



UC/FPCE\_2010

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Problemas Emocionais na Adolescência e a sua  
Relação com o Desempenho Escolar**

Iolanda de Fátima Cabral Soares (iolandacabralsoares@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento  
e Aconselhamento sob a orientação de Professora Doutora Maria da  
Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias

## **Problemas Emocionais na Adolescência e a sua Relação com o Desempenho Escolar**

Resumo: O objectivo deste estudo é verificar a existência de uma relação entre os problemas emocionais, que poderão eventualmente aparecer durante a fase da adolescência, e o desempenho escolar do adolescente. Para tal, recorreu-se a uma amostra de 34 sujeitos das diferentes turmas do 9º ano de escolaridade, pertencentes ao Colégio São Teotónio, em Coimbra. Os dados foram obtidos através da adaptação portuguesa do questionário *Youth Self-Report* de Achenbach (1991) levada a cabo por Fonseca e Monteiro (1999) e do questionário *Child Behavior Checklist* de Achenbach (1991, adap. portuguesa, Fonseca *et al.*, 1994).

Os resultados não confirmaram a relação analisada, tendo no entanto mostrado diferenças entre os sexos no que refere aos problemas emocionais.

Palavras-chave: Problemas emocionais, Desempenho escolar, Sucesso e Insucesso escolar.

## **Emotional Problems in Adolescence and the Relation with Academic Performance**

Abstract: The goal of this study is to analyse if there is a relation between the emotional problems that can, eventually, show during adolescence phase and the academic performance of the adolescent. Therefore, we worked with a sample of 34 individuals of the different 9<sup>th</sup> grade classes of the São Teotónio's School of Coimbra. Data was collected using the Portuguese version of the *Achenbach's Youth Self Report* (1991), by Fonseca and Monteiro (1999) and the Portuguese version of the *Achenbach's Child Behavior Checklist* (1991), by Fonseca and cols. (1994).

The results weren't confirmed the analysed relation, however showed differences between the sexes in relation to emotional problems.

Key-words: Emotional Problems, Academic Performance, Academic Achievement and Academic Underachievement.

## **Agradecimentos**

À minha orientadora de Tese de Mestrado Professora Doutora Maria da Luz Vale Dias, o meu sincero agradecimento pelo tempo que me disponibilizou, pela preciosa orientação e apoio manifestado;

À Professora Doutora Luiza Lima pelas orientações que me foi dando e por esclarecer todas as minhas dúvidas e incertezas ao longo deste ano;

À direcção do Colégio São Teotónio, aos Professores pela disponibilidade, à Dra. Isabel Silva pela ajuda prestada e principalmente aos adolescentes e respectivos encarregados de educação pela disponibilidade que mostraram para a realização deste estudo;

Aos meus padrinhos Cristiano e Fátima, por tudo nesta vida, principalmente por terem acreditado em mim e por me terem ajudado a ser quem sou. Amo-vos;

À minha prima Cristina por todos os momentos de paciência, por teres acreditado em mim e por seres a boa amiga que és! Amo-te;

À Alice por toda a sincera amizade e confiança e por todos os momentos que passámos juntas, sem ti, não iria conseguir. Adoro-te;

O meu especial agradecimento à Bélisa, por toda a ajuda que me deu e por me ter apoiado sempre que foi necessário ler e reler este trabalho, obrigada por tudo;

Aos meus amigos e amigas que de uma forma ou de outra contribuíram para que hoje seja feliz, obrigada por poder contar convosco;

A todos os que não mencionei, mas que se cruzaram no meu caminho e que de alguma forma contribuíram para que todo este percurso tenha valido a pena.

Obrigada!



## Índice

Introdução .....	1
I – Enquadramento conceptual .....	3
Capítulo I – Adolescência .....	3
1.1- Considerações teóricas sobre a adolescência .....	3
1.2 - Os Problemas emocionais na adolescência .....	6
II - Objectivos .....	14
III – Metodologia .....	14
<i>Sujeitos</i> .....	15
<i>Instrumentos</i> .....	16
<i>Procedimento</i> .....	18
IV – Resultados .....	18
1. Alunos .....	19
1.1. <i>Dados descritivos relativos às Classificações e aos Problemas Emocionais (Comportamentos Internalizantes-YSR)</i> .....	19
1.2. <i>H1 – Associação entre os problemas emocionais e o desempenho escolar</i> .....	24
1.3. <i>H2 – Influência dos problemas emocionais sobre o desempenho escolar</i> .....	24
1.4. <i>H3 – Diferenças entre os sexos na ocorrência de problemas emocionais</i> .....	25
1.5. <i>H4 – Semelhanças entre os sexos na relação entre o desempenho escolar e os problemas emocionais</i> .....	25
2. <i>Encarregado de Educação</i> .....	26
2.1. <i>Relação entre a percepção dos pais acerca dos problemas emocionais (comportamentos internalizantes) dos filhos e o desempenho escolar</i> .....	26
2.2. <i>Influência dos comportamentos internalizantes percebidos pelos pais sobre o desempenho escolar</i> .....	26
2.3. <i>Relação entre os comportamentos internalizantes dos filhos e a percepção dos mesmos por parte dos pais</i> .....	27
V – Discussão dos resultados .....	27
VI - Conclusões .....	30
Bibliografia .....	33
Anexos .....	37
Anexo 1.....	38
Anexo 2.....	39

## Introdução

É a partir do século XX que a adolescência se afirma como um fenómeno social relevante, intensificando-se o interesse científico por esta etapa de vida. A adolescência passa então a ser encarada como um período de desenvolvimento no qual ocorrem importantes transformações a nível físico, cognitivo, afectivo, social e moral, ao nível da construção da identidade e da procura de autonomia (Monteiro & Santos, 1998; Tabora Simões, 2002; Tabora Simões, Vale Dias, Formosinho & Fonseca, 2007).

Costuma entender-se por adolescência a etapa que se estende, *grosso modo*, dos 12-13 anos até aproximadamente o final da segunda década de vida. Trata-se de uma etapa muitas vezes denominada insuficientemente de transição, na qual já não se é criança, mas ainda não se adquiriu o estatuto de adulto.

Até ao final do séc. XIX, as crianças entravam no mundo do trabalho aproximadamente entre os 7 anos e o início da puberdade. Eram poucas as que o faziam acima dos 10-12 anos, e aquelas que o faziam, normalmente, não estavam agrupadas por níveis diferentes de idades, nem permaneciam muito tempo no sistema educativo. Não existia uma cultura adolescente, nem a adolescência era considerada como uma fase particular do desenvolvimento.

O final do séc. XIX marca um ponto de ruptura com a situação supracitada. A revolução industrial modificou muitas coisas e fê-lo de forma bastante notável. As crianças oriundas da classe média e alta tenderam a permanecer nas escolas, que nessa altura aumentaram, desenvolveram programas específicos e mais complexos, tornaram-se mais exigentes. Finalmente, os filhos dos operários passaram também a adoptar o mesmo estilo de vida, quando, conforme avançava o século, foi sendo introduzido, nos diversos países ocidentais, o conceito de escolaridade obrigatória. A inclusão dos adolescentes no estatuto adulto adiou-se notavelmente, formando-se, em consequência, um novo grupo que desenvolve os seus próprios hábitos e maneiras, e que enfrenta problemas peculiares.

As características distintas das várias sociedades e culturas induzem diferentes características da fase da adolescência, gerando, conseqüentemente, alguma controvérsia. O grande ponto de partida para a definição deste conceito prende-se com a sua abordagem como uma fase única e específica do desenvolvimento humano, cheio de mudanças e transformações múltiplas e fundamentais para que o jovem possa atingir a maturidade e inserir-se na sociedade (UNICEF, 2002).

Embora alguns autores (por ex<sup>o</sup>, Anna Freud) tenham sobretudo associado a perturbação psicológica a este período de vida, estudos recentes tendem a desmentir tal relação (cf. Tabora Simões, 2002).

Na presente investigação, não se parte também dessa perspectiva negativa da adolescência. Os problemas emocionais sobre os quais nos debruçamos, e que não entendemos como obrigatoriamente presentes nesta etapa de vida, serão abordados no sentido de perceber a sua possível relação,

particularmente, com dois tipos de desempenho escolar: sucesso e insucesso escolar.

É sabido que o sucesso e o insucesso escolar não têm relação directa com as classificações obtidas pelos alunos, no entanto, é desta forma que são analisados em grande parte dos países europeus (Eurydice, 1994). Posto isto, serão essas classificações que determinarão o futuro escolar do aluno, é com base nas classificações que há alunos que progridem e outros não.

O tema do (in)sucesso escolar tem sido bastante recorrente nas políticas e nos discursos educativos. De acordo com estudos realizados por Iturra (1990), são múltiplas as causas do insucesso escolar e por vezes bastante contraditórias, no entanto, quase todas se relacionam com factores ligados ao próprio aluno, ao nível sócio-económico e cultural da família, à escola enquanto instituição e aos elementos que nela trabalham, entre eles, o professor. Estes são factores que realmente existem e são importantes.

O presente trabalho divide-se em duas partes:

A primeira parte dedica-se à revisão da literatura, da qual se faz referência a vários estudos que foram efectuados e que contribuíram para a evolução dentro desta área.

Assim, no primeiro capítulo, sobre a *Adolescência*, explicita-se a abrangência e evolução do conceito, as várias teorias que giram em torno desta e faz alusão também ao facto de esta ser considerada uma etapa que, normalmente, é encarada (erradamente) pela negativa. Quanto a este último aspecto, é-lhe dedicado um ponto específico em que são citados *Os problemas emocionais na adolescência*. O desempenho escolar é abordado no segundo capítulo desta primeira parte, sendo aí especificados os conceitos de sucesso e insucesso escolar, como estando associados à noção de desempenho escolar.

A segunda parte deste trabalho dedica-se à apresentação do estudo da possível relação entre os problemas emocionais na adolescência e o desempenho escolar, podendo este último estar associado ao sucesso ou insucesso escolar. As variáveis utilizadas neste estudo referem-se principalmente às diferenças entre os géneros e ao nível socio-económico da população pela qual é composta a nossa amostra. Nesta segunda parte são referidos os objectivos deste estudo, a metodologia que foi utilizada, os resultados e respectiva discussão, e, por fim, é feita uma síntese conclusiva.

## I – Enquadramento conceptual

### Capítulo I – Adolescência

#### 1.1 - Considerações teóricas sobre a adolescência

É frequente ouvirmos identificar erradamente a adolescência como “turbulência” e “perturbação mental”, ou, também, considerar próprio do adolescente de hoje um comportamento desorganizado, às vezes mesmo característico de uma psicose. Em 1958, Anna Freud escrevia: “Ser normal durante a adolescência é, em si mesmo, anormal” (*To be normal during the adolescent period is by itself abnormal*), para desta forma acentuar a perturbação psicológica que os autores antigos entendiam ocorrer durante a adolescência. Esta ideia influenciou bastante o pensamento de pais, professores e senso comum em geral, pelo que fez com que a adolescência fosse considerada como uma etapa tumultuosa, onde os conflitos são inevitáveis e as tensões constantes. Assim, fala-se de “crise”, a propósito de tudo o que tenha a ver com a adolescência (Sampaio, 1996).

Diversos estudos nesta área têm demonstrado que existem várias evoluções no comportamento psicossocial juvenil, que oscilam entre um comportamento turbulento (minoritário) e uma passagem para a idade adulta sem problemas significativos, na grande maioria dos casos. Podem, eventualmente, surgir algumas situações de perturbação passageira, por vezes intensa, mas que não afectará o processo de autonomia que mais tarde conduzirá à idade adulta. Podemos, então, afirmar que a maioria dos adolescentes ultrapassa esta fase sem perturbações emocionais graves, embora possam surgir algumas dificuldades pontuais que merecem a nossa atenção. Sabe-se que hoje apenas cerca de 20% dos adolescentes têm perturbações psicológicas sérias que merecem tratamento especializado (Sampaio, 1996).

