

# Condutas agressivas na adolescência: Factores de risco e de protecção (\*)

MARIA JOSÉ D. MARTINS (\*\*)

## 1. COMPORTAMENTOS DE RISCO ASSOCIADOS AO PERÍODO DA ADOLESCÊNCIA

A adolescência é o período da vida que se situa entre a infância e a idade adulta, inicia-se com as transformações da puberdade (por volta dos 12 anos) e termina com a entrada na vida adulta (por volta dos 20 anos), não estando o seu final claramente definido. Consiste numa fase de transição, na qual ocorrem transformações de carácter físico; social (mudanças na relação com os pais, amigos, sexo oposto); e psíquico (mudanças ao nível cognitivo e no modo de se ver a si próprio). São características desta etapa da vida: a maturação dos órgãos reprodutores; alterações no corpo, que o aproximam da forma que terá na vida adulta; a emergência do pensamento formal; uma maior autonomia face aos pais, comparativamente ao que acontecia na infância; o alargamento

das relações sociais com os pares; alterações no relacionamento com o sexo oposto; a construção de projectos de carreira e de valores; e, finalmente, a construção de uma identidade positiva.

Erikson (1976) considera, que nesta fase do ciclo vital, o indivíduo experiencia uma crise ou conflito entre a identidade positiva e a confusão da identidade. A construção da identidade vai ser uma tarefa crucial na adolescência, na medida em que o eu é chamado a operar uma recapitulação do conjunto das identificações da infância, com vista a integrá-las numa identidade que permitirá enfrentar as tarefas da vida adulta. A identidade está ligada à representação que temos de nós próprios e ao sentimento de sermos um “eu” com características próprias, diferentes dos outros “eus”. A construção de uma identidade positiva pressupõe que o indivíduo assume a continuidade temporal do seu “eu”, apesar das mudanças que estão a ocorrer consigo; que se demarca das imagens parentais interiorizadas; e que se compromete com escolhas que garantem a coerência do eu, principalmente através das opções escolares e profissionais, da polarização sexual e de compromissos ideológicos de carácter político, religioso ou social. Nos jovens que exibem condutas anti-sociais o processo de construção da identidade parece ter ficado comprometido, pois em vez de uma identidade positiva, os jovens parecem ter caminhado no sentido de uma identidade negativa (ver Erikson, 1976; Claes, 1985).

---

(\*) Este artigo constitui parte de um capítulo da fundamentação teórica da tese de doutoramento que a autora apresentou na Universidade da Extremadura (Espanha), sob orientação do Professor Vicente Castro e co-orientação da Professora Maria José Diaz-Aguado.

(\*\*) Departamento de Ciências da Educação, Escola Superior de Educação de Portalegre, Praça da República, 7300 Portalegre.

Alguns autores (*e.g.*, Arnett, 1992; Jessor, 1992) tentaram fornecer explicações para o facto da adolescência ser o período da vida em que os indivíduos tendem a assumir mais e maiores comportamentos de risco, em termos das consequências que podem ter para a sua saúde física e mental, e em termos das relações que estabelecem com o sistema jurídico-legal. Arnett (1992) sugere que muitas das condutas temerárias – conduzir sob o efeito do álcool, usar abusivamente de drogas legais e ilegais, ter relações sexuais precocemente sem qualquer protecção, exibir actos delinquentes – que parecem ser mais comuns na adolescência, do que em quaisquer outros períodos do ciclo de vida, radicam numa necessidade exacerbada de procura de sensações fortes, associada ao que Elkind (1972) designou por egocentrismo adolescente. A necessidade de procurar emoções fortes parece obter algum apoio no facto de várias medidas biológicas com ela relacionadas, nomeadamente certos indicadores hormonais, atingirem o pico no período da adolescência. Porém este facto não explica porque a maioria dos adolescentes não se envolvem neste tipo de condutas.

