 3º ciclo para a amostra.

2.4.2 Caracterização da Amostra

A amostra inerente a esta investigação foi constituída por alunos que se encontravam a frequentar o 3º ciclo de escolaridade, nomeadamente, 7º, 8º e 9ºano, numa instituição de ensino do concelho de Braga. Esta instituição caracteriza-se como sendo uma escola ao abrigo do contrato associação, abrangendo o 2º e 3º ciclo do ensino básico, ensino secundário, na vertente científico-humanista e cursos profissionais. Encontra-se situada numa zona de cariz rural, com alunos oriundos de vários locais, designadamente de freguesias da cidade de Braga, e de outras freguesias dos concelhos

limítrofes de Barcelos e Vila Nova de Famalicão. Apresenta-se em seguida a caracterização detalhada da amostra.

Quadro I: Distribuição da amostra quanto ao gênero

Género	N	%
Masculino	262	50,3
Feminino	259	49,7
Total	521	100

A amostra é constituída por um total de 521 participantes, 262 (50,3%) do sexo masculino e 259 do sexo feminino (49,7%).

Quadro II: Distribuição da amostra quanto à idade.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	521	11	17	13,48	1,056

A idade dos participantes varia entre os 11 e os 17 anos, tendo uma média 13,48 e desvio padrão de 1,056.

Quadro III: Distribuição da amostra quanto ao ano de escolaridade.

Ano de Escolaridade	N	%
7	159	30,5
8	173	33,2
9	189	36,3

Relativamente ao ano de escolaridade, 159 (30,5%) dos participantes frequentavam o 7º ano, 173 (33,2%) o 8º ano e 189 (36,3%) frequentavam o 9º ano de escolaridade.

Quadro IV: Caracterização da amostra face às habilitações académicas da mãe.

	N	%
Não respondeu	15	2,9
Ensino primário	41	7,9
2º Ciclo	145	27,8
3º Ciclo	124	23,8
Ensino Secundário	109	20,9
Licenciatura	67	12,9
Mestrado	18	3,5
Doutoramento	2	,4

No que concerne à caracterização da amostra quanto às habilitações académicas da mãe, verificou-se que 27,8% têm o 2º ciclo, seguindo-se de 23,8% com o 3º ciclo, 20,9% com o ensino secundário, 12,9% com licenciatura, 7,9% com o ensino primário, 3,5% com mestrado e 0,4% com doutoramento. Verificou-se assim uma maior incidência de participantes cujas mães apresentam habilitações académicas ao nível do ensino básico e secundário.

Quadro V: Caracterização da amostra face às habilitações académicas do pai.

	N	%
Não respondeu	26	5
Ensino primário	60	11,5
2º Ciclo	150	28,8
3º Ciclo	116	22,3
Ensino Secundário	120	23
Licenciatura	40	7,7
Mestrado	6	1,2
Doutoramento	3	,6

Relativamente às habilitações académicas do pai, verificou-se que 28,8% têm o 2º ciclo, em seguida 22,3% com o 3º ciclo, 23% com o ensino secundário, 11,5% com o ensino primário, 7,7% com licenciatura, 1,2% com mestrado e 0,6% com o doutoramento. Verificou-se também uma maior ocorrência de participantes, cujos pais têm habilitações académicas ao nível do ensino básico e secundário.

Quadro VI: Caraterização da amostra face à prática de atividades extracurriculares.

	N	%
Não Pratica	271	52,0
Pratica	248	47,6

No que concerne à prática de atividades extracurriculares, 271 (52%) dos participantes referem que não praticam qualquer tipo de atividade e 248 (47,6%) referem que praticam atividades extracurriculares.

Quadro VII: Caraterização da amostra face à participação em associações de caráter juvenil.

	N	%
Não pertence	373	71,6
Pertence	146	28

Relativamente à participação em associações de caráter juvenil, 373 (71,6%) dos inquiridos refere que não participa em qualquer tipo de associação e 146 (28%) refere que participa em associações juvenis.

No que concerne às principais características da amostra subjacente a este estudo, verifica-se um maior número de indivíduos do género masculino, no entanto a diferença é pouco significativa, apresentando uma média de idade situada nos 13,48. Relativamente às habilitações académicas dos pais, verificou-se que a maioria apresenta habilitações ao nível do 2º ciclo do ensino básico, o pai com uma percentagem de 28,8% e a mãe com 27,8%, seguindo-se o ensino secundário no caso do pai com 23%, e o 3º ciclo do ensino básico na mãe com 23,8%. Verificou-se também que a maioria dos indivíduos não pratica qualquer tipo de atividade extracurricular 52% dos inquiridos, assim como também não pertencem a associações de caráter juvenil 71,6% dos inquiridos.

2.5 Instrumentos

No presente estudo foram utilizados vários instrumentos de forma a avaliar as variáveis inerentes ao mesmo. Assim, utilizou-se um questionário sociodemográfico, para a obtenção dos dados demográficos dos participantes na investigação, para avaliar o desenvolvimento positivo na adolescência recorreu-se ao instrumento *Positive Youth*

Development (Lerner, 2010) e para a avaliação da autorregulação intencional utilizou-se o *Questionário Sobre Comportamento e a Ação* (Dias & Castilho, 2012).

2.5.1 Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico foi construído especificamente para este estudo tendo como objetivo a recolha de dados demográficos pertinentes para a investigação em causa, designadamente, o género, idade, as habilitações académicas dos pais, a prática de atividades extracurriculares e a participação em associações de carácter juvenil (segue em anexo).

2.5.2 Positive Youth Development (PYD)

O *Positive Youth Development* (PYD) é um instrumento de avaliação desenvolvido pelo *Institute for Applied Research in Youth Development* na universidade de Tufts, da autoria de Richard M. Lerner, Jacqueline V. Lerner, e Erin Phelps (Lerner et al., 2010).

Este instrumento tem como objetivo avaliar o desenvolvimento positivo na população escolar entre o 8º e o 12º ano, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. O PYD é constituído por um total de 78 itens, distribuído por cinco dimensões específicas, designadas por “Cinco C’s”, Carácter, Competência, Cuidado, Conexão e Confiança. A dimensão Carácter engloba quatro subescalas, nomeadamente a consciência social (6 itens), diversidade de valores (4 itens), conduta moral (5 itens) e valores pessoais (5 itens). A dimensão Competência abarca três subescalas, a competência escolar (5 itens), aceitação social (5 itens) e notas (1 item). A dimensão Cuidado não se subdivide e inclui nove itens. A dimensão Conexão compreende quatro subescalas, designadamente a conexão com a família (6 itens), conexão com a vizinhança (5 itens), conexão com a escola (7 itens) e conexão com os pares (4 itens). Por fim a dimensão Confiança engloba três subescalas, a autoestima (5 itens), identidade positiva (6 itens) e aparência física (5 itens) (Lerner et al., 2010).

O PYD é avaliado por uma escala de Likert de quatro pontos, “Discordo Totalmente”, “Discordo”, “Concordo” e “Concordo Bastante”.

De acordo com Lerner e colaboradores (2005), o construto do PYD constitui um modelo de fator de segunda ordem, composto por cinco fatores de primeira ordem (Carácter, Competência, Cuidado, Conexão e Confiança). O autor coloca a hipótese de

que os “Cinco C’s” integram uma estrutura hierárquica, em que o fator de segunda ordem do PYD determina a variância comum contida em todos os fatores de primeira ordem. No sentido de validar esta hipótese, utilizaram uma amostra do *4-H Study of PYD* com 920 adolescentes do 8º, 9º e 10º ano de escolaridade. Verificou-se então, que a fiabilidade e a variância que estavam associadas a cada um dos cinco fatores de primeira ordem indicaram que esta medida apresenta validade convergente e discriminante. Os resultados sugerem que a consistência dos cinco fatores de primeira ordem e fatores de segunda ordem foram todos superiores a ,70. Além disso, os resultados do modelo de análise fatorial de segunda ordem indicaram que todos os fatores foram estatisticamente significativos, com valores de *t* com variações entre 11,60 a 26,47. Estes resultados fornecem evidências diretas de validade convergente da medida PYD. Apresenta ainda um alfa de *Cronbach* na subescala Competência entre ,80 a ,85, na subescala Confiança varia entre ,80 e ,92, na subescala Carácter apresenta variações entre ,89 e ,93, na escala Conexão os resultados variam entre ,89 e ,92, e na subescala Cuidado varia entre ,89 e , 92 (Geldhof et al., 2012).

No presente estudo utilizou-se a versão experimental deste instrumento para a população portuguesa, adaptada por uma equipa de investigadores da Faculdade de Filosofia, da Universidade Católica Portuguesa, cujos resultados obtidos num primeiro momento indicam que não foi possível encontrar índices adequados aos dados, uma vez que o valor de $\chi^2 = 613.061$, $p < .001$, $\chi^2/df = 7.129$, CFI = .704, PCFI = ,577 e RMSEA = .110. Posteriormente foram introduzidos alguns índices de modificação, idênticos aos índices introduzidos pelos autores na escala original (ver Bower, Li, Liely, Brittan, J. Lerner & R. Lerner, 2010; Phelps e colaboradores, 2009), que indicam que a adequação do modelo pode ser melhorada, permitindo a correção entre alguns itens. Estas alterações melhoraram a adequação do modelo: $\chi^2 = 121.270$, $p < .001$, $\chi^2/df = 1,661$, CFI = .973, PCFI=.676 e RMSEA =.036. (Segue em anexo o questionário).