Apesar de a adolescência, sendo uma fase de características próprias, ter sido reconhecida recentemente, a verdade é que o interesse por esta etapa já existe desde a Antiguidade Clássica.

Stanley Hall foi pioneiro da psicologia da adolescência, que hoje em dia ainda é uma referência importante nos estudos realizados neste âmbito. Ainda que a base da sua teoria se mantenha válida, muitos dos seus pontos de vista foram refutados e alvo de modificações. É, em grande parte, devido a este autor que a adolescência é considerada uma etapa especial, um estágio onde ocorrem transformações qualitativas importantes para o desenvolvimento humano (Sprinthall & Collins, 1994).

Assim, Hall retrata a adolescência como um período turbulento, de conflito, sofrimento, rebeldia contra a autoridade, mas também como um período de mudança física, social e intelectual. Porém, considera que é um período que tem que ser suportado até que o adolescente atinja a idade adulta, é nesta altura que toda a perturbação desaparece e logo emerge a figura adulta e civilizada (Medeiros, 2000).



O mesmo autor considerava que a adolescência experienciada nos estádios anteriores da infância onde será possível ultrapassar o seu estado primitivo e atingir um estado superior. É um período de transformações rápidas e caóticas relacionadas com a emergência da civilização. A adolescência é considerada uma fase de crescimento onde a genética se confronta com as exigências da vida social, adquirindo assim uma reputação do tipo *Sturm und Drang*, definido pelo conceito de *Storm e Stress*<sup>1</sup>. Esta é uma descrição que exagera bastante o grau de turbulência emocional que a maioria dos adolescentes vivencia.

Tal como Hall, Sigmund Freud também descreve a adolescência como um período difícil e turbulento. No entanto, a explicação que Freud outorga, menciona uma abordagem psicosssexual do desenvolvimento. Daí referir que, sendo um período turbulento, este dever-se-ia às mudanças físicas que ocorrem na puberdade, aumentando os desejos sexuais, o que obrigava os adolescentes a encontrar objectos apropriados para investir a sua sexualidade (Ferreira & Ferreira, *in* Medeiros, 2000).

Estas alterações levavam a que os adolescentes sentissem a necessidade de se tornarem independentes dos pais, com quem tinham, até então, vivenciado as experiências do seu desenvolvimento psicosssexual. Estes são dois dos factores que Freud considera o porquê de a adolescência ser uma fase tumultuosa. Posto isto, convém salientar que a Psicologia da Adolescência do século XX não se resume às teorias de Hall e Freud (Ferreira & Ferreira, *in* Medeiros, 2000).

Esta perspectiva da adolescência vigorou durante algum tempo, e muito contribuiu para que se efectuassem mais teorias acerca desta fase da vida humana.

Assim, Margaret Mead foi precursora de uma investigação em que se estuda o desenvolvimento de adolescentes da Ilha de Samoa, tirando daí conclusões que contradizem as teorias que destacam a adolescência como uma fase conturbada. Pôde verificar que esta está longe de ser um período de agitação e de tensão, constatando que era uma fase bastante agradável da vida (Medeiros, 2000; Taborda Simões, 2002).

No entanto, estas conclusões nem sempre foram aceites tendo sido alvo de algumas críticas. Porém, os seus trabalhos destacaram-se e foram reconhecidos por transmitirem a ideia de que as normas e expectativas culturais são factores que determinam a natureza da adolescência (Sprinthall e Colins, 1994).

Douvan e Adelson (1966) passaram um inquérito a mais de 3.000 rapazes e raparigas representativos dos adolescentes dos EUA. Através deste método, puderam apurar que muito poucos adolescentes descreveram que existia perturbação, conflito e instabilidade na sua vida. Através dos testemunhos que Douvan e Adelson recolheram junto destes adolescentes, puderam constatar que só o adolescente nos extremos e não o adolescente típico é que passa por períodos de perturbação e agitação na adolescência (Weiner, 1995).

---

<sup>1</sup> Termo que faz referência ao facto de a adolescência ser uma fase difícil de tensão e agitação.

No decorrer do século XX, a sociedade portuguesa começa também, gradualmente, a reconhecer a adolescência como uma fase específica do desenvolvimento humano. A democratização da educação, que acelerou em meados dos anos 70, e a escolaridade obrigatória deram mais visibilidade ao fenómeno da adolescência. Reconhecida como uma fase de transição entre a infância e a idade adulta, a adolescência é considerada não apenas como uma crise normativa mas também como um período de profundas transformações físicas, psicológicas e sociais (Taborda Simões, Vale Dias, Formosinho & Fonseca, 2007, pp. 795-796).

Apesar de nas últimas quatro décadas terem vindo a aumentar, progressivamente, as publicações acerca da adolescência, incluindo os também os estudos Portugueses, os limites desta faixa etária são difíceis de precisar. O início da adolescência é, efectivamente, quando se dá o aparecimento da puberdade, que normalmente ocorre por volta dos 11 – 13 anos (embora nos rapazes haja uma tendência para começar um ano ou mais tarde que as raparigas). A falta de limites para precisar o início desta fase é também bastante evidente quando se trata de precisar o fim desta, o que se crê que seja por volta dos 18 – 20 anos (Taborda Simões, Vale Dias, Formosinho & Fonseca, 2007, pp. 795-796).

Porém, e apesar de nas últimas quatro décadas terem vindo a aumentar as publicações acerca da adolescência, é evidente o facto de que é um conceito bastante difícil de precisar. Faz mais sentido pensar na adolescência como um período que se situa, psicológica e culturalmente, entre a infância e a idade adulta, em vez de a considerarmos como uma faixa etária específica (Bee, 1997).

Como referem Ferreira e Ferreira, etimologicamente “a adolescência tem origem do latim *adolescencia*, e adolescente de *adolescens*, participio presente de *adolescere* que significa crescer; portanto, a adolescência é o período da vida no qual o ser humano está ainda em crescimento. Entende-se, assim, a adolescência como uma fase transitória necessária à obtenção de maturidade, a qual deve ser condição de adulto, já que *adultus* é o participio passado de *adolescere*, ou seja, o que cresceu” (*cit in* Medeiros, 2000, p.29).

Estas modificações que caracterizam todo este período são rápidas e interdependentes, isto é, as alterações num domínio afectam e são afectadas pelas restantes áreas do desenvolvimento adolescente. Por esta razão, alguns autores associam o termo adolescência directamente à noção de mudança (Power, *cit. in* Bizarro, 2001).

A estas mudanças juntam-se os esforços que os jovens fazem para as enfrentar, superar as dificuldades e estabelecer um sentido de identidade e autonomia. Na adolescência, ocorre um processo de maturação global da personalidade, com importantes consequências no resto das etapas da vida (Quiles & Espada, 2009).

Torna-se importante destacar que a adolescência é tanto uma experiência pessoal como um fenómeno cultural, e alguns factores tanto individuais como sociais podem produzir obstáculos nas trajectórias de alguns adolescentes. Assim, para alguns adolescentes, os acontecimentos ocorridos durante estes anos podem ser especialmente difíceis e

conflituosos; ou, sem o ser em excesso, podem representar uma muralha inacessível, por se tratar de adolescentes que não adquiriram nos anos antecedentes as competências e as habilidades necessárias para poder enfrentar os desafios próprios desta etapa e realizar uma transição evolutiva dentro do normal (Coll, Marchesi, Palacios & cols., 2004).

Mais importante do que delimitar as fronteiras da adolescência com base na idade ou acontecimentos de vida, importa caracterizá-la com base num todo, integrando a idade, as suas modificações inerentes e aos contextos onde a interação entre estas variáveis ocorre (Bizarro, 1999).

Em suma, a verdade é que entender a adolescência a partir de uma perspectiva de crise, não havendo suporte empírico necessário, revela-se uma opção inapropriada, o que já não se verifica quanto à perspectiva de mudança, que “permite conceber esta etapa do ciclo de vida como um período de múltiplas e profundas transformações” (Taborda & Lima, 2004, p. 401). Estas transformações, que a perspectiva desenvolvimentista sublinha, levam a que haja uma crescente autonomia nos planos do pensamento, dos afectos e das relações com os outros (*idem, ibidem*).

Posto isto, é fundamental estar atento aos problemas do quotidiano adolescente, distinguir o normal do patológico e reservar a atenção para os casos claramente de risco, nomeadamente, situações de toxicod dependência, alcoolismo, tentativas de suicídio, depressões e psicoses que possam ocorrer neste período (Sampaio, 1996).

## 1.2 - Os Problemas emocionais na adolescência

A adolescência é uma fase do ciclo de vida marcada pelo conceito de desenvolvimento, com transformações que marcam, sucessivamente, quatro esferas do desenvolvimento: o corpo, o pensamento, a vida social e a representação de si (Claes, 1990).

As perspectivas psicanalistas referem que, por norma, a adolescência deve ser encarada como um período perturbado e turbulento, o que é considerado um sinal de desenvolvimento normal e obrigatório para atingir a idade adulta (Medeiros, 2000).

Algumas investigações levadas a cabo por Harter (1999), apontam que quatro em cada dez adolescentes se tenham sentido, em algum momento da sua vida, tão tristes que tenham tido acessos de choro e desejado isolar-se de tudo e de todos. Como sintomas deste mal – estar emocional são destacados os sentimentos depressivos e de tristeza, ingestão excessiva de alimentos, sonolência, preocupações excessivas com a aparência física, entre outros, permanecendo estes problemas, por vezes, ocultos aos familiares e amigos. Ao contrário dos adultos, os adolescentes não sentem a depressão apenas como um estado de tristeza profunda, mas sim, como um misto de tristeza e raiva. Por isso, a depressão pode manifestar-se, nalguns casos, como raiva de si próprio, com ideias de auto – destruição ou, inclusivamente, de suicídio e, noutros casos, como raiva direccionada aos outros, ou para aquilo que o rodeia, dando lugar a outro tipo de problemas de comportamento, nomeadamente, o insucesso escolar, o absentismo ou pequenos actos de

delinquência ou vandalismo (Harter, 1999, *cit in* Quiles e Espada, 2009).

Os autores Monteiro e Fonseca (1998) consideram que as crianças e adolescentes apresentam frequentemente uma grande diversidade de problemas emocionais (ansiedade, isolamento, humor, tristeza acentuada e prolongada, depressão ou diversos outros sintomas) que, em muitos casos, podem afectar seriamente o seu funcionamento quotidiano.

Contrariamente a alguns estudos que referimos no ponto anterior, existe quem considere que os problemas emocionais e comportamentais afectam um número significativo de adolescentes, o que acarreta limitações pessoais e sociais relativamente consideráveis. Um estudo recente relativamente aos distúrbios na adolescência, nomeadamente problemas de comportamento, abuso de substâncias, mudanças de humor, suicídio, distúrbios alimentares, ansiedade e outros problemas, revelam que a adolescência é uma etapa caracterizada por desafios únicos em comparação com outros períodos do desenvolvimento (Rapport, Denney & Hustace, 2001).

Posto isto, Papalia e Olds (2000), salientam que é importante observar o conjunto que envolve o adolescente – a família, o grupo de pares – numa tentativa de ajudar o jovem, diminuindo a sua exposição ao risco.

Segundo Relvas (2000), o conflito de gerações é a dificuldade mais consensual da adolescência. Este conflito torna-se necessário e inevitável para que o adolescente prossiga no caminho da aquisição da identidade e da construção de autonomia, facilitando até, de certa forma, a independência parental (Relvas, 2000). Neste sentido, Raja, Mcgee e Stanton (1992) afirmam ainda que a fraca vinculação aos pais parece associar-se quer a comportamentos anti-sociais quer a sintomas de depressão.