Elkind (1972) considera que o egocentrismo da infância não foi completamente ultrapassado na adolescência, na medida em que os adolescentes parecem exibir dificuldades em diferenciar os seus pensamentos e sentimentos dos pensamentos e sentimentos dos outros, tendendo a acreditar que os outros estão preocupados com o seu comportamento e aparência, construindo assim o que Elkind (1972) designou por uma audiência imaginária. A crença na audiência imaginária conduziria os adolescentes a acreditar que existe algo de único e especial nas suas vidas, uma vez que os outros parecem preocupar-se tanto com o seu comportamento. Isto, por sua vez, conduziria a uma crença irracional que consistiria em pensarem que o carácter excepcional das suas vidas os torna invulneráveis às consequências dos comportamentos de risco, aspecto que foi designado por Elkind (1972) como a fábula pessoal – uma história que o jovem conta a si próprio, sobre a sua vida, que não é real. Alguns estudos empíricos parecem confirmar esta tendência, na medida em que constataram que os jovens avaliavam a probabilidade das consequências nefastas resultantes dos comportamentos de risco dos outros de forma diferente do modo como avaliavam os

seus próprios comportamentos de risco, isto é, atribuíam menos probabilidades de consequências nefastas aos seus próprios comportamentos de risco do que aos dos outros (ver Arnett, 1992, pp. 348-351).

## 2. O MODELO INTERACCIONISTA DE JESSOR SOBRE OS FACTORES DE RISCO E DE PROTECÇÃO

Jessor (1992), por outro lado, adaptando alguns conceitos importados dos estudos epidemiológicos, propõe que se encarem as condutas de risco dos adolescentes sob uma perspectiva interaccionista, de natureza mais sociopsicológica, por comparação com a perspectiva, de carácter mais individualista, de Arnett (1992).

Jessor (1992) propõe um modelo conceptual, que incorpora aspectos relativos, quer ao indivíduo, quer ao contexto social em que este se insere, e sugere que se considerem factores de risco e factores de protecção em ambos os aspectos (indivíduo e ambiente social). Conceptualiza o risco como um resultado do balanço entre os vários factores de risco e de protecção, inerentes ao indivíduo e ao contexto social em que este se insere.

Jessor (1992) chama a atenção para o facto do conceito de “risco” ou “estar em risco” remeter para dois significados diferentes. Assim, para os adolescentes que já estão envolvidos em condutas de risco, usualmente os mais velhos, “estar em risco” significa aumento da probabilidade de riscos para a sua saúde e vida, e também probabilidade de comprometer o seu desenvolvimento futuro. As condutas de risco em que os adolescentes já estão envolvidos, podem incluir: relações sexuais precoces sem protecção, gravidez precoce, insucesso escolar, absentismo escolar, abandono escolar e vadiagem, envolvimento frequente em condutas de “bullying” na escola, abuso do álcool e do tabaco, consumo de drogas ilegais, comportamentos delinquentes e problemas com o sistema jurídico-legal (furtos, roubos, vandalismo, ofensas corporais). Este significado do “estar em risco” remete para um momento tardio no desenvolvimento do risco, no qual os comportamentos de risco são já praticados. Nestas situações o conceito de intervenção deverá ser mais adequado do que o de prevenção, com vista a lidar com o pro-

blema. No entanto, para os adolescentes que não estão ainda envolvidos nos comportamentos de risco, usualmente mais novos, “estar em risco” tem outro significado, remete para os antecedentes e determinantes psicossociais que poderão aumentar a probabilidade do adolescente vir, no futuro, a exibir as condutas de risco atrás descritas. Nesta situação, o conceito de prevenção primária deverá ser a forma mais adequada de lidar com o problema. Os comportamentos de risco não têm apenas custos, eles são percebidos pelos jovens como tendo benefícios e permitem-lhes completar várias funções psicológicas (ver Jessor, 1992, pp. 381-382).