2.5.3 Questionário Sobre Comportamento e a Ação

O Questionário Sobre Comportamento e a Ação é um instrumento de avaliação cujo objetivo é avaliar a utilização processos de Seleção, Optimização e Compensação ao longo da vida. Foi desenvolvido no âmbito de projetos levado a cabo pelo *Max Planck Institute for Human Development*, em Berlim, pelos investigadores Paul Baltes e Alexandra Freund, e pela Universidade de Berlim, na figura de Margaret Baltes e Frieder Lang (Baltes et al.,1999).

O Questionário Sobre Comportamento e a Ação é concetualizado segundo o modelo SOC (detalhado anteriormente na fundamentação teórica deste trabalho) o qual forneceu a estrutura para a formulação dos itens inerentes ao questionário, incorporando assim a Seleção (metas/preferências), a Otimização (meios relevantes para o alcance das metas) e Compensação (meios para contrariar as perdas e o declínio nos recursos para o alcance de metas) (Baltes et al., 1999).

A versão longa do questionário é constituída por 24 itens dicotómicos, divididos em quatro subescalas, designadamente, a subescala seleção eletiva, seleção com base na perda, otimização e compensação. A avaliação do questionário é feita através de uma escala dicotómica, em formato de resposta A ou B, no qual o tipo de resposta A reflete o modelo SOC, e a resposta B reflete opções alternativas, teoricamente não especificadas, solicitando aos participantes que escolham um dos dois comportamentos que sejam mais similares com a sua forma habitual de proceder. É pedido aos respondentes que escolham qual dos dois comportamentos é mais parecido com a sua forma habitual de proceder (Baltes et al., 1999).

Na validação do questionário foram utilizadas amostras referentes a dois estudos, nomeadamente o *ALLEE Successful Aging Study* e o *Berlin Age Study*. Relativamente às propriedades psicométricas, o questionário apresentou ao nível da consistência interna do total dos itens um *Alpha de Cronbach* de 0,81, na subescala seleção eletiva 0,61, seleção baseada em perdas 0,64, otimização 0,65 e compensação 0,61. Na análise das intercorrelações entre as subescalas os todos os resultados apresentam $p < .01$ (Baltes et al., 1999).

Na presente investigação utilizou-se a adaptação deste instrumento para a população adolescente portuguesa, desenvolvida por Dias e Castilho (2012), cujos resultados apresentam ao nível da consistência interna um *Alpha de Cronbach* de 0,852, na subescala seleção eletiva 0,620, na otimização 0,682 e compensação 0,631. A subescala seleção baseada em perdas não foi utilizada neste estudo de adaptação, sendo utilizada na presente investigação, considerando os resultados similares entre a versão original e a adaptação portuguesa. (Segue em anexo o questionário).

2.6 Procedimentos

A recolha de dados realizou-se junto da amostra anteriormente referida, nomeadamente em alunos pertencentes ao 3º ciclo de escolaridade, provenientes do de

uma instituição de ensino do concelho de Braga, através da aplicação de questionários. A aplicação dos questionários, designadamente, o Questionário Sociodemográfico, o *Positive Youth Development* (PYD) e o Questionário Sobre Comportamento e a Ação foi efetuada pelos investigadores afetos ao estudo, a qual teve lugar nas duas semanas iniciais do 3º período do ano letivo de 2012/2013, uma vez que foi um período acordado entre a direção da instituição e a equipa de investigação, de forma a causar o menor impacto possível no decorrer das aulas.

No sentido de salvaguardar a confidencialidade e validade da investigação utilizou-se um consentimento informado “negativo” para informar os participantes e os encarregados de educação dos objetivos e modalidades do estudo e obter permissão para a participação (segue em anexo).

Os questionários foram aplicados coletivamente em contexto de sala de aula em períodos letivos cedidos pelos professores, designadamente, nas aulas de Direção de Turma e de Educação Moral e Religiosa (com duração de 45 minutos), com a prévia autorização e concordância da direção da instituição de ensino e dos diretores de turma (segue em anexo). Antes da aplicação dos questionários os investigadores esclareceram os objetivos do presente estudo, forneceram instruções acerca do preenchimento, salientando o seu caráter anónimo e confidencial e reforçando a importância desta investigação.

3. Resultados /Discussão dos Resultados

Apresentamos em seguida os resultados obtidos no presente estudo, utilizando como estrutura organizativa a ordem das questões de investigação formuladas.

Considerando os procedimentos subjacentes à análise estatística, as variáveis em estudo foram analisadas de forma a verificar a sua normalidade. Com recurso aos testes estatísticos Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, verificou-se que as variáveis em estudo não seguiam uma distribuição normal, optando-se assim pelo recurso aos testes não paramétricos para análise dos dados.

3.1 Resultados entre o desenvolvimento positivo na adolescência e as variáveis sociodemográficas

Apresenta-se em seguida os resultados relativamente ao impacto das variáveis sociodemográficas exploradas neste estudo, designadamente, o género, idade,

habilitações académicas dos pais, prática de atividades extracurriculares e participação em associações de carácter juvenil, no desenvolvimento positivo na adolescência.

3.1.1 O desenvolvimento positivo na adolescência as diferenças de género

Para analisar as diferenças de género face ao desenvolvimento positivo utilizou-se o teste de Mann-Whitney (ver quadro VIII). Os resultados apresentam diferenças estatisticamente significativas entre o género e as escalas Carácter $z_{(521)} = -3,905$, $p = 0,000$, Competência $z_{(521)} = -2,261$, $p = ,024$, Cuidado $z_{(521)} = -3,594$, $p = ,000$, Confiança $z_{(521)} = -3,423$ $p = ,001$), e na Escala Completa DPA $z_{(521)} = -4,468$, $p = ,000$, com o género feminino a apresentar maior pontuação nas escalas do desenvolvimento positivo.

Quadro VIII: Diferenças entre o DPA e o género

	Masculino	Feminino		
	OM	OM	Z ₍₅₂₁₎	p
Carácter	235,40	286,90	-3,905	,000
Competência	246,18	276,00	-2,261	,024
Cuidado	237,49	284,78	-3,594	,000
Conexão	258,19	263,85	-,429	,660
Confiança	238,55	283,71	-3,423	,001
Escala Completa DPA	231,70	290,64	-4,468	,000

$p \leq 0,05$

Relativamente à hipótese que objetivava explorar a relação entre o desenvolvimento positivo na adolescência e o género, verificou-se a presença de algumas correlações significativas entre as variáveis. Desta forma a hipótese H1 é parcialmente confirmada, na medida em que o género feminino apresenta maiores pontuações em todas as escalas do DPA comparativamente com o género masculino. Este resultado vai ao encontro dos pressupostos teóricos presentes na literatura acerca do desenvolvimento positivo na adolescência, os quais referem que tendencialmente as raparigas tendem a apresentar um maior nível de recursos positivos, os quais se constituem como promotores do desenvolvimento positivo no período da adolescência (Scales & Leffert, 2004, Scales et al., 2004). Esses recursos positivos, como referido anteriormente na revisão teórica, agrupam-se em duas dimensões, designadamente recursos externos, tais como a capacitação, os limites e expectativas e o uso construtivo

do tempo. Ao nível dos recursos internos, configura-se o compromisso para com a aprendizagem, os valores positivos e as competências sociais (Benson et al., 2006).

3.1.2 O desenvolvimento positivo na adolescência e a idade.

Para avaliar o impacto da idade sobre o desenvolvimento positivo na adolescência recorreu-se à correlação de *Spearman* (ver quadro IX). Os resultados obtidos referem a existência de uma correlação negativa muito baixa, embora significativa, da idade com as escalas Competência ($r_s = ,154$, $p = ,000$), Conexão ($r_s = ,090$, $p = ,040$) e com a Escala Completa DPA ($r_s = -,093$, $p = ,034$).

Quadro IX: Correlação do DPA com a idade

	r_s	p
Caráter	,053	,226
Competência	-,154*	,000
Cuidado	-,040	,357
Conexão	-,090*	,040
Confiança	,000	,999
Escala Completa DPA	-,093*	,034

$p \leq 0,05$

Considerando os resultados acima descritos, pode concluir-se que quanto menor a idade dos participantes do estudo, maior pontuação nas escalas do DPA, designadamente nas escalas competência (que corresponde ao conjunto de ações bem sucedidas dos jovens em vários domínios, como por exemplo nas relações sociais, académicas e na manutenção da saúde), conexão (a qual significa que estamos perante ligações positivas dos jovens com o contexto, nomeadamente com a família, escola e comunidade) e na escala completa (que corresponde ao total das escalas inerentes ao modelo do DPA). Confirma-se assim parcialmente a hipótese H2, a qual referia que desenvolvimento positivo varia consoante a idade dos participantes. No entanto, este resultado não é congruente com os estudos realizados no âmbito do desenvolvimento positivo, os quais apontam para maiores índices de desenvolvimento positivos em alunos do ensino secundário, comparativamente com alunos do ensino básico (Benson, 2001).