Por outro lado, alguns autores (Pacheco, 1999; Papalia & Olds, 2000; Patterson *et al*, 2002; Bolsoni-Silva e Marturano, 2002) mostram a importância do envolvimento dos pais no quotidiano dos adolescentes - em relação aos seus comportamentos, ao desempenho escolar e à orientação e estímulo para a tomada de decisões – pois, pode proteger o adolescente e fortalecer o seu desenvolvimento psicossocial.

Em relação ao grupo de pares, é de salientar, também, a sua importância. Com efeito, “Este proporciona parte da segurança e ligação emocional que o adolescente necessita, aspecto este que se tem revelado actualmente cada vez mais relevante. Psicólogos, sociólogos, etólogos estão de acordo neste ponto: a quantidade e a qualidade das interacções entre iguais favorecem o desenvolvimento de competências afectivas, sociais, cognitivas e intelectuais, bem como a aquisição de papéis, normas e valores sociais” (Norris & Kenneth, 1984, *cit in* Relvas, 2000, p. 75).

Hoje em dia, considera-se que os problemas comportamentais e emocionais levam a um maior avanço na aceitação dos adolescentes como membros da sociedade, rejeitando gradualmente o ponto de vista negativo baseado no medo e no fraco conhecimento. No entanto, a adolescência é um período de grande risco em termos de insucesso escolar, violência e na adopção de comportamentos comprometedores para a saúde (Rapport, Denney & Hustace, 2001).

Os adolescentes enfrentam grandes desafios neste período e deparam-se com obstáculos ao adaptarem-se a estas mudanças e exigências nesta fase de desenvolvimento. Consequentemente, na década passada, houve um aumento de problemas mentais nos adolescentes, que interferem com o desenvolvimento e funcionamento normal; um em cada cinco adolescentes experiencia dificuldades significativas (Rapport, Denney & Hustace, 2001).

Postula-se que a relação entre problemas emocionais e insucesso escolar, sugerido pela literatura, reflecte o impacto das características internalizantes (ansiedade, depressão) nos comportamentos diários e processos cognitivos que contribuem para a aquisição de competências académicas e retenção de informação. De facto, estes sintomas de doença mental poderão ser fortes preditores de insucesso escolar e desajustamento social mais do que propriamente um diagnóstico de doença mental *per se* (Rapport, Denney & Hustace, 2001).

Simões refere que “a depressão em crianças e adolescentes envolve quer sintomas de expressão internalizante de natureza emocional, quer sintomas mais observáveis e manifestos de dificuldades: perturbações no funcionamento da família e na percepção acerca de si mesmo, dificuldades no rendimento escolar, nas relações com os companheiros, etc.” (1999, pp. 30).

Como assinala Rebelo (2001), sendo tão importantes os aspectos emocionais no nosso modo de agir e pensar, não será de admitir que, se existirem problemas emocionais no período em que decorre a aprendizagem escolar, surjam obstáculos a esta aprendizagem ou que nem sequer haja condições de aprender. É frequente os adolescentes apresentarem uma grande diversidade de problemas emocionais (ansiedade, isolamento, problemas de humor, tristeza acentuada e prolongada, depressão ou diversos outros sintomas) que, em muitos casos, podem afectar seriamente o seu funcionamento quotidiano (Fonseca, 1998). Estes problemas, sejam eles mais ou menos intensos, surgem associados a outros problemas de adaptação na vida do adolescente, prejudicando, consequentemente o seu desempenho escolar.

Um estudo de Monteiro e Fonseca (1998) revelou que existe um número considerável de alunos dos dois sexos com problemas graves nas nossas escolas. Verificou-se que muitos destes alunos apresentam graves problemas emocionais e também uma grande diversidade de outros problemas associados, designadamente comportamentos de tipo anti-social. Acrescente-se ainda que tais problemas, que requerem evidentemente prevenção, nem sempre são fáceis de prever atempadamente, mesmo para quem está próximo das crianças e adolescentes, o que dificulta a antecipação de estratégias adequadas face à sua evolução (Vale Dias, Taborda Simões & Formosinho, 2005).

No entanto, “não é a patologia que define a adolescência” (Medeiros, 2000, p. 23) apesar de se poderem identificar dificuldades nesta etapa de vida. Com efeito, “não podemos negar que existem adolescentes em sofrimento psicológico, como também não podemos negar a patologia nas demais fases do desenvolvimento” (*idem*).

Apesar de se insistir, por vezes, em afirmar o contrário, é extremamente importante salientar que, segundo Weiner (1995), os estudos realizados documentam que a perturbação na adolescência é mais a exceção do que a regra, e que a adolescência normativa é caracteristicamente uma fase adaptativa do crescimento.

Embora a adolescência seja uma etapa de inquietações a vários níveis, estas são perfeitamente contornáveis.

## Capítulo II – O Desempenho Escolar e o (In)Sucesso Escolar

Em termos etimológicos, a palavra *insucesso* deriva do latim *insucessu(m)*, o que significa “malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava” ou ainda “mau resultado, mau êxito, falta de êxito, desastre, fracasso” (Costa & Melo, 1999).

Este vocábulo é habitualmente utilizado por analogia ao termo *sucesso*, que resulta do latim *sucessu(m)*, o qual assume, entre outros, os seguintes significados “o bom êxito, conclusão” ou “chegada, resultado, triunfo”. Pode-se constatar que os termos *sucesso* e *insucesso* detêm significados que se opõem aos conceitos de *bom* e *mau* que lhes estão subjacentes (Machado, 1977).

Em Portugal não existe apenas uma definição de insucesso escolar, daí que é pertinente referir a definição efectuada por Benavente (1990), que a partir de alguns estudos reúne para esta problemática vários termos, sendo estes: reprovação, atraso, repetência, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso. Além destes termos, acrescenta também as expressões: mau aproveitamento, mau rendimento, e mau rendimento escolar (*idem, ibidem*).

A problemática do insucesso escolar tem vindo a ganhar cada vez mais importância nos dias que correm, tornando-se cada vez mais prioritária. No entanto, é um fenómeno relativamente recente. Do ponto de vista histórico, é a partir da década de sessenta que se começa a encontrar as primeiras manifestações deste fenómeno (Fontes, s/d). Este surge principalmente quando a escola começa a ser de frequência obrigatória, pois, até então, apenas as crianças de classe social alta recebiam instrução (Barros de Oliveira, 1996). Consequentemente, com o aumento do número de alunos nas escolas e o aumento do insucesso escolar, surgiram novos problemas e desafios aos quais a escola nem sempre tem conseguido dar resposta (Neto, 2006).

Em relação ao desempenho escolar, este depende de diferentes factores, tais como, as características da instituição escolar (físicas, pedagógicas, qualificação do professor), da família (nível de escolaridade dos pais, presença dos pais e interacção dos pais com a escolar) e do próprio indivíduo (Araújo, 2002). Traduz-se, portanto, num fraco ou bom rendimento escolar por parte do aluno. É neste sentido que surgem os conceitos de insucesso e sucesso escolar, pois deles dependem a progressão ou não do aluno na escola. É importante destacar a importância destes dois conceitos, pois deste estudo específico se poderá chegar a uma conclusão

acerca dos factores que contribuem para que os alunos, dentro desta faixa etária, tenham sucesso ou insucesso na escola.

Em Portugal, terá sido por volta dos anos oitenta que se começou a discutir o insucesso escolar, consistindo este na dificuldade que as crianças apresentavam no ensino básico em aprender, em concluir os quatro anos de escolaridade dentro do tempo previsto, em obter notas altas pelo seu trabalho escolar, e em prosseguir os seus estudos a nível superior ou profissional (Iturra, 1990).

Segundo o mesmo autor (1990, p.15), uma das razões pela qual este fenómeno acontece é que os estudantes não estão interessados em aprender e os pais têm sobre eles expectativas que estão aquém das capacidades dos adolescentes. A outra razão refere que o insucesso escolar dos alunos se deve à não existência de meios para ensinar e à inexistência de orientação pedagógica adequada. Resumindo, “ou os estudantes não estão aptos para aprender, ou os professores não estão aptos para ensinar”.

A definição que nos é dada pelo Ministério da Educação (1992, p. 47) à Unidade Europeia da rede Euridyce refere que existem vários indicadores para este fenómeno em Portugal, pois, o insucesso escolar é definido como a “incapacidade que o aluno revela em atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos”, utilizando-se como indicadores de insucesso as taxas de retenção, de abandonos e de insucesso nos testes.

O sucesso escolar define-se normalmente como um conjunto de classificações que são atribuídas aos alunos e que permitem que este progrida a nível escolar. Segundo Marujo e colaboradores, o sucesso não é devido apenas ao facto de o aluno ter boas notas e nunca reprovar, mas sim o gosto pela aprendizagem de novos conteúdos, na descoberta e exploração do mundo, ter prazer em ter um percurso escolar bem sucedido, saber exactamente o que pretende do seu futuro académico e profissional (Marujo, 1998)

Estudos de investigação psicológica são consensuais em relação à importância das estratégias de aprendizagem no sucesso escolar dos alunos. Os alunos com melhor desempenho escolar têm um reportório mais alargado bem como um conhecimento preciso sobre a utilidade das mesmas (Marques *et al.*, 1999; Silva & Sá, 1997). Alunos que sejam mais fragilizados nestas variáveis têm a tendência a experienciar e a acumular ao longo da escolaridade grandes dificuldades na sua aprendizagem (Barros & Almeida, 1991; Rosário, Almeida, Guimarães & Pacheco, 2001).

Segundo Cabrita (1991), o insucesso escolar é usualmente atribuído ao facto de os alunos não atingirem metas dentro dos limites temporais estabelecidos e traduzindo-se na prática pelas taxas de reprovações, repetência e abandono escolar.

Pode-se ainda considerar outras manifestações do insucesso escolar, como a obtenção de classificações negativas no final dos períodos escolares, ou ainda, a obtenção de resultados negativos em testes ou exames de avaliação. Apesar de mais gerais ou específicos, estes insucessos não deixam de ter efeitos importantes nos comportamentos, afectos e cognições dos alunos, influenciando o seu posterior desempenho. Este é um fenómeno que atinge percentagens significativas, em todos os níveis de ensino e em todas

as instituições escolares de todos os países. Este conceito pode definir-se por “baixas qualificações escolares, retenções e abandonos, isto é, a um impedimento ao “correcto” prosseguimento dos estudos, definido institucionalmente” (conceito menos abrangente) (Cabrita, 1991).

Na perspectiva de Lencastre e colaboradores (2000), o sucesso/insucesso encerra uma natureza multifacetada e subjectiva. Com efeito, os autores referem que é multifacetada, porque quando se fala em sucesso escola este comporta uma noção mais centralizada que tem a ver com a adaptação bem sucedida que avalia o sucesso, não só no domínio académico, mas também nos domínios social-relacional e bio-psicológico. É subjectivo, porque um mesmo desempenho pode ser entendido de forma diferente dependendo de quais são os objectivos do aluno (Lencastre e col., 2000).

Segundo Barros de Oliveira, para se dar conta da complexidade do problema basta pensar que “há alunos ‘*inteligentes*’ mas que fracassam, e alunos mais “modestos intelectualmente” e que obtêm o sucesso; há alunos pobres e de meios degradados, mas bem sucedidos, enquanto outros mais abastados e de ambientes favorecidos podem não ter sucesso. Sinal de que estão em causa muitos factores e que é necessário ter uma visão holística do fenómeno. Além disso, os diversos factores não se encontram isolados entre si, mas intimamente interrelacionados”. O mesmo autor salienta também que é possível afirmar que “o meio ‘faz’ a pessoa e a pessoa o meio, o professor ‘faz’ a escola e a escola o professor, o professor ‘faz’ o aluno e o aluno o professor, o professor interage com os pais e estes com o professor, directa ou indirectamente, através do aluno – filho ou filho – aluno”. O (in) sucesso reflecte, de alguma forma, o ambiente familiar do indivíduo. Este é um factor importantíssimo para o desenvolvimento harmonioso do jovem, mais em particular, para o seu desempenho escolar” (1996, p. 204).