Relativamente a esses antecedentes e determinantes psicossociais que podem aumentar a probabilidade do jovem incorrer em condutas de risco, Jessor (1992) conceptualiza cinco domínios, a saber: aspectos biológicos e genéticos, ambiente social (geral), ambiente social percebido (próximo), personalidade e comportamento. Assim, relativamente aos 5 domínios o autor considera a presença, ou ausência, de factores de risco e de factores de protecção. Por exemplo, no domínio genético/biológico, o autor considera que uma história de alcoolismo e toxicodependência por parte dos pais é um factor de risco; por outro lado, um nível elevado de inteligência é um factor de protecção. No domínio do ambiente social geral, são factores de risco: a pobreza extrema e a desigualdade de oportunidades relacionadas com a raça ou etnia; serão factores de protecção: a qualidade das escolas, a coesão das famílias, a disponibilidade dos recursos comunitários e a disponibilidade de adultos interessados nos problemas dos jovens. No que se refere ao domínio do ambiente percebido, são factores de risco: a presença de modelos para o comportamento desviante (pais, amigos, colegas, vizinhos) e os conflitos entre pais e filhos; serão factores protectores neste domínio: a presença de modelos para o comportamento social ajustado e a presença de controlos elevados para o comportamento desviante. Quanto ao domínio da personalidade, constituem factores de risco: a percepção de fracas oportunidades de vida, baixa auto-estima, propensão para assumir o risco; constituem factores de protecção: a valorização do sucesso escolar e da saúde e a intolerância face ao desvio. No que ao domínio do comportamento concerne, são factores de risco: o consumo de álcool e o fraco desempenho

escolar; serão factores de protecção: frequentar um culto religioso, envolver-se em actividades académicas e extracurriculares na escola (ver Jessor, 1992, p. 383).

Como se pode constatar, pela descrição dos factores de risco e de protecção, Jessor (1992) não conceptualiza os factores de protecção como sendo o reverso ou o oposto dos factores de risco, mas antes considera-os como distintos. Os factores de protecção atenuariam e contrabalançariam o efeito dos factores de risco, permitindo assim explicar muitas situações em que os jovens em situação de aparente alto risco não incorrem nas condutas de risco, situações essas nas quais provavelmente se verifica a presença de factores de protecção (ver Jessor, 1992, pp. 385-386).

A revisão de vários estudos empíricos realizada por Jessor (1992) conduziu o autor à constatação da co-ocorrência de muitas condutas de risco na adolescência. Este facto levou-o a considerar que este tipo de comportamentos na adolescência segue um padrão organizado, o qual remete para a opção por um determinado estilo de vida. Esta constatação tem implicações no tipo de intervenção a implementar e sugere que uma intervenção de carácter mais global e preventivo, procurando melhorar o estilo de vida, poderia ser mais eficaz do que as intervenções centradas em condutas específicas (*e.g.*, abuso de drogas, sexualidade, delinquência).

### 3. ESTUDOS QUE CONFIRMAM O PAPEL DE ALGUNS DOS FACTORES DE RISCO E DE PROTECÇÃO NAS CONDUTAS AGRESSIVAS

A conceptualização da qualidade das escolas enquanto factor de protecção sugere-nos alguma reflexão sobre as características das escolas que promovem as aprendizagens num clima de boa convivência. Gladden (2002), num artigo de revisão de literatura sobre a avaliação de programas de intervenção educativa nos Estados Unidos da América, com vista a combater e prevenir a violência nas escolas, identifica quatro variáveis associadas às escolas seguras:

- São escolas em que existem fortes vínculos e bom relacionamento entre professores e entre professores e alunos;
- São escolas em que existe um forte com-

promisso por parte da escola em ensinar estratégias de resolução de conflitos não violentas (promoção de competências socio-cognitivas e gestão do controlo da raiva);

- São escolas onde existe um forte compromisso com as aprendizagens académicas e que estabelecem níveis exigentes em termos das aprendizagens dos alunos;
- São escolas com capacidade de resposta e respeito pela comunidade e cultura juvenis.

Relativamente às estratégias específicas utilizadas pelas escolas para combater e prevenir a violência, o autor identificou as seguintes: aconselhamento de grupo e aconselhamento de pares em espaços e tempos extracurriculares; estratégias de trabalho cooperativo desenvolvidas no âmbito do plano curricular; clubes ou actividades culturais e desportivas extracurriculares. No que se refere à avaliação da eficácia das diferentes estratégias, a primeira estratégia foi avaliada como sendo pouco eficaz, podendo mesmo conduzir ao aumento das condutas agressivas. As estratégias de trabalho cooperativo e actividades extracurriculares parecem ter sido as mais eficazes na redução da violência, afigurando-se a última particularmente eficaz na redução da violência em meios pobres e carenciados (ver Gladden, 2002).