3.1.3 O desenvolvimento positivo na adolescência e as habilitações académicas dos pais.

Foi realizada uma análise de variância entre os grupos para explorar o impacto das habilitações académicas dos pais no desenvolvimento positivo na adolescência, utilizando o teste de Kruskal-Wallis (ver quadro X e XI).

Relativamente às habilitações académicas da mãe foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas escalas Competência ($\chi^2 = 29,914$; $p = ,000$), Confiança ($\chi^2 = 14,875$; $p = ,021$) e na Escala Completa DPA ($\chi^2 = 12,255$; $p = ,057$).

Quadro X: DPA e as habilitações académicas da mãe.

	Ensino Primário	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	$\chi^2_{(506)}$	P
	OM	OM	OM	OM	OM	OM	OM		
Carater	236,74	241,65	263,53	262,33	259,46	231,22	354,50	3,955	,683
Competência	224,79	214,67	247,95	277,94	301,07	322,61	454,00	29,914	,000
Cuidado	224,45	244,97	265,02	272,07	236,68	257,19	271,50	5,596	,470
Conexão	245,52	249,60	270,91	257,90	232,91	228,44	295,50	4,104	,663
Confiança	319,51	240,31	256,80	258,89	243,97	181,53	325,00	14,875	,021
Escala Completa DPA	239,07	227,28	269,47	275,72	254,87	229,11	423,00	12,255	,057

$p \leq 0,05$

No que concerne às habilitações académicas do pai, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na escala Competência ($\chi^2 = 34,836$; $p = ,000$) e na Escala Completa DPA ($\chi^2 = 14,660$; $p = ,023$).

Quadro XI: DPA e as habilitações académicas do pai.

	Ensino Primário	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	$\chi^2_{(495)}$	<i>p</i>
	OM	OM	OM	OM	OM	OM	OM		
Carater	224,78	246,68	236,47	267,38	259,01	288,08	222,17	5,356	,499
Competência	188,21	223,18	251,18	278,88	297,71	418,42	323,17	34,836	,000
Cuidado	215,31	252,54	247,70	261,05	233,73	307,42	236,17	5,767	,450
Conexão	225,33	248,56	252,88	259,02	227,68	334,33	142,00	6,999	,321
Confiança	256,20	250,00	255,74	230,57	258,44	241,00	257,00	2,588	,858
Escala Completa DPA	198,18	242,07	250,22	268,32	259,70	370,50	241,00	14,660	,023

p ≤ 0,05

Os resultados sugerem que as habilitações académicas da mãe parecem exercer impacto ao nível da escala Competência (corresponde ao conjunto de ações bem sucedidas dos jovens em domínios como as relações sociais e académicas), Confiança (corresponde a suma sensação global de autoestima positiva) e na Escala Completa (engloba todas as escalas do modelo DPA). As habilitações académicas do pai parecem influenciar as escalas competência e escala completa DPA. Desta forma, confirma-se parcialmente a hipótese H3, a qual refere que as habilitações académicas dos pais exercem impacto ao nível do desenvolvimento positivo na adolescência. Estes resultados evidenciam semelhanças com os pressupostos teóricos presentes na literatura, que mencionam a formação académica dos pais como um dos fatores que pode contribuir para o desenvolvimento positivo dos filhos, designadamente ao nível do estabelecimento de relações sociais positivas, aumento da autoestima e confiança nas suas capacidades e competências quer a nível académico como social (Benson et al., 2006).

3.1.4 O desenvolvimento positivo na adolescência e a prática de atividades extracurriculares.

Para analisar as diferenças no DPA considerando a prática de atividades extracurriculares, utilizou-se o teste de Mann-Whitney (ver quadro XII). Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as medianas dos grupos.

Quadro XII: Relação do DPA com a prática de atividades extracurriculares

	Não Prática	Prática		
	OM	OM	Z ₍₅₁₉₎	p
Carater	253,71	266,87	-,999	,318
Competência	254,17	266,37	-,926	,355
Cuidado	256,84	263,45	-,503	,615
Conexão	256,46	263,87	-,563	,574
Confiança	255,92	264,45	-,647	,517

$p \leq 0,05$

Contrariamente aos pressupostos teóricos que a literatura neste âmbito sugere, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre a prática de atividades extracurriculares por parte dos jovens e o desenvolvimento positivo. Desta forma, a hipótese H4 é refutada. Estes resultados podem advir do fato de cerca de metade da amostra (52%) não praticar qualquer tipo de atividade extracurricular, e os restantes participantes praticarem sobretudo atividades relacionadas com desporto e música, as quais poderão eventualmente não adotar os pressupostos subjacentes à perspetiva do desenvolvimento positivo na adolescência (Blum, 2003, Larson, Walker & Pearce, 2005).

3.1.5 O desenvolvimento positivo na adolescência e a participação em associações de caráter juvenil.

Para analisar as diferenças no DPA considerando a participação em associações de caráter juvenil, utilizou-se o teste de Mann-Whitney (ver quadro XVIII). Os resultados obtidos referem que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as medianas dos grupos.

Quadro XVIII: DPA e a participação em associações de caráter juvenil

	Não Pertence	Pertence	<i>Z</i> (<i>SI9</i>)	<i>P</i>
	OM	OM		
Carater	260,20	259,49	-,049	,961
Competência	260,02	259,94	-,006	,996
Cuidado	259,90	260,25	-,023	,981
Conexão	256,79	268,21	-,781	,435
Confiança	259,60	261,03	-,098	,922
Escala Completa DPA	257,43	266,55	-,623	,533

$p \leq 0,05$

Na mesma linha, os resultados obtidos também não evidenciaram a presença de diferenças significativas entre a participação dos adolescentes em associações de caráter juvenil e desenvolvimento positivo na adolescência. Refuta-se assim a hipótese H5. Como justificação para estes resultados pode advir o fato de uma parte significativa da amostra aferida não participar em qualquer tipo de associações 71,6%. Os restantes inquiridos inserem-se sobretudo em associações como os escuteiros e os grupos de jovens, relacionados com a vertente religiosa, o que pode eventualmente não se enquadrar de forma direta com os pressupostos teóricos do modelo subjacente ao desenvolvimento positivo na adolescência, e assim, não se constituírem como promotoras do mesmo (Benson et al., 2006).

3.2 Relação entre a Autorregulação Intencional e as variáveis Sociodemográficas

Apresenta-se em seguida os resultados obtidos relativamente à análise do impacto das variáveis sociodemográficas, nomeadamente género e idade, com os processos de autorregulação intencional.

3.2.1 Relação entre os processos de autorregulação intencional e o género.

Para analisar as diferenças de género face à autorregulação intencional utilizou-se o teste de Mann-Whitney (ver quadro XIV).

Os resultados apontam uma diferença estatisticamente significativa entre a escala seleção e a variável género ($z=-2,416$, $p=,016$), sugerindo que as raparigas apresentam resultados medianos superiores.

Quadro XIV: Diferenças entre a AR com o género.

	Masculino	Feminino		
	OM	OM	Z ₍₅₂₁₎	p
Seleção	245,82	276,36	-2,416	,016
Otimização	259,52	262,50	-,239	,811
Compensação	261,29	260,71	-,046	,963
Seleção baseada na perda	263,62	258,35	-,417	,677
Escala Completa AR	251,31	270,80	-1,494	,135

$p \leq 0,05$

Os resultados obtidos sugerem uma diferença estatisticamente significativa entre o género e a escala seleção, com o género feminino a apresentar maior recurso à dimensão seleção, confirmando-se parcialmente a hipótese H6. A escala seleção refere-se à definição de metas e objetivos face a uma determinada situação. Nas restantes escalas do modelo SOC, assim como, na escala total não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre a dimensão género e a autorregulação intencional. A literatura existente neste âmbito refere que tendencialmente as raparigas apresentam maiores níveis de autorregulação, o que apenas pode ser corroborado no presente estudo na escala seleção. Nos rapazes a autorregulação encontra-se associada a um menor risco de sintomatologia depressiva e comportamentos de risco, no entanto, os estudos apontam a necessidade de se explorar mais as diferenças de género face à autorregulação intencional (Urban et al., 2010).

3.2.2 Relação entre os processos de autorregulação intencional e a idade.

Para analisar o impacto da idade nos processos de autorregulação intencional, utilizou-se o teste de Spearman (Ver quadro XV). Os resultados obtidos referem uma correlação estatisticamente significativa entre a idade e a escala otimização ($r_s = ,095$, $p = ,031$).