Segundo o autor referido anteriormente, a família torna-se, então, um complexo muito vasto e intricado de interacções entre os pais e os filhos. Estas relações mútuas a nível consciente e inconsciente são mais importantes para o desenvolvimento e desempenho do jovem do que propriamente o seu estatuto sócio-económico. Acontece que há famílias de médio ou alto nível sócio-cultural e com pobreza de relações humanas, enquanto pode haver famílias modestas e até mesmo degradadas socialmente mas que, apesar de tudo, mantém laços afectivos fortes. A família ideal é a que pertence a um estrato social médio ou elevado a nível sócio-económico e cultural e com qualidade afectiva. Esta é a mais decisiva a nível educativo e de desempenho escolar, embora o estatuto social também influencie indirectamente, mas sem ter um peso automático e determinista que alguns autores atribuem.

Os trabalhos realizados em Portugal mostram que existe uma correlação positiva entre a origem social dos alunos e o seu (in)sucesso escolar, sendo que são os grupos étnicos que apresentam uma maior taxa de insucesso, de seguida e por ordem decrescente, os filhos dos assalariados agrícolas, operários, agricultores com exploração, empregados dos serviços, patrões, quadros médios, e por último, os filhos dos quadros superiores e das profissões liberais, especialmente dos professores. Neste sentido, enquanto



as classes sócio-económicas média e alta facultam aos filhos orientações “mais correctas” e relacionadas com um futuro promissor, a classe sócio-económica baixa tende a inculcar aos filhos uma perspectiva de futuro menos promissor, procurando diminuir os custos. Este facto poderá ter uma grande influência não só no que diz respeito ao insucesso escolar, como também na escolha de cursos pior remunerados e menos prestigiados (Martins & Parchão, 2000).

Acerca das consequências do insucesso, Barros de Oliveira refere que estas dependem de muitos factores, “quer por parte do aluno, quer dos pais, em particular. Se o aluno é ansioso e perfeccionista, ou estuda sob pressão ou mesmo por medo dos pais, o fracasso pode significar consequências graves, o mesmo não acontecendo se os pais desdramatizam a situação, mais interessados que os filhos estudem por gosto e dever pessoal do que por imposição. Ainda segundo este autor, se os alunos “estudaram normalmente, sem prescindir do repouso e do lazer, e por diversas circunstâncias não foram bem sucedidos, isso não é grave. Sendo que, os alunos reprovados “podem sentir graves complexos de culpabilidade, de humilhação, sentimentos de impotência, baixar o nível de aspiração e a motivação para a realização, sentir-se frustrados, e outras consequências que podem, em casos extremos, levar à depressão” (1996, p. 206).

O desenvolvimento psicológico da criança é impulsionado através do seu envolvimento contínuo em padrões de actividades recíprocas progressivamente mais complexas, com as quais a criança desenvolve uma forte e persistente ligação afectivo-emocional o que exige, não apenas uma ocasião mas várias, isto é, requerem tempo a família desempenha um papel importante no processo de aprendizagem. Da qualidade do desempenho familiar dependerá o futuro da criança (Bronfenbrenner, 1979).

Martins (*cit in* Cabrita, 1991) define qualquer tipo de insucesso como a incapacidade para atingir os objectivos propostos, no tempo estabelecido. No que respeita ao caso particular do insucesso escolar, define-o como o não alcançar as metas pelos alunos, isto é, os fins de ciclo, dentro do tempo normal, traduzindo-se nas taxas de reprovação, repetência e abandono.

Fontes (s.d) e Abreu *et al.* (1983) referem que o insucesso escolar foi, durante muito tempo, explicado através de uma perspectiva individualista-defectológica centrada na pessoa: o insucesso era visto como decorrente do aluno e de características suas, tomado como função de aspectos seus de cariz individual, como por exemplo a falta de capacidades ou de esforço. O baixo desempenho escolar era explicado como uma disfunção, uma deficiência inerente ao indivíduo.

Muñoz (1993) adere a uma opinião bastante semelhante, na qual refere que o insucesso escolar diagnostica-se ou é medido pelos elevados níveis de abandono escolar e de retenções, “ a criança com insucesso escolar é aquela que não se encontra em condições de superar com êxito as exigências da adaptação na escola”. No entanto, Marujo e colaboradores (1998), consideram que o insucesso aparece sob a forma de reprovação, atribuído ao fraco rendimento, a fraca assiduidade ou a mau comportamento. Segundo Bernard Gibello (*cit in* Humbert, 1992), o insucesso é um estado que pode

resultar de numerosas circunstâncias; é um sinal que deve ser analisado de forma a verificar se tal pertence ao domínio psicológico ou a outro.

Existe uma constelação de variáveis e de circunstâncias que influenciam a aprendizagem e o desempenho escolar dos alunos. Assim, temos os factores sociais (Formosinho, 1987) como os hábitos, projectos e estilos de vida, a linguagem, as atitudes face ao conhecimento e à escola, as condições de vida (alimentação, vestuário, horários), o acesso a bens culturais (e.g. livros, jogos e novas tecnologias), a zona de residência; bem como factores mais directamente relacionados com as dinâmicas internas das escolas e com as políticas educativas (Formosinho & Fernandes, 1987; Roazzi & Almeida, 1988).

Por último, temos as variáveis pessoais dos alunos (motivação, capacidades, atitudes em relação à escola e às aprendizagens), as variáveis pessoais do professor (competência científica e pedagógica, personalidade), e as interações educativas entre professor-alunos (comunicação, liderança, métodos de ensino e de avaliação) ou do ambiente relacional na escola (relacionamento interpessoal, dinâmica e trabalho em equipa, clima institucional, liderança e coordenação) (Gomes, 1987).

Posto isto, a investigação sociológica tem vindo a demonstrar que o fracasso escolar não atinge, de igual modo, todas as classes e grupos sociais. As taxas são mais elevadas, e de forma bem diferenciada, em relação aos alunos das classes que usualmente se denominam de “classes desfavorecidas”. Ou seja, aquelas crianças e jovens provenientes de famílias operárias, camponesas, de minorias étnicas, que vivem, por vezes, em bairros ou zonas urbanas degradadas, nos subúrbios das grandes cidades ou no isolamento de certos meios rurais (Gomes, 1987).

Ao longo da década de 1970, desenvolveu-se a teoria da reprodução social e cultural, que explica o (in)sucesso escolar pelas funções que são cometidas à escola numa sociedade de classes – funções de selecção e de reprodução social e cultural. Esta teoria defende que a escola selecciona os alunos, não de acordo com as suas “capacidades”, mas por pertencerem a classes, a grupos e a meios sociais privilegiados. Para esta teoria, o insucesso escolar explica-se em grande parte pela presença ou ausência de “capital cultural” nas famílias de onde provêm os alunos, i.é, o sucesso está mais garantido quando na família se encontram as percepções, orientações, disposições, valores e hábitos culturais rentabilizados pela escola. Este “capital cultural” quando identificado com a escola facilitará, sem dúvida alguma, o desempenho escolar do aluno com maior facilidade verbal, com uma cultura geral que a escola legitima como a “cultura válida”, ou com um rol de comportamentos e de atitudes em relação à escola com fortes afinidades à família de origem (Araújo, 1987).

## II - Objectivos

O objectivo deste estudo é estudar a possível relação entre os problemas emocionais e o desempenho escolar em adolescentes.

Com base no objectivo geral supracitado, o estudo foi elaborado tendo em conta a seguinte hipótese geral:

1. Existe uma relação entre os problemas emocionais e o desempenho escolar.

A partir desta hipótese geral, são colocadas as seguintes hipóteses específicas:

H1: Existe uma associação negativa entre os problemas emocionais (comportamentos internalizantes) referidos pelos adolescentes e o seu desempenho escolar;

H2: Os problemas emocionais percebidos pelos adolescentes influenciam negativamente o seu desempenho escolar;

H3: Existem diferenças consante os sexos no que diz respeito à frequência dos problemas emocionais, isto é, as raparigas referem mais problemas emocionais do que os rapazes;

H4: A relação entre problemas emocionais percebidos pelos adolescentes e desempenho escolar é semelhante para os dois sexos.

Para além do estudo das hipóteses referidas, pretendemos ainda, ao partirmos de dados obtidos junto dos pais ou Encarregados de Educação, procurar resposta para as seguintes questões:

- 1- Existirá uma relação entre a percepção dos pais acerca dos problemas emocionais (comportamentos internalizantes) dos filhos e o desempenho escolar destes?
- 2- Haverá uma influência dos comportamentos internalizantes dos filhos, percebidos pelos pais, sobre o desempenho escolar?
- 3- Observar-se-á uma relação entre os comportamentos internalizantes dos filhos e a percepção dos mesmos por parte dos pais?

## III – Metodologia

Neste capítulo apresentar-se-á a metodologia utilizada na investigação, caracterizando-se a sua amostra e descrevendo-se os instrumentos e os procedimentos utilizados na recolha dos seus dados.

### *Sujeitos*

A amostra foi recolhida de forma aleatória no Colégio de São Teotónio, na cidade de Coimbra. É constituída por 68 sujeitos, sendo 34 provenientes das três turmas existentes do 9º ano de escolaridade. Os restantes 34 sujeitos dizem respeito aos Encarregados de Educação dos respectivos alunos.

Utilizando a amostra supracitada, recorreu-se à estatística descritiva utilizando-se as frequências absolutas, percentagens e média. Na apresentação dos dados recolhidos no âmbito da presente investigação, são referidas as variáveis relativas ao sexo, idade e nível sócio-económico dos alunos.

O quadro que se segue (cf. Quadro 1) corresponde à distribuição da amostra em função do sexo. Pode-se verificar que existe homogeneidade na forma como se distribuem os rapazes e as raparigas desta amostra, sendo que o género feminino constituiu 62% da amostra (21 elementos) e o género masculino 38% (13 elementos).

**Quadro 1. Distribuição da amostra em função do sexo**

Género	N	%
Masculino	13	62
Feminino	21	38
Total	34	100

O quadro seguinte (cf. Quadro 2) faz referência à distribuição da amostra em função da idade, sendo que a idade mínima é de 14 anos e a idade máxima da amostra é de 16 anos. A média das idades é de 14,26 e o desvio-padrão assume o valor de 0,511.

**Quadro 2. Distribuição da amostra em função da idade**

	N	Mínima	Máxima	Média	DP
Idade	34	14	16	14,26	,511

Em relação à avaliação do nível socio-económico<sup>2</sup> dos sujeitos que

<sup>2</sup> “**Nível socio-económico baixo** (trabalhadores assalariados, por conta de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil, empregados de balcão no pequeno comércio, contínuos, cozinheiros, empregados de mesa, empregados de limpeza, pescadores, rendeiros, trabalhadores agrícolas, vendedores ambulantes, trabalhadores especializados da indústria (mecânicos, electricistas), motoristas; até ao 8º ano de escolaridade obrigatória);

**Nível socio-económico médio** (profissionais técnicos intermédios independentes, pescadores proprietários de embarcações, empregados de escritório, de seguros e bancários, agentes de segurança, contabilistas; enfermeiros, assistentes sociais, professores do ensino primário e secundário, comerciantes e industriais, do 9º ano ao 12º ano de escolaridade; cursos médios e superiores);

**Nível socio-económico elevado** (grandes proprietários ou empresários agrícolas, do comércio, da indústria; quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e de serviços, profissões liberais (gestores, médicos, magistrados, arquitectos, engenheiros, economistas, professores do ensino superior);

compõem a amostra do presente estudo, segundo a classificação utilizada por Simões (1994), verifica-se que não existe nenhum sujeito que pertença ao nível sócio-económico baixo, sendo eles, maioritariamente, pertencentes ao nível sócio-económico médio no qual se encontram 21 sujeitos (61,8%). Os restantes 13 sujeitos pertencem ao nível sócio-económico alto (38,2%).