Gladden (2002) sugere ainda que a utilização da suspensão enquanto punição, para os alunos que infringem as regras da escola, não parece ter qualquer efeito na modificação do comportamento dos alunos, pelo que deverá ser sempre evitada, sobretudo nas situações menos graves (que não atentem contra a integridade física da comunidade educativa).

Cowie (2000) efectuou uma investigação cujos resultados parecem sugerir que o aconselhamento, ou mediação de pares na escola, é eficaz, na medida em que as vítimas recorrem a esse sistema de apoio e dispõem, assim, de alguém com quem falar. A estratégia revela-se também benéfica para os alunos conselheiros, na medida em que estes recebem formação específica para exercer o papel e sentem-se socialmente mais úteis e competentes, através desta actividade pró-social. Contudo, a autora deste estudo nada refere sobre o efeito que este tipo de estratégia de intervenção poderá ter sobre os agressores.

Akiba, LeTendre, Baker e Goesling (2002), numa análise de uma secção específica dos dados

do inquérito internacional TIMSS (*Third International Math and Science Study*), efectuaram uma comparação entre os níveis de vitimação na escola, tal como percebidos por alunos dos 7.º e 8.º anos de escolaridade e entre os níveis de segurança nas escolas percebidos pelos professores, registados em cerca de 37 países. Embora os resultados do estudo se baseiem apenas em 4 respostas do inquérito, colocam Portugal e a Espanha perto dos últimos lugares, em particular no que respeita à percepção que os professores têm da segurança nas escolas e do modo como isso afecta o trabalho escolar. Estes dados, só por si, justificam a pertinência das investigações e dos programas de intervenção realizados e a realizar nestes países.

Akiba e colaboradores (2002) efectuaram também uma comparação entre a taxa de criminalidade nos vários países e os registos de violência escolar (tal como percebidos pelos alunos e professores), mas não encontraram relações entre esses dois tipos de problemas. Os autores também não encontraram relações entre a variabilidade étnica dos alunos e a violência escolar. Porém, foi constatada uma associação entre a segurança nas escolas, tal como percebida por alunos e professores, e o rendimento escolar dos alunos nas disciplinas de ciências e matemática, que eram as que estavam a ser objecto de estudo. Os autores concluíram que: a violência escolar é um fenómeno internacional, que parece estar predominantemente associado a variáveis inerentes à própria escola e ao tipo de relações que nela ocorrem; e que as escolas que estabelecem níveis elevados de exigência, relativamente ao trabalho escolar e aprendizagens dos alunos, são as que tendem a ser mais seguras.

No que respeita às estratégias pedagógicas mobilizadas pelos professores, muitos autores (e.g., Diaz-Aguado, Royo, Segura, Andrés & Martinez, 1996; Smith, Cowie & Berdondini, 1994), sugerem que a estratégia pedagógica de trabalho cooperativo, utilizada no âmbito dos currículos das diferentes disciplinas, parece ser uma estratégia eficaz na redução da violência escolar, em geral, e na redução do “bullying”, em particular. Além disso, parece proporcionar melhorias no clima social das turmas e das escolas onde é implementada. Esta tendência tem sido repetidamente confirmada por vários autores, em diferentes con-

textos culturais (ver também O'Moore, 2000; Ortega & Lera, 2000).

Diferentes tipos de estratégias pedagógicas que visam o ensino da resolução de conflitos interpessoais de forma não violenta, como é o caso da discussão em grupo de dilemas hipotéticos e da vida real; da representação de papéis e dramatização; da promoção da assertividade e das competências de comunicação (*e.g.*, escuta, questionamento e negociação); e ainda o ensino da expressão de emoções e o controlo da raiva, parecem também ter revelado eficácia na redução da violência escolar e do "bullying" (ver Diaz-Aguado, 1992; Diaz-Aguado *et al.*, 1996; Rubin, Bream & Rose-Krasnor, 1991).