Quadro XV: Correlação da AR com a idade.

	r_s	p
Seleção	,034	,433
Otimização	,095*	,031
Compensação	,58	,184
Seleção com base na perda	-,029	,511
Escala Completa AR	,074	,093

$p \leq 0,05$

No que concerne à hipótese H7 que visava explorar a relação entre os processos de autorregulação intencional e a variável idade, foi parcialmente confirmada, na medida em que, os resultados obtidos apontam uma correlação positiva estatisticamente significativa, embora muito baixa entre a idade e a escala otimização. Desta forma, os resultados sugerem que uma faixa etária mais elevada pressupõe um maior uso dos processos de otimização, inerentes à estrutura do modelo SOC, os quais se referem à procura de estratégias congruentes com os valores pessoais e sociais dos indivíduos e com as suas capacidades, de forma a alcançar um objetivo proposto, tendo como último propósito atingir níveis de funcionamento superiores (Baltes, 1997). Este resultado é corroborado pela literatura subjacente ao estudo da autorregulação intencional, a qual refere que a presença de todos os processos inerentes ao modelo SOC só podem ocorrer opôs um conjunto de mudanças a nível individual e contextual, logo não é esperado que os adolescentes tenham formulados totalmente todos esses processos (Freund & Baltes, 2002).

3.3 Relação entre o desenvolvimento positivo na adolescência e os processos de autorregulação intencional.

Relativamente à análise entre o desenvolvimento positivo na adolescência e os processos de autorregulação intencional, utilizou-se uma correlação de *Spearman* (ver quadro XVI). Os resultados revelaram a existência de correlações estatisticamente significativas em algumas escalas de cada construto. Assim, os resultados obtidos apontam para uma correlação estatisticamente significativa entre as escalas carácter e escala completa ($r_s = ,098$; $p = ,026$), carácter e compensação ($r_s = ,110$; $p = ,012$) competência e seleção ($r_s = ,090$, $p = ,039$), cuidado e seleção ($r_s = ,087$; $p = ,048$), cuidado

e compensação ($r_s=,101$; $p=,022$), conexão e compensação ($r_s=,091$; $p=,037$) e entre a escala completa DPA e a escala seleção ($r_s=,086$; $p=,049$).

Quadro XVI: Correlação do Desenvolvimento Positivo na Adolescência com a Autorregulação Intencional

	Seleção		Otimização		Compensação		Seleção com base na perda		Escala Completa AR	
	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p
Caráter	,049	,265	,023	,597	,110*	,012	,021	,631	,098*	,026
Competência	,090*	,039	-,068	,119	-,085	,052	,083	,057	,016	,712
Cuidado	,087*	,048	-,024	,592	,101*	,022	-,008	,858	,055	,212
Conexão	,061	,168	-,042	,335	,091*	,037	,026	,559	,041	,352
Confiança	-,020	,643	-,004	,921	,025	,569	,044	,313	,032	,464
Escala Completa DPA	,086*	,049	-,052	,232	,078	,076	,055	,210	,072	,100

$p \leq 0,05$

Relativamente à hipótese H8 que apontava uma relação entre o desenvolvimento positivo na adolescência e os processos de autorregulação intencional, foi confirmada, verificando-se a existência de correlações estatisticamente significativas. Assim, verificou-se correlação entre a escala do DPA Caráter (que significa o respeito pelas regras e normas sociais e culturais, envolvendo a integridade) com a escala Compensação (carateriza-se pela capacidade de resiliência face falhas no alcance dos objetivos inicialmente propostos e definição de novas metas) e com a Escala Completa AR (que compreende todas as escalas inerentes ao modelo SOC). A escala Competência (a qual corresponde ao conjunto de ações bem sucedidas dos jovens em domínios como as relações sociais e académicas) encontra-se correlacionada com a escala Seleção (definição de metas e objetivos face a uma determinada situação). A escala do DPA Cuidado (carateriza-se pelo sentimento de empatia pelos outros) encontra-se igualmente correlacionada com a escala Seleção e com a escala Compensação. A escala do DPA Conexão (carateriza-se pela presença de relações positivas entre os jovens e o contexto) encontra-se igualmente correlacionada com a escala Compensação. Por último, os resultados apontam uma correlação entre a escala completa do DPA (engloba as várias escalas do DPA) e a escala Seleção. Os resultados obtidos vão de encontro às investigações realizadas neste âmbito, as quais referem que o modelo SOC, através do

qual são operacionalizados os processos de autorregulação intencional, reflete a contribuição dos indivíduos para a sua adaptação individual e ao contexto, correlacionando-se positivamente com o desenvolvimento positivo na adolescência, constituindo-se como contributo na promoção do mesmo (Gestsdottir & Lerner, 2007).

Conclusão

Após realizada a análise e discussão dos resultados obtidos neste estudo, podemos destacar como principais conclusões o fato de o género feminino se evidenciar ao nível do desenvolvimento positivo, apresentando maior índices, comparativamente ao género masculino. Relativamente à dimensão idade, infere-se que os jovens mais novos apresentam tendencialmente trajetórias mais elevadas de desenvolvimento positivo face a jovens com idade superior. No que concerne às habilitações académicas dos pais, verificou-se que estas se constituem como fatores promotores do desenvolvimento positivo na adolescência. Quanto aos processos de autorregulação intencional, infere-se que o género feminino apresenta um maior recurso às estratégias de seleção, face à definição de metas e objetivos subjacentes a uma determinada situação. Verificou-se também que os jovens de faixa etária mais elevada apresentam maior recurso à otimização, a qual visa o estabelecimento de estratégias de acordo com os seus valores pessoais, pressupondo desde logo uma maior maturidade desenvolvimental.

Por último, este estudo aponta para uma correlação entre o desenvolvimento positivo na adolescência e os processos de autorregulação intencional, os quais se constituem como promotores de uma trajetória de vida saudável.

Após reflexão sobre os resultados obtidos, é importante salvaguardar o fato de terem sido utilizados testes não paramétricos, os quais impossibilitam a generalização dos resultados para a população portuguesa.

4. Conclusão Geral

Após conclusão desta investigação, subjacente à dissertação de mestrado no âmbito da Psicologia da Educação, foi possível obter diretrizes importantes relativamente à abordagem do desenvolvimento positivo na adolescência, assim como, sobre os processos de autorregulação intencional. Como foi referido ao longo deste estudo, a adolescência postula-se como uma fase desenvolvimental repleta de mudanças

e desafios, conceptualizada pelas teorias contemporâneas do desenvolvimento como uma fase de potencialidades, contrariamente às visões tradicionais que configuram a adolescência como um período caracterizado pela presença de comportamentos de risco.

No presente trabalho foram apresentados os construtos teóricos relativos ao desenvolvimento positivo na adolescência e à autorregulação intencional, os quais se constituíram como variáveis fulcrais nesta investigação. Desta forma, ao longo do primeiro capítulo foram abordadas as teorias subjacentes ao desenvolvimento na adolescência, focando as características afetas ao mesmo, assim como os fatores que estão na base da sua promoção.

No que concerne ao segundo capítulo deste trabalho, a abordagem incidiu sobre o construto de autorregulação intencional, procurando explanar a diferenciação entre a autorregulação orgânica e intencional, assim como, o processo de desenvolvimento da autorregulação intencional ao longo do período da adolescência. Por último, foi abordado o modelo SOC, o qual se constituiu como modelo teórico explicativo dos processos autorregulatórios intencionais.

No terceiro capítulo subjacente a este trabalho foi apresentado o estudo empírico, cujo objetivo principal visava explorar e descrever a relação entre o desenvolvimento positivo na adolescência e a autorregulação intencional. Assim, ao longo deste capítulo foi abordada a metodologia, os objetivos e hipóteses subjacentes ao estudo, o plano de amostragem, a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos e procedimentos utilizados, apresentando por último os resultados obtidos e respetiva discussão.

Os resultados aferidos através desta investigação, permitiram confirmar parcialmente as hipóteses H1, H2, H3, H6, H7, H8 e refutar as hipóteses H4 e H5. Desta forma foi possível confirmar o objetivo principal subjacente a este estudo, designadamente, que o desenvolvimento positivo na adolescência é influenciado pelos processos de autorregulação intencional, ou seja, estes constituem-se como promotores de uma trajetória de vida saudável nos adolescentes. No que concerne a uma trajetória de desenvolvimento positivo ao longo da adolescência, verificou-se que esta é mais saliente nos jovens do género feminino corroborando as investigações anteriores realizadas neste âmbito (Scales & Leffert, 2004, Scales et al., 2004, Benson, 2001). Relativamente à dimensão idade verificou-se que os adolescentes mais novos percecionam maiores níveis de DPA. Quanto à associação prevista entre as habilitações

académicas dos pais e a promoção do desenvolvimento positivo, foi passível de confirmação parcial. Verificou-se também a confirmação parcial das hipóteses que relacionavam os processos de autorregulação intencional com as dimensões género e idade, apontando para um maior recurso de estratégias autorregulatórias por parte dos jovens do género feminino e pertencentes a uma faixa etária mais elevada, indo ao encontro dos pressupostos teóricos que a literatura neste âmbito sustenta (Freund & Baltes, 2002).

Relativamente às hipóteses que visavam explorar a relação entre o desenvolvimento positivo, a prática de atividades extracurriculares e pertença a associações de carácter juvenil, foram refutadas, na medida em que não se encontram associações entre estas variáveis. Estes resultados contariam os pressupostos teóricos presentes literatura, os quais referem os contributos da prática de atividades extracurriculares, assim como a participação em associações de carácter juvenil, como fatores promotores do desenvolvimento positivo na fase desenvolvimental da adolescência (Blum, 2003, Larson, Walker & Pearce, 2005).