**Quadro 3. Distribuição da amostra em função do nível socio-económico (NSE)**

NSE	N	%
Baixo	0	0,0
Médio	21	61,8
Alto	13	38,2
Total	34	100,0

### *Instrumentos*

O estudo envolveu a aplicação de um questionário aos alunos, o *Youth Self Report* (YSR) [Inventário de Competências sociais e de problemas do comportamento em crianças e adolescentes] de Thomas Achenbach (1991, adaptação portuguesa de Fonseca & Monteiro, 1999), e um questionário aplicado aos respectivos encarregados de educação, o *Child Behaviour Checklist* (CBCL) [Inventário de Competências sociais e de problemas do comportamento em crianças e adolescentes para pais] de Thomas Achenbach (1991, adaptação portuguesa de Fonseca *et al.*, 1994).

### *Youth Self Report*

Este questionário é composto por oito escalas com itens cujas respostas são cotadas de 0 (zero) a 2 (dois): 0 se o item é “não verdadeiro”, 1 se o item é “às vezes verdadeiro” e 2 se o item é “muitas vezes verdadeiro”. Aborda questões importantes “para a compreensão dos distúrbios de natureza emocional (ansiedade, depressão) que, por definição, têm uma importante componente subjectiva dificilmente acessível à observação directa dos adultos” (Fonseca & Monteiro, 1999, pp. 79). “O *Youth Self Report* é provavelmente o mais conhecido e utilizado, tanto em estudos de inquérito à comunidade como em estudos com amostras clínicas. Este questionário representa a versão para indivíduos dos 11 aos 18 anos de um questionário para Pais (CBCL) e para Professores (TRF)” (Fonseca & Monteiro, 1999, pp. 81). O questionário divide-se em duas partes. A primeira é constituída por 17 itens relacionados com competências,

---

artistas; oficiais superiores das forças militares e militarizadas; pilotos de aviação; do 4º ano de escolaridade (de modo a incluir grandes proprietários e empresários) à licenciatura, mestrado ou doutoramento” (Simões, 1994, pp. 285-286).

actividades e interesses sociais do indivíduo (participação em actividades desportivas e de lazer, relacionamento com amigos, pais e irmãos, grau de autonomia, nível de desempenho escolar...). A segunda parte deste questionário é constituída por 119 itens dos quais 103 estão relacionados problemas específicos do comportamento e 16 dizem respeito a comportamentos socialmente desejáveis (*sou muito honesto, gosto de ajudar os outros quando eles precisam* ou *procuro ser justo para com os outros*) (Fonseca & Monteiro, 1999). O quadro temporal a que se referem as questões situa-se nos últimos 6 meses que antecederam a resposta ao questionário.

A versão portuguesa do YSR tem qualidades psicométricas aceitáveis e constitui um instrumento útil de investigação no domínio da psicopatologia infantil e juvenil. Para além do *score* global de psicopatologia fornece também indicações úteis sobre diversos tipos mais específicos de distúrbios, o que pode alargar o seu campo de aplicação (Fonseca & Monteiro, 1999).

### ***Child Behaviour Checklist***

O *Child Behaviour Checklist* (CBCL) permite registar de forma estandardizada as competências e os problemas de comportamento do adolescente, com base na informação que é fornecida pelos pais ou seus substitutos. Os itens que o compõem distribuem-se por duas secções principais. A primeira consta de 20 questões relativas às competências do aluno em diferentes áreas, tais como a sua participação em desportos, passatempos, trabalhos, interacções sociais, desempenho escolar, etc. A segunda parte é composta por 120 itens (sendo dois deles itens abertos) relativos a diversos problemas do comportamento registados numa escala de 0 a 2 (0 = não é verdadeiro, 1 = às vezes ou em parte verdadeiro, 2 = muitas vezes verdadeiro ou muito verdadeiro). Desses itens, 118 são relativos a problemas específicos do comportamento e/ou perturbações emocionais, e os dois restantes, apresentados sob a forma de questões abertas, destinam-se a obter informações adicionais sobre os *problemas físicos sem causas conhecidas* (56) e sobre *outros possíveis problemas não referidos nos outros itens* (113) (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso, 1994).

### ***Classificações escolares***

As classificações foram obtidas na secretaria do Colégio de São Teotónio e correspondem às avaliações desde o primeiro período do presente ano lectivo. O objectivo da recolha das notas é de verificar o desempenho escolar dos alunos ao longo do primeiro e segundo período do presente ano lectivo. Em relação às disciplinas para as quais se procedeu a recolha dos dados, estas foram Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras (Inglês ou Francês), História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Físico-Química, Educação Visual/Tecnológica, Educação Física e Técnicas de Informática e Comunicação. As classificações às disciplinas supracitadas assumem os valores de 1 a 5. Foi efectuada a média dos resultados do

primeiro e segundo período do presente ano lectivo, de forma a operacionalizar o desempenho escolar dos alunos.

### *Procedimento*

Antes de se estabelecer o contacto com as turmas a fim de se proceder à recolha dos dados, foi necessário ter em conta alguns aspectos, nomeadamente, o pedido de autorização para o acesso ao Colégio e posteriormente às turmas. Este trabalho foi iniciado após ter sido avaliado em Conselho Pedagógico o ofício (cf. Anexo 1.) no qual foram explicados os objectivos do estudo, os procedimentos de recolha de dados e a confidencialidade dos dados que se pretendia com este estudo e o pedido de autorização (cf. Anexo 2.). Após este ter sido aceite, foi estabelecido previamente com os Directores de Turma um horário em que se pudesse proceder à aplicação dos Inventários de Comportamento.

A recolha dos dados foi efectuada durante o mês de Março de 2010. Procedeu-se à apresentação e preenchimento dos inventários relativos aos alunos em um só momento a todos os indivíduos e em contexto de sala de aula.

Foi feita aos alunos a devida apresentação e exposição do estudo e foram distribuídos os Inventários de Comportamento. Após a distribuição dos mesmos, foi-lhes explicado o Inventário, nomeadamente o significado de alguns conceitos. Foi garantida também a confidencialidade dos resultados.

Em relação ao procedimento efectuado com os Encarregados de Educação, após terem concordado com a participação no presente estudo através das autorizações entregues, seguiu-se a distribuição do *Child Behaviour Checklist* (CBCL) pelas turmas de forma a que cada aluno fizesse chegar ao Encarregado de Educação o respectivo questionário.

### *Análise de Dados*

Os dados recolhidos foram analisados através do pacote estatístico SPSS 17.0 (Statistic Program for Social Sciences) para Windows.

## **IV – Resultados**

Os resultados obtidos na presente investigação são apresentados tendo por base as hipóteses e questões que a orientaram. Começaremos por apresentar os dados relativos às informações obtidas junto dos alunos e, seguidamente, aqueles que se referem às informações disponibilizadas pelos pais ou encarregados de educação.

## 1. Alunos

Na apresentação dos dados recolhidos no âmbito da presente investigação, a análise feita engloba a amostra total dos alunos.

Foram utilizadas medidas básicas de estatística descritiva, nomeadamente a média e o desvio-padrão, bem como as frequências absolutas. Procedeu-se à sumarização da estatística descritiva recorrendo a quadros, de forma a simplificar a compreensão dos dados apurados.

Foram utilizadas, também, medidas da estatística inferencial, com o intuito de verificar a existência de diferenças entre os sexos e possíveis relações entre as variáveis utilizadas. As medidas da estatística inferencial utilizadas foram o teste paramétrico *t de student* para 2 grupos independentes, os testes de significância de coeficientes de correlação e a regressões simples.

Em relação ao pressuposto da normalidade das distribuições amostrais, este foi testado através do teste de *Kolmogorov-Smirnov* e do teste de *Shapiro-Wilk*, sempre que a amostra tinha tamanho reduzido ( $N < 30$ ), pois pela teoria do limite central sempre que a amostra é grande ( $N \geq 30$ ) a sua distribuição é aproximadamente normal. Para aferir se o pressuposto da homogeneidade das variâncias das amostras era verificado, recorreu-se ao teste de *Levene*.

### 1.1. Dados descritivos relativos às Classificações e aos Problemas Emocionais (Comportamentos Internalizantes-YSR)

O Quadro 4. refere-se à média e ao desvio padrão das classificações obtidas pelos alunos no primeiro período a todas as disciplinas leccionadas no presente ano lectivo. Podemos constatar que, no primeiro período, a disciplina à qual os alunos obtêm melhores resultados é a disciplina de Educação Visual/Educação Tecnológica ( $M=3,85$ ;  $DP=1,01$ ) e que a disciplina com piores resultados é a disciplina de Matemática ( $M=3,23$ ;  $DP=0,78$ ).

**Quadro 4. Classificações dos alunos no primeiro período**

Disciplinas (1º Período)	Média	Desvio-Padrão
Língua Portuguesa	3,52	0,70
Língua Estrangeira – Inglês	3,64	1,17
Língua Estrangeira – Francês	3,55	0,82
História	3,61	0,77
Geografia	3,41	0,92
Matemática	3,23	0,78
Ciências Naturais	3,50	0,89
Físico-Química	3,50	0,92
EV/ET	3,85	1,01
Educação Física	3,67	0,58
TIC	3,50	0,96



O Quadro 5. refere-se igualmente à média e ao desvio-padrão das classificações obtidas pelos alunos no segundo período do presente ano lectivo. Pudemos verificar que a disciplina com melhores resultados foi também a disciplina de Educação Visual/Educação Tecnológica (M=4,02; DP=0,83) e que a disciplina com pior resultado foi igualmente Matemática (M=3,38; DP=0,88).

**Quadro 5. Classificações dos alunos no segundo período**

Disciplinas (2º Período)	Média	Desvio-Padrão
Língua Portuguesa	3,50	0,82
Língua Estrangeira – Inglês	3,76	0,98
Língua Estrangeira – Francês	3,58	0,85
História	3,52	0,89
Geografia	3,41	0,98
Matemática	3,38	0,88
Ciências Naturais	3,61	0,77
Físico-Química	3,58	0,78
EV/ET	4,02	0,83
Educação Física	3,94	0,69
TIC	3,85	0,89

Em relação ao quadro que se segue (cf. Quadro 6), este faz referência à frequência com que ocorrem os problemas emocionais (comportamentos internalizantes-YSR) em ambos os sexos. Posto isto, podemos verificar que os comportamentos internalizantes que aparecem mais frequentemente assinalados como *muitas vezes verdadeiro* são: *sinto-me confuso(a)* (20), *sinto-me sozinho(a)* (13) e *choro muito* (11). Em relação aos comportamentos internalizantes mais assinalados como *às vezes verdadeiro* estes são, *sou reservado(a)* (20), *sinto-me embaraçado* (16), *sonho acordado(a)* (19), *tenho muitas preocupações* (21), *sou desconfiado(a)* (21), *prefiro colegas mais velhos* (18) e *sou nervoso/tenso(a)* (16). Estes são os comportamentos internalizantes assinalados mais frequentemente pelos alunos que compõem a nossa amostra, como sendo os que ocorreram nos 6 meses anteriores ao preenchimento do questionário.

