



Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Área de Concentração: Psicologia Clínica

Linha de Pesquisa: Processos Saúde-doença em Contextos Institucionais

Bruna Mainardi Rosso Borba

**PROBLEMAS EMOCIONAIS E DE COMPORTAMENTO E RENDIMENTO ESCOLAR:
AVALIAÇÃO DE ADOLESCENTES, PAIS E PROFESSORES**

Orientadora

Profa. Dra. Angela Helena Marin

São Leopoldo/RS, julho de 2016

Bruna Mainardi Rosso Borba

**Problemas emocionais e de comportamento e rendimento escolar: Avaliação de
adolescentes, pais e professores**

Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre
em Psicologia no Programa de Pós-
Graduação em Psicologia da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientadora:

Profa. Dra. Angela Helena Marin

São Leopoldo/RS, julho de 2016

B726p Borba, Bruna Mainardi Rosso
Problemas emocionais e de comportamento e rendimento
escolar: avaliação de adolescentes, pais e professores / por
Bruna Mainardi Rosso Borba. – 2016.
106 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Psicologia, São
Leopoldo, RS, 2016.

“Orientação: Profa. Dra. Angela Helena Marin.”

1. Problemas emocionais. 2. Comportamento. 3. Rendimento
escolar. 4. Adolescente. I. Título.

CDU: 159.922.8

Agradecimentos

Inicialmente, expresso o meu profundo agradecimento a minha orientadora, professora Dra. Angela Helena Marin, por todos os aprendizados construídos nesses dois anos de mestrado, pela acolhida nos momentos difíceis e intensa dedicação na orientação e revisão deste trabalho, que me servem como modelo a ser seguido. Concluo essa etapa com todo o encantamento pela pesquisa e muito agradecida pelo incentivo de unir a minha área profissional como psicopedagoga com a pesquisa em psicologia clínica.

Agradeço, também, às integrantes da banca examinadora, professoras Denise Falcke, Edna Maria Marturano, Gilca Maria Lucena Kortmann e Alessandra Bolsoni-Silva pelas importantes contribuições que seguramente colaboraram para a qualidade deste estudo.

Sou grata aos colegas do Núcleo de Estudos sobre Famílias e Instituições Educacionais e Sociais - NEFIES, principalmente às parceiras, Dienifer Ghedin e Jade Bernardes, pela ajuda carinhosa e pelo suporte em etapas importantes da pesquisa. Também agradeço aos meus colegas de turma, com os quais compartilhei tantas emoções, aprendizagens e que foram companheiros de inquietações, e pelos diversos momentos de descontração que serviram para aliviar as tensões.

De modo especial, agradeço ao meu esposo, Marcos, por sempre incentivar minhas escolhas, me acompanhar e pelas palavras de conforto nos momentos que mais precisei. Sua presença e tranquilidade me auxiliaram a manter o foco e me encheram de coragem para enfrentar as dificuldades.

Aos meus pais, Nelson e Araci, minha gratidão pelo amor incondicional, incentivo e apoio. Os ensinamentos de vocês foram fundamentais para eu acreditar nos meus sonhos e persistir diante das adversidades. Agradeço aos meus irmãos, Nathalia e

Marcos, por respeitarem a minha ausência em muitos momentos e demonstrarem carinho, preocupação e atenção quando mais precisei.

Por fim, agradeço à direção das duas escolas, pela disponibilidade e atenção que tiveram comigo e aos familiares, adolescentes e professores que responderam aos questionários da pesquisa, tornando possível a realização deste estudo.

Muito obrigada!

Sumário

Resumo	09
Apresentação da Dissertação	10
Seção I – Estudo 1	15
Resumo	15
Introdução	17
Método	20
Resultados.....	26
Discussão	29
Considerações finais	34
Referências.....	35
Seção 2 – Estudo 2	42
Resumo	42
Introdução	44
Método	47
Resultados.....	54
Discussão	57
Referências.....	63
Seção 3 – Estudo 3	71
Resumo	71
Introdução	73
Método	76
Resultados.....	82
Discussão	83
Considerações finais	87

Referências.....	88
Considerações Finais da Dissertação	94
Referências da Dissertação	97
Apêndice A.....	101
Apêndice B.....	102
Apêndice C.....	103
Apêndice D.....	104
Apêndice E.....	105
Apêndice F	106

Lista de Tabelas

Artigo 1

Tabela 1 – Coeficiente de Concordância Kappa entre Informantes.....	26
Tabela 2 – Coeficiente de Correlação de Pearson entre Informantes.....	27
Tabela 3 – Análise de Variância entre Informantes.....	28
Tabela 4 – Classificação Clínica e Não Clínica por Adolescentes, Familiares e Professores	29

Artigo 2

Tabela 1 – Correlação de Pearson entre Nota Final e Avaliação dos Problemas Emocionais e de Comportamento.....	54
Tabela 2 – Teste t de Student para Amostras Independentes segundo a Variável Reprovado e Aprovado.....	56

Artigo 3

Tabela 1 – Análise de Regressão Linear Múltipla Considerando os Diferentes Informantes.....	83
--	----

Problemas emocionais e de comportamento e rendimento escolar: Avaliação de adolescentes, pais e professores