A obtenção destes resultados pode advir das limitações inerentes a esta investigação, designadamente, no que se refere à amostra utilizada, na medida em que se recorreu unicamente a uma instituição de ensino, inserida num meio social de cariz rural, o que pode por si só enviesar os resultados. Outra das limitações deste estudo deve-se ao fato da amostra não seguir uma distribuição normal, o que pressupõe o uso de testes estatísticos não paramétricos, os quais não permitem a generalização dos resultados obtidos à população. Outro fator negativo, que pode ter contribuído para a aferição destas conclusões foi o protocolo utilizado, uma vez que era demasiado extenso, provocando exaustão e conseqüente desmotivação no seu preenchimento, por parte dos jovens que participaram neste estudo. É importante salientar também como limitação subjacente a este estudo a utilização de uma versão experimental do instrumento relativo ao desenvolvimento positivo na adolescência.

Considerando as limitações supracitadas, é pertinente a realização de novos estudos utilizando uma amostra mais diversificada, de forma a salvaguardar a normalidade da mesma. Sugere-se também, que investigações futuras neste âmbito adotem um carácter longitudinal, considerando que os constructos avaliados assumem um carácter subjetivo, o que torna difícil a sua avaliação num único momento. Sugere-se igualmente, que o instrumento utilizado para avaliação do DPA seja alvo de

reformulação, nomeadamente uma redução do número de itens, assim como, modificação nas escalas de resposta, devido a algumas ambiguidades que estas sugerem.

Como sugestões para futuras investigações neste âmbito salienta-se a importância da realização de estudos mais específicos, de forma a analisar a relação inversa entre os comportamentos de risco e o DPA, na medida em que, a literatura aponta a diminuição de trajetórias de risco nos jovens com maiores índices de desenvolvimento positivo (Pitman et al, 2001).

Embora os resultados extraídos da presente investigação não correspondem na sua totalidade aos ambicionados inicialmente, ainda assim, é possível a obtenção de diretrizes importantes para a compreensão e fomentação do desenvolvimento nos adolescentes portugueses. Desta forma constitui-se como fundamental a adoção dos pressupostos teóricos subjacentes à perspetiva do PYD na planificação de programas dirigidos aos jovens quer ao nível escolar como da comunidade em geral. É importante também salientar que a promoção dos recursos desenvolvimentais nos adolescentes deve considerar as suas características individuais, sociais e económicas, de forma a corresponder às necessidades desenvolvimentais de cada individuo (Hamilton et al., 2004).

De acordo com os resultados obtidos devemos ter em consideração alguns aspetos na elaboração de programas de intervenção que visem a promoção do DPA, designadamente, o fato de o género feminino apresentar maiores índices de DPA, o que sugere que eventualmente a promoção do DPA deva ser mais enfatizada nos jovens do género masculino. Outro aspeto a considerar é a idade, na medida em que os resultados apontam maior DPA em jovens com idade mais precoce, contrariamente ao que se verificou em investigações similares. Neste sentido, seria pertinente aprofundar as questões que levam os jovens a apresentar menores índices de DPA com o aumento da idade. Relativamente à autorregulação intencional, atendendo aos resultados obtidos no presente estudo, devemos considerar na elaboração de intervenções de cariz psicológico o fato de tendencialmente os jovens do género feminino apresentarem uma maior autorregulação, comparativamente com o género masculino, procurando assim adotar diferentes estratégias na promoção do comportamento autorregulado, consoante o público-alvo. Outra questão importante relativamente à autorregulação intencional, prende-se com o fato de esta adotar um carácter mais consistentemente em jovens com

idade mais elevada, logo não é suposto esperar que jovens em idade precoce sejam capazes de manifestar um comportamento pautado pela autorregulação.

Após a conclusão do presente trabalho importa também refletir acerca das aquisições realizadas e das limitações subjacentes à realização do mesmo. Assim, como aspetos positivos importa ressaltar o interesse pela temática da investigação, a qual assume um caráter inovador, considerando a inexistência de estudos que abarcam o modelo teórico do desenvolvimento positivo da adolescência e a autorregulação intencional, constituindo-se desde logo como um desafio. Importa também, referir as competências que foram aperfeiçoadas com a realização deste trabalho, designadamente, competências de escrita, de reflexão crítica e aquisição de conhecimentos acerca das metodologias de investigação. Como principais dificuldades salienta-se os constrangimentos relativos à parte metodológica, tendo em consideração as limitações subjacentes à amostra, as quais acabaram por enviesar os resultados inicialmente esperados. Contudo, a realização deste trabalho configurou-se como um marco na minha trajetória académica, concluindo todo um ciclo de importantes aprendizagens realizadas enquanto aluna de mestrado em Psicologia da Educação.

Referências Bibliográficas

- Almeida, S. & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia*. Braga: Psiquilibrios.
- Baltes, P. & Baltes, M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P.B. Baltes & M.M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1-34). New York: Cambridge University Press.
- Baltes, P. (1997). On the incomplete architecture of human ontology: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 23, 366-380.
- Baltes, P., Baltes, M., Freund, A & Lang, F. (1999). *The measurement of selection, optimization and compensation (SOC) by self report: technical report 1999*. Berlim: Max Planck Institut für Bildungsforschung
- Baltes, P., Lindenberger, U. & Staudinger, U. (2006). Lifespan theory in development psychology. In R. Lerner (Eds.) *Theoretical models of human development. Vol 1 of Handbook of Child Psychology* (6th ed., pp. 569-664). Hoboken:Wiley.
- Bandura, A. (2001). The changing face of psychology at the dawning of a globalization era. *Canadian Psychology*, 42, 12–24.
- Benson, P. (2007). Developmental Assets: An Overview of Theory, Research, and Practice. In R. M. Lerner, & R. K. Silbereisen (Eds.), *Approaches to Positive Youth Development* pp.33-58. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Benson, P. & Pittman, K. (2001). Moving the youth development message: Turning a vague idea into a moral imperative. In P. L. Benson & K. J. Pittman (Eds.), *Trends in youth development: visions, realities, and challenges* (pp. vii–xii). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Benson, P., Scales, P. & Mannes, M. (2003). Developmental strengths and their sources: Implications for the study and practice of community building. In R. M. Lerner, F. Jacobs, & D. Wertlieb (Eds.), *Handbook of applied developmental science: Vol. 1. Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies and programs - Applying developmental science for youth and families: Historical and theoretical foundations* (pp. 369–406). Newbury Park, CA: Sage.

- Benson, P., Scales, P., Hamilton, S. & Sempa, A., Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. In R. M. Lerner (Ed.). *Theoretical models of human development*. Volume 1 of *Handbook of Child Psychology* (6th ed.). Editors-in-chief: W. Damon & R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Bowers, E., Li, Y., Kiely, M., Brittan, A., Lerner, J. & Lerner, R. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 720-735.
- Brandstädter, J. (1998). Action perspectives on human development. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 1: Theoretical models of human development*. (5th ed., pp. 807-863). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (2001). Human development, bioecological theory of. In N.J. Smelser & P.B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 6963–6970). Oxford: Elsevier.
- Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H. & Hawkins, J. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98–124.
- Cummings, E. (2003). Foreword. In D. Wertlieb, F. Jacobs, & R. M. Lerner (Eds.), *Promoting positive youth and family development: Community systems, citizenship, and civil society: Vol. 3. Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs* (pp. ix-xi). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13–24.
- Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 209–251). San Diego: Academic Press.
- Dias, P. & Castilho (2012). *Questionário sobre comportamento e ação*. (não publicado). Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- De Stefanis, I. (2001). *Selection, optimization, and compensation (SOC) processes among inner city young adolescents attending an alternative school: A model of educational reform* (doctoral dissertation, Boston College, 2001). Dissertation Abstracts International, 62, 3398.

- Eccles, J. & Gootman, J. (Eds.). (2002). *Community Programs to Promote Youth Development/Committee on Community-Level Programs for Youth*. Washington DC: National Academy Press.
- Freund, A. & Baltes, P. (2002). Life-management strategies of selection, optimization and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 642-662.
- Geldhof, G., Bowers, E., Boyd, M., Mueller, M., Napolitano, C., Schmid, K... & Lerner, R. (2012). *The Creation and Validation of Short and Very Short Measures of PYD*. Medford: Tufts University.
- Gestsdottir, S. & Lerner, R. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *Developmental Psychology*, 43 (2), 508-521.
- Gestsdottir, S. & Lerner, R. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self regulation. *Human Development*, 51 (3), 202-224.
- Gestsdottir, S., Lewin-Bizan, S., Eye, A., Lerner, J. & Lerner, R. (2009). The structure and function of selection, optimization, and compensation in adolescence: Theoretical and applied implications. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 585-600.
- Grolnick, W., Deci, E. & Ryan, R. (1997). Internalization within the family: The self determination theory perspective. In J.E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.
- Hamilton, S. & Hamilton, M. (2004). *The youth development handbook: Coming of age in American communities*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jelicic, H., Phelps, E., & Lerner, R. (2009). Use of missing data methods in longitudinal studies: The persistence of bad practices in developmental psychology. *Developmental Psychology*, 45 (4), 1195-1199.
- Karoly, P., Boekaerts, M. & Maes, S., (2005). Toward consensus in the psychology of self-regulation: How far have we come? How far do we have yet to travel? *Applied Psychology*, 54, 300-311.
- Keating, D. (2004). Cognitive and brain development. In R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. (pp. 45-84). New York: Wiley.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.