**Quadro 6. Frequência da ocorrência de comportamentos internalizantes (YSR)**

Factores		Frequência	%
Internalizantes			
Infeliz	Verdadeiro	7	20.6
	Não verdadeiro	27	79.4
Ninguém gosta de mim	Verdadeiro	7	20.6
	Não verdadeiro	27	79.4
Acho-me sem	Verdadeiro	3	8.8
	Não verdadeiro	21	61.8

valor			
	Às vezes verdadeiro	10	29.4
Sinto-me sozinho(a)	Verdadeiro	13	61.8
	Não verdadeiro	21	38.2
Choro muito	Verdadeiro	11	32.4
	Não verdadeiro	22	64.7
Sinto-me Confuso(a)	Verdadeiro	20	58.8
	Não verdadeiro	14	41.2
Os colegas não gostam de mim	Verdadeiro	7	20.6
	Não verdadeiro	27	79.4
Troçam de mim	Verdadeiro	2	5.9
	Não verdadeiro	15	79.4
	Às vezes verdadeiro	5	14.7
Sinto-me perseguido(a)	Às vezes verdadeiro	7	20.6
	Não verdadeiro	27	79.4
Sinto-me culpado(a)	Verdadeiro	1	2.9
	Não verdadeiro	24	70.6
	Às vezes verdadeiro	9	20.6
Sou desajeitado(a)	Verdadeiro	1	2.9
	Não verdadeiro	22	64.7
	Às vezes verdadeiro	11	32.4
Sou reservado(a)	Verdadeiro	5	14.7
	Não verdadeiro	9	26.5
	Às vezes verdadeiro	20	58.8
Sinto-me embaraçado(a)	Verdadeiro	4	11.8
	Não verdadeiro	14	41.2
	Às vezes verdadeiro	16	47.1
Sonho acordado(a)	Verdadeiro	8	23.5
	Não verdadeiro	7	20.6
	Às vezes verdadeiro	19	55.9
Tenho muitas preocupações	Verdadeiro	5	14.7
	Não verdadeiro	7	20.6
	Às vezes verdadeiro	21	61.8
	Verdadeiro	6	16.6

Sou desconfiado(a)	Não verdadeiro	7	20.6
	Às vezes verdadeiro	21	61.8
	Verdadeiro	5	14.7
Prefiro colegas mais velhos	Não verdadeiro	11	32.4
	Às vezes verdadeiro	18	52.9
	Verdadeiro	4	11.8
Sou nervoso/tenso(a)	Não verdadeiro	14	41.2
	Às vezes verdadeiro	16	47.1
	Verdadeiro	1	2.9
Dores de Cabeça	Não verdadeiro	19	55.9
	Às vezes verdadeiro	14	41.2
	Verdadeiro	2	5.9
Náuseas/enjoos	Não verdadeiro	27	79.4
	Às vezes verdadeiro	5	14.7
	Verdadeiro	2	5.9
Dores	Não verdadeiro	22	64.7
	Às vezes verdadeiro	10	29.4
	Verdadeiro	29	85.3
Vômitos	Não verdadeiro	29	85.3
	Às vezes verdadeiro	5	14.7
	Verdadeiro	1	2.9
Dores de estômago	Não verdadeiro	22	64.7
	Às vezes verdadeiro	11	32.4
	Verdadeiro	1	2.9
Tonturas	Não verdadeiro	28	82.4
	Às vezes verdadeiro	5	14.7
	Verdadeiro	6	17.6
Problemas de visão	Não Verdadeiro	26	76.5
	Às vezes verdadeiro	2	5.9
	Verdadeiro	3	8.8
Canso-me demais	Não verdadeiro	18	52.9

	Às vezes verdadeiro	13	38.2
	Verdadeiro	2	5.9
Irritações cutâneas	Não Verdadeiro	29	85.3
	Às vezes verdadeiro	3	8.8

Em relação aos comportamentos internalizantes mais frequentemente referidos, comparando mais especificamente os alunos do sexo masculino e feminino, podemos verificar que, na sua maioria, as raparigas referem ter mais este tipo de comportamentos do que os rapazes. O quadro que se segue (cf. Quadro 7.) refere-se à frequência com que os alunos choram. Podemos constatar que a totalidade dos rapazes responde que nunca chora; já nas raparigas o cenário modifica-se, podemos verificar que a maioria das raparigas chorou nos passados 6 meses que antecederam a realização do questionário.

**Quadro 7. Choro muito**

Sexo		Frequência
Masculino	Não Verdadeiro	13
Feminino	Não Verdadeiro	9
	Às vezes verdadeiro	11
	Muitas vezes verdadeiro	1

Em relação à frequência com que os alunos e alunas se sentem *medrosos* ou *ansiosos*, como podemos confrontar no Quadro 8., mais uma vez os alunos do sexo masculino na sua maioria referem não ter este tipo de comportamento internalizante; por outro lado, as raparigas referem ter-se sentido *medrosas* ou *ansiosas* nos últimos seis meses.

**Quadro 8. Sou demasiado medroso (a) ou ansioso (a)**

Sexo		Frequência
Masculino	Não Verdadeiro	9
	Às vezes verdadeiro	4
Feminino	Não Verdadeiro	9
	Às vezes verdadeiro	11
	Muitas vezes verdadeiro	1

O quadro seguinte faz alusão à frequência com que os alunos do sexo feminino e masculino *pensam em sexo* (cf. Quadro 9.). Neste caso invertem-se os papéis, sendo que alguns dos rapazes inquiridos referem ser

às vezes verdadeiro (4) o facto de *pensarem demasiado em sexo*. Em relação às alunas inquiridas, estas referem na sua totalidade nunca *pensarem demasiado em sexo*. Este dado parece em consonância com estudos efectuados em Portugal, acerca da adolescência, que revelam que os rapazes referem mais frequentemente que tiveram relações sexuais e que essas ocorreram sob a influência de álcool ou drogas (Taborda Simões, Vale Dias, Formosinho & Fonseca, 2007).

**Quadro 9. Penso demasiado em sexo**

Sexo		Frequência
Masculino	Não Verdadeiro	9
	Às vezes verdadeiro	4
Feminino	Não Verdadeiro	21

### 1.2. H1 – Associação entre os problemas emocionais e o desempenho escolar

A relação entre os problemas emocionais assinalados pelos alunos (comportamentos internalizantes – YSR) e o seu desempenho escolar foi estudada através do coeficiente de correlação de Pearson. Verificou-se uma correlação negativa baixa entre as variáveis ( $r=-0.017$ ), o que significa que se dá uma evolução oposta das mesmas, correspondendo ao aumento de uma variável a diminuição da outra. O desempenho escolar e os problemas emocionais não revelam uma relação significativa ( $p=0.462$ ), verificando-se, neste caso, que os problemas emocionais apenas explicam 0.03% da variância observada no desempenho escolar.

### 1.3. H2 – Influência dos problemas emocionais sobre o desempenho escolar

De forma a averiguar o efeito dos problemas emocionais no desempenho escolar, foi calculada uma regressão linear. Constatou-se que a um aumento na soma dos problemas emocionais, corresponde apenas uma diminuição de 0.001 no desempenho escolar. Além disso, o valor  $F_{(1,32)}=0.009$  tem uma probabilidade associada de  $p=0.924$ , mostrando que é muito provável que os resultados tenham surgido devido a um erro amostral.

#### 1.4. H3 – Diferenças entre os sexos na ocorrência de problemas emocionais

De forma a determinar se existem diferenças estatisticamente significativas nos padrões de problemas emocionais entre os sexos e, dado que a avaliação dos pressupostos de normalidade das distribuições e da homogeneidade das variâncias não revelou qualquer violação ( $F_{Levene}=2.709$ ,  $p=0.110$ ), procedeu-se à aplicação do teste *t de student* para grupos independentes. Revelou-se uma diferença estatisticamente significativa ( $t_{(32)}=-2.389$ ,  $p=0.012$ ) (cf. Quadro 10) entre os membros do sexo feminino e os membros do sexo masculino, havendo uma maior incidência nos membros do sexo feminino. Os resultados do teste e respectiva probabilidade de significância, bem como as médias e desvios-padrão de ambos os géneros encontram-se sumariados no quadro seguinte.

**Quadro 10. Resultados do teste, média e desvio-padrão de ambos os sexos**

	Sexo	N	Média	DP	t	gl	p
Comportamentos Internalizantes	Masculino	13	10.23	5.199	-2.389	32	0.012
	Feminino	21	16.38	8.303			

#### 1.5 H4 – Semelhanças entre os sexos na relação entre o desempenho escolar e os problemas emocionais

De forma a testar esta hipótese, começou-se por averiguar possíveis diferenças entre os sexos na relação entre o desempenho escolar e os problemas emocionais, tendo sido primeiramente calculados os coeficientes de correlação de Pearson entre as variáveis, para cada um dos grupos. Ambos os grupos apresentaram correlações baixas<sup>3</sup> ( $r_{masculino}= 0.029$ ,  $p=0.462$ ;  $r_{feminino}= -0.147$ ,  $p=0.263$ ). Após ter sido efectuado este cálculo, foi avaliada a probabilidade de a diferença registada entre as correlações dos dois grupos ser devida ao erro amostral, não existindo, de facto, diferenças reais na magnitude da relação entre as variáveis para ambos os sexos. Foi determinada a região de rejeição de  $H_0$  (não existem diferenças significativas entre as correlações de ambos os sexos), que significa que esta hipótese deverá ser rejeitada caso o Z observado não se encontre entre -1.96 e 1.96. Por fim, calculou-se o Z observado (utilizado para testar a hipótese nula de que não há diferença entre as médias de duas populações contra a hipótese alternativa unilateral ou bilateral), através da seguinte equação:

<sup>3</sup> De acordo com Cohen (1988), considera-se uma correlação baixa quando o valor de r de Pearson varia de 0.10 a 0.29, média quando varia de 0.30 a 0.49 e grande quando varia entre 0.50 a 1.0.

$$Z_{obs} = \frac{Z_M - Z_F}{\sqrt{\frac{1}{NM-3} + \frac{1}{NF-3}}}$$

Podemos verificar que se obteve, então, um Z observado de 0.499, o que significa que não existe uma diferença estatisticamente significativa ao nível da magnitude da correlação entre os problemas emocionais e o desempenho escolar em ambos os sexos.

## 2. Encarregado de Educação

De seguida serão apresentados alguns dos resultados obtidos com a análise dos dados recolhidos junto dos Encarregados de Educação dos alunos (CBCL).

Recorreu-se ao cálculo de coeficientes de correlação e de regressão simples, de forma a analisar possíveis relações e influência entre as variáveis consideradas.

### 2.1. Relação entre a percepção dos pais acerca dos problemas emocionais (comportamentos internalizantes) dos filhos e o desempenho escolar

A relação entre a percepção dos pais acerca dos problemas emocionais dos filhos (comportamentos internalizantes – CBCL) e o desempenho escolar destes últimos foi estudada através do coeficiente de correlação de Pearson. Verificou-se uma correlação negativa baixa entre as variáveis ( $r = -0.135$ ), o que significa que se dá uma evolução oposta das mesmas, correspondendo ao aumento de uma variável a diminuição da outra. O desempenho escolar e a percepção dos comportamentos internalizantes não revelam uma relação significativa ( $p = 0.224$ ), verificando-se que os comportamentos internalizantes percebidos pelos pais apenas explicam 1.8% da variância observada no desempenho escolar.

### 2.2. Influência dos comportamentos internalizantes percebidos pelos pais sobre o desempenho escolar

De forma a averiguar o efeito da percepção dos pais acerca dos comportamentos problemáticos internalizantes dos filhos (CBCL) no desempenho escolar, foi calculada uma regressão linear. Constatou-se que a um aumento na soma dos comportamentos internalizantes corresponde apenas uma diminuição de 0.018 no desempenho escolar. Além disso, O

valor  $F_{(1,32)}=0.590$  tem uma probabilidade associada de  $p=0.448$ , mostrando que é provável que os resultados tenham surgido devido a um erro amostral.