Alguns estudos (*e.g.*, Boulton, 1997; Nicolaidis, Toda & Smith, 2002) que pretendiam avaliar os conhecimentos e atitudes dos professores sobre o "bullying" – realizados sobretudo em Inglaterra – constataram que a maioria dos professores se preocupa com o "bullying" e tem um razoável conhecimento sobre o tema (é preciso não esquecer que a prevenção e o combate ao "bullying" em Inglaterra faz parte das políticas educativas nacionais). No entanto, a maioria dos professores afirma ter dificuldades em lidar com o problema, em particular em lidar com os agressores; e admite que seria desejável e necessário formação específica sobre este tema. Vários autores (*e.g.*, Boulton, 1997; Nicolaidis *et al.*, 2002; O'Moore, 2000; Roland, 2000) sugerem a necessidade da formação inicial e contínua de professores incluir esta temática, com vista a apetrechar melhor os professores para lidar com este problema, uma vez que eles são elementos chave na educação e formação dos alunos. Limper (2000) sublinha também a importância da cooperação com os pais, no sentido de maximizar a eficácia dos programas de prevenção da violência, uma vez que estes são um dos elementos da comunidade educativa que mais sente e se preocupa com o problema da violência escolar.

Em suma, a escola, através da sua organização; clima social; capacidade de implementação de regras e regulamentos; qualificação dos seus docentes; e, sobretudo, através de métodos pedagógicos adequados e eficazes, constitui um factor de protecção, em termos de ambiente próximo, face à emergência da vitimação e das condutas agressivas em crianças e adolescentes.

Relativamente aos factores de risco inerentes

ao indivíduo (personalidade e comportamento) e ao seu ambiente próximo, diversos estudos permitem-nos equacionar, no que respeita à família, os seguintes factores de risco: história familiar de maus tratos, abuso e negligência; e fracos vínculos afectivos entre os elementos da família (ver Schwartz, Dodge, Petti & Bates, 1997).

No que respeita ao indivíduo podemos identificar os seguintes factores de risco: autoconceito desfavorável; insucesso escolar; absentismo escolar; apetência pelo comportamento desviante; personalidade com traços de maquiavelismo e manipulação (ver Andreou, 2000); dificuldades de concentração e atenção; dificuldade na capacidade para raciocinar de acordo com princípios; baixa disposição para reagir com empatia ao sofrimento e necessidade dos outros (ver Gibbs, 1991); viés nas várias etapas do processamento da informação social (ver Crick & Dodge, 1994); distorções cognitivas e crenças na eficácia da violência enquanto forma legítima de resolver problemas (ver Diaz-Aguado *et al.*, 1996).

No que concerne aos factores de risco inerentes ao meio próximo, não familiar, podemos identificar os seguintes: convívio com amigos e colegas desviantes (ver Xie, Swift, Cairns & Cains, 2002) e, ainda, a rejeição dos pares (ver Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999).

Ainda no que respeita ao indivíduo, serão factores de protecção: a valorização do sucesso escolar e da saúde; o envolvimento em actividades extracurriculares na escola ou fora da escola (clubes desportivos, culturais, recreativos ou cultos religiosos). No que respeita ao ambiente próximo serão factores de protecção: uma família coesa; um grupo de amigos e colegas que desvalorizam o desvio; a aceitação por parte dos pares; e ter amigos que oferecem protecção e apoio.

Em síntese, os factores de risco e de protecção a considerar nos contextos próximos remetem para: aspectos inerentes à família (natureza dos vínculos familiares e da educação parental); situações relacionadas com a escola e a comunidade (organização escolar; métodos pedagógicos; clima social e actividades extracurriculares); e, ainda, aspectos referentes aos companheiros e amigos (características dos mesmos e natureza dos vínculos estabelecidos com eles). Quanto aos factores de risco e de protecção inerentes ao indivíduo, destacam-se as características de personalidade e as opções referentes ao estilo de vida.