- Lerner, R., Fisher, C. & Weinberg, R. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development, 71*, 11–20
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lerner, R., Freund, A., De Stefanis, I. & Habermas, T. (2001). Understanding developmental regulation in adolescence: The use of the selection, optimization, and compensation model. *Human Development, 44*, 29-50.
- Lerner, R. (2002). *Concepts and theories of human development* (3rd ed.). Mahwah: Erlbaum.
- Lerner, R. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lerner, R. & Steinberg, L. (2004). *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.
- Lerner, R. (2005, September). *Promoting Positive Youth Development: Theoretical and Empirical Bases*. White paper prepared for the Workshop on the Science of Adolescent Health and Development, National Research Council/Institute of Medicine. Washington, D.C.: National Academies of Science.
- Lerner, R. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories. In R. M. Lerner (Eds.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of child psychology*. (6th ed., pp. 1-17). Hoboken: Wiley.
- Lerner, R., Lerner, J., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S.,...& Von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence, 25*(1), 17-71.
- Lerner, R., Abo-Zena, M., Boyd, M., Fay, K., Issac, S., Kiely, M.,...& Schmid, K. (2010). Desenvolvimento Positivo da Juventude: perspectivas teóricas contemporâneas. In A. Fonseca (Eds.), *Crianças e adolescentes: uma abordagem multidisciplinar*. (pp. 70-90). Coimbra: Almedina.
- Lerner, M., Lerner, J., von Eye, A., Bowers, E. & Lewin-Bizan, S. (2011). Individual and contextual bases of thriving in adolescence: A view of the issues. *Journal of Adolescence, 34*, 1107-1114.

- McClelland, M., Cameron, C., Wanless, S., & Murray, A. (2007). Executive function, behavioural regulation, and social-emotional competence. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education* (pp. 113–137). Charlotte: Information Age Publishing.
- Moilanen, K. (2007). The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, *36*, 835–848.
- National Research Council and Institute of Medicine. (2002). *Community programs to promote youth development: Committee on community-level programs for youth* (J. Eccles & J. A. Gootman, Eds.) [Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Board on Children, Youth and Families]. Washington, DC: National Academy Press.
- Overton, W. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts, methodology. In W. Damon & R. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology. Vol. 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 18 – 88). Hoboken: Wiley.
- Nietfeld, J., & Bosma, A. (2003). Examining the self-regulation of impulsive and reflective response styles on academic tasks. *Journal of Research in Personality*, *37*, 118–140.
- Paus, T., Toro, R., Leonard, G., Lerner, J.V., Lerner, R.M., Perron, M., et al. (in press). Morphological properties of the action-observation cortical network in adolescents with low and high resistance to peer influence. *Social Neuroscience*.
- Perkins, D. F., Borden, L. M., & Villarruel, F. A. (2001). Community youth development: A partnership for change. *School Community Journal*, *11*, 39–56.
- Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A., Jellic, H., Von Eye, A., & Lerner, R. (2009). The structure and developmental course of positive youth development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *30*, 571-584.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, *15*, 1-12.
- Raffaelli, M., & Crockett, L.J. (2003). Sexual risk taking in adolescence: The role of self-regulation and attraction to risk. *Developmental Psychology*, *39*, 1036–1046.
- Raffaelli, M., Crockett, L.J., & Shen, Y. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, *166*, 54–75.
- Scales, P. C., & Leffert, N. (2004). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development* (2nd ed.). Minneapolis, MN: Search Institute.

- Schmid, K., Phelps, E., Kiely, M., Napolitano, C., Boyd, M. & Lerner, R. (2011). The role of adolescents hopeful futures in predicting positive and negative developmental trajectories: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 45–56.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Shonkoff, J., & Phillips, D.(Eds.). (2000). From neuron to neighborhoods: The science of early childhood development . Washington: National Academy Press.
- Silbereisen, R. & Lerner, R. (2007). Approaches to positive youth development: A view of the issues. In R. K. Silbereisen, & R. M. Lerner (Eds.). *Approaches to positive youth development* (pp. 3-30). London: Sage Publications.
- Small, S. & Memmo, M. (2004). Contemporary models of youth development and problem prevention: Toward an integration of terms, concepts, and models. *Family Relations*, 53, 3–11.
- Spencer, M.(2006). P henomenological Variant of Ecological Systems Theory (PVEST): A Human Development Synthesis Applicable to Diverse Individuals and Groups. In R. M. Lerner (Ed.). *Theoretical models of human development*. Volume 1 of *Handbook of Child Psychology* (6th ed.). Editors-in-chief: W. Damon & R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Steinberg, L., & Morris, A. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110.
- Wheeler, W. (2003). Youth leadership for development: Civic activism as a component of youth development programming and a strategy for strengthening civil society. In R. M. Lerner, F. Jacobs, & D. Wertlieb (Eds.), *Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs: Vol. 2. Enhancing the life chances of youth and families: Public service systems and public policy perspectives* (F. Jacobs, D. Wertlieb, & R. M. Lerner, Volume Editors; pp. 491– 505). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zaff, J., Boyd, M., Li, Y., Lerner, J. & Lerner R. (2010). Active and engaged citizenship: Multi-group and longitudinal factorial analysis of an integrated construct of civic engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 736-750.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.
- Zimmerman, B. & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motoricskill: The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 69-84.

Zimmerman, S., Phelps, E., & Lerner, R. (2007). Intentional self-regulation in early adolescence: Assessing the structure of selection, optimization, and compensations processes. *European Journal of Developmental Science, 1*, 272–299.

Anexos

Anexo I

Protocolo de Investigação

Desenvolvimento Positivo na Adolescência: Contributos da Autorregulação Intencional

No âmbito da tese de dissertação inerente ao Mestrado em Psicologia da Educação, lecionado na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, estamos a realizar um estudo sobre o desenvolvimento positivo na adolescência e o impacto dos comportamentos intencionalmente autorregulados e das atitudes para a carreira sobre o mesmo. O preenchimento deste questionário é anónimo e confidencial, não existem respostas certas ou erradas, agradecemos desde já que respondas de forma sincera a cada uma das questões colocadas.

Obrigada pela colaboração.

Questionário Sociodemográfico

1. Género: Masculino Feminino 10.

2. Idade: _____ anos

3. Ano de escolaridade: _____ ano

4. Número de reprovações: _____

5. Horas de estudo numa semana: _____ horas

6. Nº de Irmãos: _____

7. Nº de Irmãos em idade escolar: _____

8. Nota a Português (2º período): _____

9. Nota a Matemática (2º período): _____

	Profissão	Habilitações Académicas
Mãe		
Pai		

11. Tens apoio da tua família na realização dos trabalhos de casa/estudo? Se sim, de que forma?

12. Praticas alguma atividade extracurricular? (Ex. Desporto, Teatro, Voluntariado, etc)

13. Pertences a alguma associação de carácter juvenil? (Ex. Escuteiros, Associações Recreativas, Grupo de Jovens)

Questionário de Desenvolvimento Positivo na Adolescência

Original: Richard M. Lerner (2010) Versão experimental para a população portuguesa
Nas próximas páginas vais encontrar um conjunto de afirmações. Para cada uma delas, seleciona a opção de resposta que melhor caracterize o que pensas ou sentes sobre essa afirmação.

Em que grau concordas ou discordas com as seguintes informações?

		Discordo Totalmente	Discordo	Não tenho a certeza	Concordo	Concordo Totalmente
1	No geral, gosto de mim.	1	2	3	4	5
2	Por vezes, penso que não sou nada bom.	1	2	3	4	5
3	Apesar de tudo, estou contente por ser como sou.	1	2	3	4	5
4	Sinto que não tenho muito de que me orgulhar.	1	2	3	4	5
5	Às vezes, sinto que a minha vida não tem sentido.	1	2	3	4	5
6	Quando for adulto, tenho a certeza que terei uma boa vida.	1	2	3	4	5
7	Eu dou-me bem com os meus pais.	1	2	3	4	5
8	Os meus pais ajudam-me e apoiam-me quando preciso.	1	2	3	4	5
9	Os meus pais dizem-me frequentemente que gostam de mim.	1	2	3	4	5
10	Tenho muitas conversas agradáveis com os meus pais.	1	2	3	4	5
11	Na minha família, sinto-me útil e importante.	1	2	3	4	5
12	Preocupo-me com a escola que frequento.	1	2	3	4	5
13	Os meus professores preocupam-se verdadeiramente comigo.	1	2	3	4	5
14	Recebo muito encorajamento na minha escola.	1	2	3	4	5
15	Os alunos da minha escola preocupam-se comigo.	1	2	3	4	5
16	Na minha escola existem algumas regras básicas sobre o que os alunos podem ou não podem fazer.	1	2	3	4	5

		Discordo Totalmente	Discordo	Não tenho a certeza	Concordo	Concordo Totalmente
17	Os professores na escola incentivam-me a ser o melhor que consigo.	1	2	3	4	5
18	Tenho várias oportunidades para fazer da minha cidade ou localidade um local mais agradável para se viver.	1	2	3	4	5
19	Na minha vizinhança, existem muitas pessoas que se preocupam comigo.	1	2	3	4	5
20	Os adultos da minha cidade ou freguesia fazem com que me sinta importante.	1	2	3	4	5
21	Os adultos na minha cidade ou freguesia ouvem o que eu tenho para dizer.	1	2	3	4	5
22	Na minha cidade ou freguesia, sinto que sou importante para as pessoas.	1	2	3	4	5

E, em que grau cada uma das seguintes afirmações é verdadeira para ti?