### 2.3. *Relação entre os comportamentos internalizantes dos filhos e a percepção dos mesmos por parte dos pais*

A relação entre os comportamentos internalizantes dos filhos (YSR) e a percepção dos mesmos por parte dos pais (CBCL) foi estudada através do coeficiente de correlação de Pearson. Verificou-se uma correlação positiva baixa entre as variáveis ( $r=0.237$ ), o que significa que se dá uma evolução simultânea das mesmas, correspondendo ao aumento de uma variável o aumento da outra. A percepção dos comportamentos internalizantes dos filhos por parte dos pais e os comportamentos internalizantes que os filhos demonstram não revelam uma relação significativa ( $p=0.217$ ), verificando-se que os comportamentos internalizantes percebidos pelos pais apenas explicam 5.6% da variância observada nos comportamentos demonstrados pelos filhos.

## V – Discussão dos resultados

De acordo com os resultados obtidos no estudo empírico e procedendo a uma apreciação global, pode-se afirmar que a hipótese geral da existência de uma relação entre os problemas emocionais e o desempenho escolar não é confirmada. No entanto, algumas hipóteses específicas foram apoiadas e as questões de investigação colocadas, partindo da consideração dos dados fornecidos pelos pais, permitiram um melhor esclarecimento do tema em análise.

Relativamente às hipóteses específicas colocadas, os resultados obtidos no nosso estudo não permitiram comprovar a primeira hipótese (H1-*Existe uma associação negativa entre os problemas emocionais referidos pelos adolescentes e o seu desempenho escolar*) nem a segunda hipótese (H2-*Os problemas emocionais percebidos pelos adolescentes influenciam negativamente o seu desempenho escolar*). No entanto, os resultados permitiram comprovar totalmente a terceira (H3-*Existem diferenças consante os sexos no que diz respeito à frequência dos problemas emocionais, isto é, as raparigas referem mais problemas emocionais do que os rapazes*) e quarta hipóteses (H4-*A relação entre problemas emocionais percebidos pelos adolescentes e desempenho escolar é semelhante para os dois sexos*). O estudo das questões de investigação (1 e 2), realizado com base nos resultados obtidos junto dos pais ou encarregados de educação, apoiam também neste caso as conclusões relativas a H1 e H2, ou seja, verificou-se que não existe relação nem influência dos comportamentos internalizantes dos filhos, percebidos pelos pais, sobre o desempenho escolar dos primeiros.

No que se refere à hipótese H1, embora se tenha registado, de acordo com as nossas expectativas, uma correlação negativa entre as variáveis



(problemas emocionais e desempenho escolar), esta não foi totalmente comprovada, uma vez que os resultados não se revelaram significativos ( $p=0.462$ ). Também, ao testar a influência dos problemas emocionais sobre o desempenho escolar (H2), verificámos que a um aumento na soma dos problemas emocionais, correspondia apenas uma diminuição irrisória no desempenho escolar. Assim, outros factores devem ser investigados no que se refere à explicação do desempenho escolar, por exemplo, o nível sócio-económico e outras variáveis individuais (capacidade, motivação, etc.). Importa salientar, desde já, o facto de esta investigação ter sido realizada num Colégio de cariz privado, registando-se um nível socio-económico médio-alto e a inexistência do baixo (Quadro 3). Tendo em conta que a escolaridade dos pais, um indicador do seu nível socio-económico, é um dos factores pelos quais é explicado o desempenho/(in)sucesso escolar, tal aspecto pode ter sido mais determinante para o desempenho escolar registado no nosso estudo do que a ocorrência de problemas emocionais. É consensual o reconhecimento do carácter essencial da família na educação, daí que o nível socio-económico das famílias se torne um factor importante para determinar o futuro dos alunos nas escolas. É de salientar que os alunos, originariamente de classes socio-economicas mais baixas, tendem a ter um desempenho mais fraco. O contrário acontece em relação a alunos originários das famílias de classe média-alta.

Ainda no que se refere a esta questão, Avanzini (s.d.) considera importante o clima cultural familiar no aproveitamento escolar, que seria mais relevante que o próprio estatuto económico da família do aluno. Nas famílias que não valorizam a cultura, não são criadas as melhores condições para um desempenho dos alunos nas actividades escolares visto que os valores económicos são entendidos como de maior relevância para a afirmação social. Por outro lado, as famílias que valorizam a cultura criam melhores condições para o melhor desempenho dos filhos nas actividades escolares, independentemente do estatuto económico da família. No entanto, importa referir que quanto maior o nível económico da família, maior a facilidade no acesso a bens de cultura, o que influencia positivamente no desempenho escolar.

Avanzini (s.d), acima citado, sublinha igualmente a importância do meio socio-cultural nas situações de insucesso escolar. Este factor exerce uma influência significativa por contribuir para as expectativas e aspirações futuras do aluno. Os alunos que pertencem a níveis socio-culturais desfavorecidos demonstram pouco interesse relativamente ao ensino ou para o exercício de uma profissão. Inversamente, os alunos pertencentes a níveis socio-culturais mais elevados tenderão a ter expectativas de futuro mais elevadas e têm um maior interesse escolar.

Le Gall (1973) aútere uma opinião semelhante à de Avanzini quando salienta que as famílias de nível socio-economico mais alto, perante este cenário, tenderiam a apelar para a importância futura dos resultados escolares procurando ajustar as expectativas elevadas de futuro com a necessidade de obter resultados escolares que possam garantir o acesso aos estudos e profissões que assegurem o seu nível social. As famílias de nível

socio-económico mais baixo tendem a alertar os filhos quanto aos perigos e ambições escolares e profissionais que consideram excessivas entendendo as situações de insucesso como confirmação das suas crenças.

O nível socio-económico familiar é forte influência para o sucesso ou insucesso escolar, conforme Fontaine (1990) pôde constatar pelos seus estudos sobre pré-adolescentes portugueses. A autora verificou que os sujeitos pertencentes a um nível socio-económico inferior tendem a formar expectativas extremas inferiores relativamente aos sujeitos de nível socio-económico elevado.

Em relação à influência dos comportamentos internalizantes percebidos pelos pais sobre o desempenho escolar, no presente estudo, verifica-se que a prevalência de cada sintoma é normalmente muito mais baixa nos questionários dos pais do que nos questionários preenchidos pelos alunos. Verificou-se ainda, através do estudo da nossa terceira questão de investigação (Questão 3), considerando os dados de filhos e pais, que a percepção dos comportamentos internalizantes dos filhos por parte dos pais e os comportamentos internalizantes que os filhos demonstram não revelam uma relação significativa ( $\rho=0.217$ ). Isto pode significar que os adolescentes e os pais têm percepções diferentes dos mesmos problemas e que, conseqüentemente, para se obter uma visão mais adequada ou completa da frequência e gravidade destes problemas nos adolescentes, considera-se necessário recorrer a diferentes fontes de informação (Monteiro & Fonseca, (1999).

Numa investigação efectuada por Taborda Simões e Lima (2001), quanto ao facto da adolescência constituir um período marcado por “grandes distúrbios emocionais”, cerca de metade dos pais (49,6%) concordam com esta teoria, 21,5% discordam e 28,9% ainda estão indecisos quanto a esse facto. No entanto, admitem que o adolescente passa por períodos de perturbação e distúrbios emocionais que têm tendência a desaparecer naturalmente com o avanço da idade. Tal percepção pode ou não coincidir com as dos filhos.

Ainda referindo o mesmo estudo, Monteiro e Fonseca (1998) consideram que o recurso simultâneo a duas fontes de informação, neste caso alunos e pais, é garantia de que os casos de problemas emocionais identificados neste estudo não serão situacionais ou transitórios, mas antes se demarcam claramente nos problemas típicos que a maioria dos adolescentes apresenta numa ou noutra fase do seu desenvolvimento.

Um estudo de Bar-Tal e Guttman (1981) que comparava as atribuições de professores, pais e alunos pelo sucesso ou insucesso escolar, demonstra que, relativamente ao sucesso escolar, os professores atribuíam-no mais a si mesmos e aos alunos; os alunos a si mesmos e aos professores; os pais atribuíam-no a si mesmos e aos professores. Em relação ao insucesso, os professores atribuíam-no mais aos alunos e aos pais, os alunos aos professores e aos pais, e os pais atribuíam mais aos filhos, a si mesmos e a outras causas (Barros & Barros, 1999; Barros, Barros & Neto, 1993).

Em relação à hipótese 3 (H3-*Existem diferenças consante os sexos no que diz respeito à frequência dos problemas emocionais, isto é, as raparigas*

*apresentam mais problemas emocionais que os rapazes*), encontrou-se no presente estudo uma diferença estatisticamente significativa ( $t_{(32)}=-2.389$ ,  $p=0.012$ ) (cf. Quadro 10) entre os membros do sexo feminino e os membros do sexo masculino, havendo uma maior incidência nos membros do sexo feminino. As raparigas apresentam, em média, mais problemas do tipo emocional que os rapazes. Ainda em relação à hipótese H3 desta investigação e à semelhança do que pudemos constatar através dos Quadros 7. e 8., os rapazes continuam a apresentar frequências mais baixas de sintomas emocionais do que as raparigas. Um estudo levado a cabo por Rescorla e colaboradores (2007) revelou que, frequentemente, as raparigas apresentam resultados mais elevados que os rapazes em relação a depressão/ansiedade e a queixas somáticas. No entanto, no que diz respeito ao comportamento de isolamento como uma das dimensões internalizantes, os rapazes e as raparigas parecem ter resultados semelhantes.

Um estudo de Achenbach (Cit. In Fonseca, 1991) para avaliar os efeitos da variável sexo e da variável idade no total dos problemas emocionais referidos pelos próprios alunos revelou que as raparigas reportavam, em média, mais problemas emocionais que os rapazes ( $F(1,757)=84,59$ ,  $p.<.001$ ), tal como se verificou no presente estudo.

Estes resultados estão de acordo com a literatura empírica até agora publicada neste domínio, ou seja, de um modo geral as raparigas revelam mais problemas emocionais que os rapazes, facto este que se revela principalmente a partir da puberdade. No entanto, é possível que, embora as raparigas apresentem no geral mais problemas emocionais que os rapazes, a situação se altere quando a análise incide apenas sobre cada item específico do questionário (YSR) (Monteiro & Fonseca, 1998).

Por fim, no que à quarta hipótese colocada por esta investigação (H4- *A relação entre problemas emocionais percebidos pelos adolescentes e desempenho escolar é semelhante para os dois sexos*) diz respeito, ela foi confirmada, uma vez que não existe uma diferença estatisticamente significativa ao nível da magnitude da correlação entre os problemas emocionais e o desempenho escolar em ambos os sexos, pelo que se pode concluir que tanto nos rapazes como nas raparigas os problemas emocionais por eles referidos no questionário *Youth Self Report* não têm influência directa no seu desempenho escolar pela negativa. Como pudemos constatar através do Quadro 4. e Quadro 5. a média dos resultados em ambos os períodos é bastante positiva. Posto isto, podemos concluir que, na nossa amostra, está claro que os problemas emocionais não são preditores do insucesso escolar.

## VI - Conclusões

Os resultados obtidos na realização deste estudo revelam que, neste caso em particular, os problemas emocionais que poderão eventualmente ocorrer durante o período da adolescência, não têm uma relação directa com o desempenho escolar dos alunos. Contudo, foi possível constatar, que dentro de uma hipótese específica, existem diferenças entre os sexos em relação aos problemas emocionais. Por outro lado, e de acordo com outra das

hipóteses específicas colocadas, a relação entre problemas emocionais percebidos pelos adolescentes e o seu desempenho escolar é semelhante para os dois sexos.