Em suma, o modelo de Jessor (1992) ao equacionar factores de risco e de protecção inerentes ao indivíduo e ao seu ambiente, ou contextos próximos, contribuirá, eventualmente, para melhor compreender, prever e prevenir a emergência de condutas agressivas entre adolescentes, através do balanceamento dos vários factores de risco e protecção identificados no indivíduo e nos contextos sociais em que este está inserido.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akiba, M., LeTendre, G., Baker, D., & Goesling, B. (2002). Student victimization: national and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 4, 829-853.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year old Greek school children. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Arnett, J. (1992). Reckless behaviour in adolescence: a developmental perspective. *Developmental Review*, 12, 339-373.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Claes, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Verbo Ed.
- Cowie, H. (2000). By standing or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85-97.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74-101.
- Elkind, D. (1972). *Crianças e adolescentes. Ensaios interpretativos sobre Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Zahar editora.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar editora.
- Diaz-Aguado, M. (1992). Intervención psicoeducativa para desarrollar la tolerancia a la diversidad y la igualdad de oportunidades. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Eds.), *Formação Pessoal e Social*. Lisboa.
- Diaz-Aguado, M., Royo, P., Segura, M., Andrés, M., & Martínez B. (1996b). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. 4 volúmenes y un video Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Gibbs, J. (1991). Sociomoral developmental delay and cognitive distortion: implications for treatment of anti-social youth. In W. M. Kurtines (Ed.), *Handbook of moral behaviour and development*. Vol. 3. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.
- Gladden, R. M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26, 263-299.
- Jessor, R. (1992). Risk behaviour in adolescence: a psychological framework for understanding and action. *Developmental Review*, 12, 374-390.
- Limper, R. (2000). Cooperation between parents, teachers, and school boards to prevent bullying in education: An overview of work done in the Netherlands. *Aggressive Behavior*, 26, 125-134.
- Martins, M. J. D. (2003). *Agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar. Variáveis sociodemográficas, psicossociais e sociocognitivas*. Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade da Extremadura, Espanha.
- Nicolaides, N., Toda, Y., & Smith, P. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology Society*, 72, 105-118.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.
- Ortega, R., & Lera, M. (2000). The Seville anti-bullying in school project. *Aggressive Behavior*, 26, 113-123.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 216-224.
- Roland, E. (2000). Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behavior*, 26, 135-143.
- Rubin, K., Bream, L., & Rose-Krasnor, L. (1991). Social problem solving and aggression in childhood. In D. Plepler, & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Ass. Pub.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68 (4), 665-675.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Berdondini, L. (1994). Cooperation and bullying. In P. Kutnick, & C. Rogers (Eds.), *Groups in Schools*. New York: Cassell.
- Xie, H., Swift, D., Cairns, B., & Cairns, R. (2002). Aggressive behaviours in social interaction and developmental adaptation: A narrative analyses of interpersonal conflicts during early adolescence. *Social Development*, 11 (2), 205-224.

#### RESUMO

Este artigo apresenta vários modelos explicativos do facto da adolescência ser o período da vida em que se correm mais riscos, em termos de saúde, vida e problemas com o sistema jurídico-legal. Salienta-se o mo-

delo de Jessor, por equacionar factores de risco e protecção quer no indivíduo, quer no seu ambiente, descrevendo-se com algum detalhe esses factores e relacionando-os com as descobertas que várias investigações de diferentes autores têm revelado nos últimos anos. Conclui-se pela pertinência do referido modelo para a compreensão, previsão e prevenção da emergência de condutas agressivas nos adolescentes.

*Palavras-chave:* Adolescência, factores de risco e protecção, agressão.

#### ABSTRACT

This article presents several theoretical approaches

to explain the fact that adolescence is the period of life where more risks are taken, concerning to health, life and problems with the legal system. We emphasize Jessor approach, because it delineate risk and protector factors in the individual and in his environment, we describe with some detail those factors and related them with the findings that several researches from different authors had revealed in the last years. We conclude that Jessor approach is very pertinent to understand, predict and prevent the emergence of aggressive conduct in adolescents.

*Key words:* Adolescence, protector and risk factors, aggression.