		Nunca Verdade	Raramente Verdade	Às vezes é Verdade	Frequentemente Verdade	Sempre Verdade
23	Não sinto pena de outras pessoas quando elas estão a ter problemas.	1	2	3	4	5
24	Quando vejo alguém a ser enganado, tento ajuda-lo.	1	2	3	4	5
25	Incomoda-me quando coisas más acontecem a boas pessoas.	1	2	3	4	5
26	Incomoda-me quando coisas más acontecem a qualquer pessoa.	1	2	3	4	5
27	Não sinto pena, quando vejo alguém ser tratado injustamente.	1	2	3	4	5
28	Tenho pena das pessoas que não têm o mesmo que eu.	1	2	3	4	5
29	Quando vejo alguém a ser gozado, sinto pena dele.	1	2	3	4	5

		Nunca Verdade	Raramente Verdade	Às vezes é Verdade	Frequentemente Verdade	Sempre Verdade
30	Deixa-me triste ver uma pessoa que não tem amigos.	1	2	3	4	5
31	Quando vejo alguém que está magoado ou chateado, sinto pena dele.	1	2	3	4	5
32	Eu confio nos meus amigos	1	2	3	4	5
33	Sinto que nos meus amigos	1	2	3	4	5
34	Os meus amigos preocupam-se comigo	1	2	3	4	5
35	Os meus amigos estão presentes quando eu preciso deles	1	2	3	4	5

Em que medida cada um dos seguintes aspetos é importante na tua vida?

		Nada Importante	Pouco Importante	Não tenho a Certeza	Muito Importante	Extremamente Importante
36	Conhecer pessoas de raças e etnias diferentes da minha.	1	2	3	4	5
37	Ajudar outras pessoas.	1	2	3	4	5
38	Ajudar a fazer do mundo um melhor local para se viver.	1	2	3	4	5
39	Dar tempo e dinheiro para melhorar a vida de outras pessoas.	1	2	3	4	5
40	Ajudar a reduzir a fome e a pobreza no mundo.	1	2	3	4	5
41	Ajudar a garantir que todas as pessoas são tratadas de forma justa.	1	2	3	4	5
42	Defender a igualdade (todos deveríamos ter os mesmos direitos e oportunidades).	1	2	3	4	5
43	Fazer o que acredito ser correto, mesmo que os meus amigos se riam de mim.	1	2	3	4	5

		Nada Importante	Pouco Importante	Não tenho a Certeza	Muito Importante	Extremamente Importante
44	Defender o que acredito, mesmo quando não é popular fazê-lo.	1	2	3	4	5
45	Dizer a verdade, mesmo quando não é fácil.	1	2	3	4	5
46	Aceitar a responsabilidade pelas minhas ações quando cometo um erro ou causo problemas.	1	2	3	4	5
47	Dar o meu melhor, mesmo quando estou a fazer um trabalho que não gosto.	1	2	3	4	5

Pensa nas pessoas que te conhecem bem. Como pensas que elas te descreveriam em cada um destes aspetos?

		Nada Como Eu	Muito Pouco Como Eu	Um Pouco Como Eu	Bastante Como Eu	Exatamente Como Eu
48	Respeitador dos valores e crenças das pessoas que pertencem a raças, etnias e culturas que não a minha.	1	2	3	4	5
49	Bastante conhecedor relativamente a pessoas de outras raças e etnias.	1	2	3	4	5
50	Gosto pela convivência com pessoas de outras raças que não a minha.	1	2	3	4	5

"Do teu ponto de vista..."

		Não	Provavelmente Não	Não Tenho a Certeza	Provavelmente	Sim
51	Se estivesses preocupado com algo importante acerca de drogas, álcool, sexo, ou outro assunto sério, falarias com os teus pais acerca disso?	1	2	3	4	5

	Nunca	De vez em Quando	Às vezes	Frequentemente	Sempre
52 Com que frequência te sentes aborrecido na escola?	1	2	3	4	5

53. De forma geral, que notas obténs na escola?

A maior parte inferior a 2 ____	Na maioria 2 ____	Cerca de metade 2 e metade 3 ____	Maior parte 3 ____
Cerca de metade 3 e metade 4 ____	Maior parte 4 ____	Cerca de metade 4 e metade 5 ____	Maior parte 5 ____

Vamos em seguida apresentar-te um conjunto de frases para sabermos o que tu pensas acerca de ti mesmo. Estas frases falam-nos de dois tipos de pessoas da tua idade e nós queremos saber com qual tu te pareces mais.

Para cada pergunta só deves colocar uma cruz. Uma vez vais colocar a cruz no lado direito da folha, outras vezes vais colocá-la no lado esquerdo. **Nunca deves colocar cruces nos dois lados,** pois tu só colocas uma cruz no lado que se parece contigo. Indica com uma cruz a opção que melhor se aplica.

	Para mim é mesmo verdadeiro	Para mim é mais ou menos verdadeiro				Para mim é mais ou menos verdadeiro	Para mim é mesmo verdadeiro
54			Algumas pessoas da tua idade acham que são tão espertas como as outras	MAS	Outras pessoas da tua idade não têm a certeza que sejam tão espertas como as outras.		
55			Algumas pessoas da tua idade acham difícil fazer amigos	MAS	Outras pessoas da tua idade acham bastante fácil fazer amigos.		
56			Algumas pessoas da tua idade estão contentes com o seu aspeto físico	MAS	Outras pessoas da tua idade não estão contentes com o seu aspeto físico.		
57			Algumas pessoas da tua idade geralmente fazem as coisas certas	MAS	Outras pessoas da tua idade muitas vezes não fazem as coisas certas.		
58			Algumas pessoas da tua idade muitas vezes estão descontentes consigo	MAS	Outras pessoas da tua idade estão bastante contentes consigo.		
59			Algumas pessoas da tua idade são muito lentas a fazer os seus trabalhos escolares	MAS	Outras pessoas da tua idade conseguem fazer os seus trabalhos escolares muito depressa.		
60			Algumas pessoas da tua idade têm muitos amigos	MAS	Outras pessoas da tua idade não têm muitos amigos.		

	Para mim é mesmo verdadeiro	Para mim é mais ou menos verdadeiro				Para mim é mais ou menos verdadeiro	Para mim é mesmo verdadeiro
61			Algumas pessoas da tua idade desejariam que o seu corpo fosse diferente	MAS	Para outras pessoas da tua idade o seu corpo agrada-lhes tal como é.		
62			Algumas pessoas da tua idade habitualmente metem-se em sarilhos por causa das coisas que fazem	MAS	Outras pessoas da tua idade habitualmente não fazem coisas que as metam em sarilhos.		
63			Algumas pessoas da tua idade não gostam da maneira como conduzem a sua vida	MAS	Outras pessoas da tua idade gostam da maneira como conduzem a sua vida.		
64			Algumas pessoas da tua idade fazem muito bem os trabalhos escolares	MAS	Outras pessoas da tua idade não fazem muito bem os trabalhos escolares.		
65			Algumas pessoas da tua idade desejam que a sua aparência física fosse diferente	MAS	Outras pessoas da tua idade gostam da sua aparência física tal como é.		
66			Algumas pessoas da tua idade gostariam que o seu corpo fosse diferente	MAS	Outras pessoas da tua idade gostam do seu corpo tal como é.		
67			Algumas pessoas da tua idade frequentemente gostam da maneira como se comportam	MAS	Outras pessoas da tua idade habitualmente não gostam da maneira como se comportam.		
68			Algumas pessoas da tua idade estão satisfeitas consigo próprias	MAS	Outras pessoas da tua idade muitas vezes não estão satisfeitas consigo próprias.		
69			Algumas pessoas da tua idade têm dificuldades em responder às perguntas na escola	MAS	Outras pessoas da tua idade quase sempre conseguem responder às perguntas.		