Um dos objectivos, implícito numa das nossas hipóteses, era o de verificar se existe diferença entre os sexos em relação aos problemas emocionais. Vários dos estudos que foram efectuados nesta área revelam que as raparigas, geralmente, apresentam mais problemas de cariz emocional do que os rapazes. Os resultados da presente investigação corroboram esta afirmação.

Outro dos objectivos do presente estudo, para além de analisar a relação entre as variáveis, seria o de verificar se os problemas emocionais influenciam negativamente o desempenho escolar (o insucesso escolar). Os resultados não corroboram esta afirmação, pelo que podemos concluir que, neste caso em particular, os problemas emocionais que poderão eventualmente ocorrer durante a fase da adolescência não têm influência directa e negativa no desempenho escolar (insucesso escolar).

Através de um estudo levado a cabo por Monteiro e Fonseca (1998) acerca dos *Problemas emocionais na adolescência e juventude*, pôde-se verificar que um número considerável de alunos apresenta graves problemas emocionais e muitos deles têm também uma grande diversidade de outros problemas associados, nomeadamente comportamentos de tipo anti-social (*externalizing syndrome*). Este número não se afasta muito dos números que são apresentados em estudos feitos dentro desta área noutros países. Talvez porque os problemas emocionais são menos visíveis para a família, para a escola e para a sociedade em geral estes alunos têm tendência a passar despercebidos.

Embora os questionários utilizados nesta investigação se reportem a uma lista bastante grande de problemas do adolescente, estes não nos dão muita informação sobre as circunstâncias e as variáveis que possam ter influência no aparecimento destes problemas nem sobre os seus padrões de evolução.

É de salientar também a importância das concepções dos pais acerca dos filhos adolescentes, no sentido que nos dão outra perspectiva acerca das competências, aptidões ou características próprias dos filhos. Assim, e apesar de as variâncias entre as respostas dadas pelos filhos e pelos pais serem baixas (5.6%), podemos inferir que os pais não têm a mesma consciência acerca dos problemas emocionais que os filhos possam estar a enfrentar nesta fase da vida. No entanto, e apesar de alguns estudos (e.g. Taborda Simões & Lima, 2001, p. 248) demonstrarem que “os pais tendem a conceber a adolescência de uma forma mais negativa do que positiva”, podemos inferir que, neste estudo em particular, os pais têm tendência para referir que os filhos não têm ou têm poucos problemas emocionais. Resta saber se esta opinião não será devida a uma conveniência, pois não podemos controlar a veracidade das respostas dadas pelos pais, e, conseqüentemente, as respostas dadas pelos filhos. Os resultados obtidos por aquelas autoras revelaram que a elevada a percentagem de pais (84.5%) que aceitam ser “normal” o adolescente viver “um período de crise”, e, 7.3% dos pais discordam dessa opinião e 8.2% não têm opinião formada acerca desse

assunto. Na opinião das autoras, é “importante que [os pais] compreendam que o desenvolvimento dos filhos não se faz à margem daqueles que atravessam a mesma condição, ou seja, o grupo de pares” (Simões & Lima, 2001, p. 251).

Uma das interessantes conclusões a retirar desta investigação é que, apesar deste estudo ter sido efectuado num colégio de cariz privado, ainda existe um número relativamente considerável de alunos de ambos os sexos com problemas emocionais nas nossas escolas. Não é sabido se os sintomas referidos serão de carácter transitório ou se, pelo contrário, são um sinal preditor de posteriores distúrbios de carácter emocional. Para tal, seria pertinente realizar um estudo longitudinal com os alunos e uma análise mais sistemática dos comportamentos referidos.

Tendo em conta que esta pesquisa apresenta algumas limitações, seria pertinente, e como já foi acima referido, realizar um estudo longitudinal onde se pudessem avaliar rapazes e raparigas adolescentes para verificar se existe consistência entre a relação entre os problemas emocionais e o desempenho escolar, bem como outros factores que poderão ser alvo de exploração.

Apesar de os resultados não se revelarem estatisticamente significativos no que se refere à relação entre problemas emocionais e desempenho escolar, consideramos que este estudo é pertinente, no sentido que estas são duas problemáticas cada vez mais evidentes no nosso quotidiano, pelo que é extremamente importante estar atento à frequência com que poderão ocorrer estes problemas e à influência que poderão exercer sobre o adolescente e o seu desempenho escolar.

Posto isto, podemos concluir que, neste estudo, com uma amostra que não permite generalizações, quer devido ao número reduzido de sujeitos, quer a uma menor variabilidade do nível socio-económico, em geral os alunos [adolescentes] não experienciam períodos de grande tensão e crise durante a fase da adolescência, e que esses factores não são, de todo, preditores de um pior desempenho escolar.

## Bibliografia

- Abreu, M. V. *et al.* (1983). Da prevenção do insucesso escolar ao desenvolvimento interpessoal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 17, 143-160.
- Abreu, M. V., Santos, E. R., Leitão, L. M., Paixão, M. P., & Fernandes, I. V. (1983). Da prevenção do insucesso escolar ao desenvolvimento interpessoal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVII, 143-170.
- Achenbach, T.M. (1991). *Integrative Guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (IV)*. Braga: Apport.
- Araújo, H. (1987). Algumas teorias explicativas do insucesso escolar. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.77-80). Braga: Universidade do Minho.
- Avanzini, G. (s.d) *O Insucesso Escolar*, Lisboa: Editorial Pórtico.
- Barros, A. M. & Almeida, L. S. (1991). Dimensões socio-cognitivas do desempenho escolar. In L. S. Almeida (Ed), *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: Apport.
- Barros de Oliveira, J. H & Barros de Oliveira, A. M. (1996). *Psicologia da educação escolar I. Aluno - Aprendizagem*. (pp. 203-223). Coimbra: Almedina.
- Bee, H. (1997). *O ciclo vital*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Benavente, A., (1990). Insucesso Escolar no Contexto Português-Abordagens, Concepções e Políticas, *Cadernos de Pesquisa e de Intervenção, nº1*, Lisboa, pp.1-40.
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência. Dissertação de doutoramento*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Bizarro, L. (2001). O bem-estar psicológico de adolescentes com insuficiência renal crónica. *Psicologia, Saude & Doença*, 2 (2), 55-67.
- Bolsoni-Silva A., Marturano E., (2000). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7 (2): 227-225.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Claes, M. (1990). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Editora Verbo.

Costa, J. A. & Melo, A. S. (1989). *Dicionário de Língua Portuguesa*, 6ª ed., Porto: Porto Editora.

Euridyce – Rede de Informação sobre Educação na União Europeia (1995) *A Luta Contra o Insucesso Escolar: um desafio para a construção europeia*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.

Fontes, C., (s/d). *Insucesso escolar*. Consultado em Abril de 2010, educar.no.sapo.pt/insucesso.htm.

Fonseca, A. C & Monteiro, C. M. (1998). Problemas emocionais na adolescência e na juventude: O ponto de vista dos alunos e professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (XXXII), 2, 187-208.

Fonseca, A. C & Monteiro, C. M. (1999). Um Inventário de problemas para crianças e adolescentes: o Youth Self-Report de Achenbach. *Psychologica*, 21, 76-96;

Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A. G. & Cardoso, F. (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas do comportamento em crianças e adolescentes: O Child Behavior Checklist de Achenbach (CBCL). *Psychologica*, 12, 55-78.

Formosinho, J. & Fernandes, A. S. (1987). A Influência dos Factores Escolares. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.29-34). Braga: Universidade do Minho.

Gomes, C. A. (1987). A interacção selectiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 35-49.

Humbert, B., (1992) *L'échec à l'école: échec de l'école?* Genève: Delachaux et Niestlé.

Iturra, R. (1990). *A construção social do insucesso escolar. Memória e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher Publicações.

Lencastre, L., Guerra, M., Lemos, M. & Pereira, D. (2000). Adaptação dos alunos do primeiro ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências e da Universidade do Porto. In J. Tavares, & R. Santiago (orgs.), *Ensino Superior: (in) sucesso académico* (pp. 73-106). Porto: Porto Editora.

Machado, J. P. (2003). *Dicionário Onomástico Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, C., Antunes, A. Nóvoa, P. & Ribeiro, I. S. (1999). Um programa de estratégias de aprendizagem: Sua avaliação e implicações educativas. In Martins, A. M. (1991). Insucesso escolar e apoio sócio-educativo. In A. M. Martins & I. Cabrita. *A problemática do insucesso escolar* (pp. 9-25). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Marujo, H. A. & Neto, L. M. & Perloiro, M. F. (1998). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

Medeiros, M. T. (2000). *Adolescência: Abordagens, Investigações e Contextos de Desenvolvimento*. Direcção Regional da Educação. Centro de Apoio Tecnológico à Educação.

Monteiro, M. & Santos M. (1998). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.

Muñiz, B. M., (1993). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.

Neto, J., (2006). Promover o sucesso e a integração para combater o insucesso escolar. *B.I.C.A. (Boletim Informativo de Interactividade, Comunicação e aprendizagem)*, 15. Consultado em Março de 2010 [Bica.cnotinfor.pt/noticia.php?edi=148nt=308](http://Bica.cnotinfor.pt/noticia.php?edi=148nt=308).

*Novas Oportunidades: iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico*. (2006). Consultado em Março de 2010 em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/documentos.aspx>.

Pacheco J., Teixeira M., Gomes W., (1999). Estilos Parentais e Desenvolvimento de Habilidades Sociais na Adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 15, 117-126.

Papalia D., Olds S., (2000). *Desenvolvimento Humano*. 7ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas.

Patterson G., Reid J., Dishion T., (2002). *Antisocial Boys – comportamento anti-social*. São Paulo: ESEtec Editores Associados.

Quiles, M. J. & Espada, J. P. (2009). *Educar para a auto-estima*. Sintra: K Editora.

Rapport, M., Denney, C., & Hustace, K., (2001). Internalizing behavior problems and scholastic achievement in children: cognitive and behavioral pathways as mediators of outcome. *Journal of Clinical Psychology*. Vol. 30, 536-551.

Relvas, A. P. (2000). *Por detrás do espelho. Da teoria à terapia com família*. Coimbra: Quarteto Editora.



Roazzi, A. & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 1, 53-60.

Rosário, P., Almeida, L., Guimarães, C. & Pacheco, M. (2001). Como estudam os alunos de elevado rendimento académico? Uma análise centrada nas estratégias de auto-regulação. *Sobredotação*, Vol. 2, 103-116.

Sampaio, D. (1996). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho.

Silva, A. L. & Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.

Simões, M. R. (1994) Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R). Tese de Doutoramento em Psicologia, especialidade em Avaliação Psicológica, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Sob Orientação da Prof. Doutora Aura Montenegro.

Simões, M. R. (1999) A depressão em crianças e adolescentes: Elementos para a sua avaliação e diagnóstico. *Psychologica*, 21, 27-64.

Sprinthall, N. A., & Collins, A. W. (1994). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Taborda Simões, M. C. (2002). Adolescência: Transição, crise ou mudança? *Psychologica*, 30, 407-429.

Taborda Simões, M. C. & Lima, L. (2001). Adolescência: Concepções dos professores. *Psychologica*, 399-416.

Taborda Simões, M. C, Vale Dias, M. L., Formosinho, M. D. & Fonseca, A. C. (2007). Adolescence – Portugal. In J. J. Arnett (Ed), *International Encyclopaedia of Adolescence.Vol.2* (pp. 795-812). New York: Routledge, Taylor & Francis.

Vale Dias, M. L., Taborda Simões, M. C. & Formosinho, M. D. (2005). Comportamento anti-social e problemas emocionais na adolescência: O poder preditivo das informações dos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39, 2, 415-432.

Weiner, I. B. (1995). *Perturbações Psicológicas na Adolescência*. (pp.117-160 & 371-395). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## **Anexos**

**Anexo 1**

## Anexo 2