	Para mim é mesmo verdadeiro	Para mim é mais ou menos verdadeiro			Para mim é mais ou menos verdadeiro	Para mim é mesmo verdadeiro
70			Algumas pessoas da tua idade são populares entre os outros da sua idade	MAS	Outras pessoas da tua idade não são muito populares.	
71			Algumas pessoas da tua idade acham que têm bom aspeto físico	MAS	Outras pessoas da tua idade acham que não têm bom aspeto físico.	
72			Algumas pessoas da tua idade fazem coisas que sabem que não deviam fazer	MAS	Outras pessoas da tua idade não fazem as coisas que sabem que não devem fazer.	
73			Algumas pessoas da tua idade estão muito contentes por serem como são	MAS	Outras pessoas da tua idade gostariam de ser diferentes.	
74			Algumas pessoas da tua idade sentem que são espertas	MAS	Outras pessoas da tua idade sentem que não são tão espertas.	
75			Algumas pessoas da tua idade sentem que são aceites socialmente	MAS	Outras pessoas da tua idade desejam que mais pessoas da sua idade o aceitassem.	
76			Algumas pessoas da tua idade gostam do seu aspeto físico tal com é	MAS	Outras pessoas da tua idade gostariam que o seu aspeto físico fosse diferente.	
77			Algumas pessoas da tua idade habitualmente comportam-se como devem	MAS	Outras pessoas da tua idade muitas vezes não se comportam como devem.	
78			Algumas pessoas da tua idade gostam do tipo de pessoa que são	MAS	Outras pessoas da tua idade muitas vezes gostariam de ser outro tipo de pessoa.	

Questionário sobre o Comportamento e a Ação (Autorregulação Intencional)

Baltes, Baltes, Freund & Lang (1999), Dias & Castilho (2012)

Estamos interessados em saber como decides, o que é importante para ti na vida, como procedes para alcançar aquilo que significa muito para ti. Em cada um dos seguintes exemplos apresentamos dois tipos de comportamento alternativos, que descrevem a forma como outras pessoas por vezes agem. Imagina duas pessoas a descrever como se comportam. Por favor agora decide, qual é a pessoa com quem mais concordas, com quem mais te pareces, a pessoa que em geral descreve melhor **teu comportamento pessoal**.

	A	B	Qual é a pessoa a quem mais te assemelha actualmente?	
1	Concentro toda a minha energia em poucas coisas.	Divido a minha energia por muitas coisas	A	B
2	Quando nao consigo fazer qualquer coisa tao bem como antes, tento descobrir exactamente o que é mais importante para mim	Quando nao consigo fazer qualquer coisa tao bem como antes, deixo primeiro que as coisas acontecam	A	B
3	Quando nao consigo alcançar logo aquilo que pretendo, nao tento outras possibilidades durante muito tempo	Continuo a tentar, até conseguir o que pretendo	A	B
4	Quando as coisas sao importantes pergunto-me, se nao deveria empenhar mais tempo ou esforco na sua realizacao	Mesmo quando as coisas sao importantes para mim, posso nao vir a investir o tempo ou o esforco necessário	A	B
5	Prossigo sempre com muitos objectivos ao mesmo tempo	Prossigo sempre só com um objectivo a seguir ao outro	A	B
6	Mesmo quando já nao consigo fazer qualquer coisa tao bem como até agora, prossigo com todos os meus objectivos	Quando já nao consigo fazer qualquer coisa tao bem como até agora, concentro-me só no essencial	A	B
7	Faco todo o possível, por conseguir realizar os meus planos	Prefiro esperar, talvez os meus planos se realizem por si.	A	B
8	Quando as coisas não correm tão bem como antes, deixo que os outros me ajudem	Mesmo em situações difíceis, não sobrecarrego os outros	A	B
9	Mesmo quando me pergunto, o que realmente desejo, nao me prendo definitivamente	Quando penso sobre aquilo que quero, determino um ou dois objetivos importantes a alcançar	A	B
10	Quando já nao consigo avançar tao bem como antes, foco a minha atencao no meu objectivo mais importante.	Mesmo quando já nao consigo avançar tao bem como antes, continuo a focar a minha atencao em todos os meus objectivos	A	B
11	Quando pretendo alcançar qualquer coisa,consigo esperar pelo momento certo	Quando pretendo alcançar qualquer coisa, aproveito logo a primeira oportunidade que encontro	A	B

	A	B	Qual é a pessoa a quem mais te assemelhas actualmente?	
12	Quando já nao consigo fazer qualquer coisa como costumava, aceito a situacao tal como é	Quando já nao consigo fazer qualquer coisa como costumava, procuro encontrar outras solucoes	A	B
13	Prossigo sempre com vários objectivos ao mesmo tempo, de tal forma, que me disperso com facilidade	Prossigo sempre só com um objectivo a seguir ao outro	A	B
14	Quando as coisas já nao me correm tao bem como antes, tento em primeiro lugar alcancar só o meu objectivo principal	Quando as coisas já não me correm tao bem como antes, desisto	A	B
15	Quando comeco a fazer qualquer coisa importante para mim, sabendo que há poucas probabilidades de sucesso, esforco-me particularmente	Quando comeco a fazer qualquer coisa importante para mim, sabendo que há poucas probabilidades de sucesso, normalmente desisto.	A	B
16	Quando já nao consigo fazer qualquer coisa tao bem como antes, aceito a perda	Quando já não consigo fazer qualquer coisa tao bem como antes, sou capaz de pedir a alguém que o faça por mim	A	B
17	Também posso alterar um objectivo em qualquer altura	Depois de ter estabelecido um objectivo, nao volto a alterá-lo	A	B
18	Quando já nao consigo alcancar qualquer coisa, confio, que a situacao se há-de transformar por si	Quando já nao consigo alcancar qualquer coisa, concentro-me naquilo que ainda é possível	A	B
19	Quando quero progredir, sigo o exemplo de pessoas bem sucedidas	Quando quero progredir, só eu é que sei, o melhor que tenho a fazer	A	B
20	Quando qualquer coisa me deixa de correr tao bem como habitualmente, nao fico a pensar muito no assunto	Quando qualquer coisa me deixa de correr tao bem como habitualmente, procuro descobrir como fazem as outras pessoas	A	B
21	Considero exactamente, o que é importante para mim	Primeiro deixo que as coisas aconteçam e depois logo vejo	A	B
22	Quando noto, que qualquer coisa se vai tornando cada vez mais dificil para mim, tento distrair-me	Quando noto, que qualquer coisa se vai tornando cada vez mais dificil para mim, tento definir os meus objetivos com mais precisão	A	B
23	Nao fico muito tempo a pensar na melhor maneira de por em prática as minhas ideias, simplesmente tento	Penso muito bem na melhor maneira de por em prática as minhas ideias	A	B
24	Quando qualquer coisa deixa de correr tao bem como antes, procuro aconselhar-me através de programas informativos ou de livros	Quando qualquer coisa deixa de correr tao bem como antes, só eu é que sei, o que é melhor para mim	A	B

Anexo II

Autorização da Instituição de Ensino para recolha de dados



Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Filosofia



Braga, 18 de fevereiro de 2013

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados junto dos alunos do 3º ciclo do ensino básico.

Ex.º Diretor do Externato Infante D. Henrique

No âmbito da realização da Tese de Dissertação inerente ao 2º ano do mestrado em Psicologia da Educação, lecionado na Faculdade de Filosofia, da Universidade Católica Portuguesa, encontro-me a realizar uma investigação sobre o desenvolvimento positivo, tendo como principal objetivo procurar descrever de que forma os processos de autorregulação intencional se relacionam e potenciam o desenvolvimento positivo na adolescência. Venho então por este meio, solicitar a sua autorização para que possa proceder à recolha de dados neste estabelecimento de ensino, através da administração de questionários aos alunos do 3º ciclo do ensino básico.

É importante salientar que não estão implícitos quaisquer riscos associados à participação dos alunos nesta investigação. Os dados recolhidos são totalmente anónimos e confidenciais, não sendo recolhida qualquer informação que possa identificar a escola ou os alunos. Os resultados destinam-se a fins académicos e de investigação.

Desde já agradeço a disponibilidade da instituição na colaboração com a investigação.

Com os melhores cumprimentos,

Joana Peixoto

A Direção do Externato Infante D. Henrique autoriza a recolha de dados nesta instituição conforme o exposto.

(Assinatura do Diretor)

Anexo III

Pedido de Consentimento Informado aos Encarregados de
Educação



Pedido de Consentimento Informado aos Pais



Exmo. Encarregado de Educação,

No âmbito da realização da Tese de Dissertação inerente à frequência do 2º ano de mestrado em Psicologia da Educação, lecionado na Faculdade de Filosofia, da Universidade Católica Portuguesa, estamos a realizar uma investigação sobre o desenvolvimento positivo, tendo como principal objetivo procurar descrever de que forma os processos de autorregulação intencional se relacionam e potenciam o desenvolvimento positivo na adolescência. A participação nesta investigação implica o preenchimento de três questionários, designadamente, um questionário sociodemográfico, o questionário de desenvolvimento positivo na adolescência, e o questionário sobre comportamento e a ação, em períodos letivos previamente acordados e cedidos pelos professores.

É importante salientar que não estão associados quaisquer riscos à participação do seu educando nesta investigação. Os dados recolhidos são totalmente anónimos e confidenciais, não sendo recolhida qualquer informação que possa identificar a escola ou os alunos.

Esta investigação tem autorização prévia da direção da escola, **se não concordar** com a participação do seu educando agradecemos que devolva o destacável até ao dia 2 de Abril de 2013, caso contrário não é necessária a sua devolução.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Joana Peixoto (aluna de mestrado em P.E.)

Braga, março de 2013

Eu, _____ **não autorizo** o
meu educando _____, do ____ Ano, Turma _____,
a participar nesta investigação.

Assinatura

Braga, _____/03/2013