Resumo

Os problemas emocionais e de comportamento são prevalentes na atualidade e sua identificação torna-se necessária para a prevenção de quadros clínicos e evasão escolar. Nesse sentido, a presente dissertação discute a relação entre problemas emocionais, de comportamento e rendimento escolar de adolescentes que estão cursando os anos finais do ensino fundamental a partir da avaliação de múltiplos informantes. O trabalho é constituído por três estudos empíricos de abordagem quantitativa. No primeiro, buscou-se avaliar a concordância entre adolescentes, familiares e professores quanto aos problemas emocionais e de comportamento dos adolescentes, assim como analisar os indicadores de problemas internalizantes e externalizantes percebidos por cada informante. No segundo estudo, foi avaliada a relação entre os problemas emocionais e de comportamento e o rendimento escolar de adolescentes a partir da avaliação destes, seus familiares e professores. Já no terceiro, buscou-se avaliar o poder preditivo dos indicadores emocionais e de comportamento sobre o rendimento escolar de adolescentes considerando, também, a avaliação destes, seus familiares e professores. Participaram 70 adolescentes, de duas escolas públicas de Porto Alegre/RS, e em igual número suas famílias e alguns de seus professores. Acredita-se que os resultados encontrados possam alicerçar propostas de intervenção junto a adolescentes, famílias e escola no sentido de desenvolver ações de promoção de saúde mental e prevenção dos problemas escolares, emocionais e de comportamento.

Palavras-Chave: Problemas emocionais; problemas de comportamento; rendimento escolar; múltiplos informantes; adolescência.

Emotional and behavioral problems and school performance: Evaluation of adolescents, parents and teachers

Abstract

Emotional and behavioral problems are prevalent nowadays and their identification is necessary to prevent important clinical states and truancy. In this sense, this dissertation discusses the relation between emotional and behavioral problems and school performance of adolescents who are attending the final years of elementary school from the evaluation of multiple informants. It consists of three studies with quantitative approach. In the first one, we sought to evaluate the correlation between adolescents, relatives and teachers on the adolescents' emotional and behavioral problems, as well as to analyze the indicators of internalizing and externalizing behaviors perceived by each informant. In the second one, the relation between the emotional and behavioral problems and school performance of adolescents from their relatives', teachers' and their own evaluation. In the third study, we sought to evaluate the predictive power of emotional and behavioral indicators of adolescents' school performance, as well as considering the evaluation of their relatives and teachers. To achieve this goal, 70 adolescents from two public schools in Porto Alegre/RS participated, as well as an equal number of their families and some teachers. It is expected that the results obtained may underpin proposals of intervention with adolescents, families and school to develop promotion actions of mental health and prevention of school, emotional and behavioral problems.

Keywords: Emotional problems; behavior problems; school performance; multiple informants; adolescence.

Apresentação da Dissertação

Os problemas emocionais e de comportamento têm sido abordados por diversos estudos dada sua incidência e relevância frente ao desenvolvimento infantil e adolescente (Borsa & Nunes, 2011; Malinauskiene, Vosylis, & Zukauskiene, 2011; Saur, Correia, Bettioli, Barbieri, & Loureiro, 2014). A prevalência nacional encontrada aponta para um índice de 39,3% no estado do Rio Grande do Sul (Borsa, Souza, & Bandeira, 2011), 24,6% em São Paulo (Paula, Duarte, & Bordin, 2007) e 6,65% em Minas Gerais (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette, & Del Prette, 2006). No contexto internacional, estudos têm sugerido um aumento de tais problemas na infância e adolescência na última década (Collishaw, Maughan, Natarajan, & Pickle, 2010; Sweeting, Young, & West, 2009).

Nessa perspectiva, Gauy (2016) destaca a preocupação dos profissionais da área da saúde em promover o desenvolvimento saudável em busca de reduzir a incidência dos problemas emocionais e de comportamento entre escolares. Entretanto, a adesão aos tratamentos terapêuticos ainda é baixa, o que indica a necessidade de um maior entendimento dos profissionais da saúde mental para avaliar tais dificuldades, considerando-as não apenas sob uma perspectiva individual, mas sistêmica. Assim, a identificação e compreensão de tais problemas torna-se fundamental desde as escolas, que se constituem como espaços sociais, intermediários entre a família e a sociedade, no qual o desempenho dos alunos é avaliado e comparado ao de seus pares, considerando sua faixa etária e social (Ballone & Moura, 2008). Por exemplo, no contexto escolar podem se observar diversos indicadores de problemas emocionais e de comportamento, tais como o abuso de drogas e os problemas de conduta (Machado e Almeida, 2013; Malinauskiene et al., 2011; Saleem & Mahmood, 2012), bem como prejuízos no rendimento acadêmico e evasão escolar (Breslau, Miller, Breslau, Bohnert, Lucia, &

Schweitzer, 2009; Cia & Costa, 2012). O conhecimento e sensibilidade dos professores e equipe diretiva são fundamentais para que seja dado um encaminhamento adequado às dificuldades observadas, podendo evitar que se configurem como transtornos mais graves. Dessa forma, consolida-se a parceria necessária entre educação e saúde.

Destaca-se que a relação entre os indicadores emocionais e de comportamento e o rendimento escolar tem sido especialmente considerada pela literatura. Isso porque o processo de aprendizagem exige do aluno capacidade de regular comportamentos e ter autonomia, habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social, que se tornam ainda mais exigidas na adolescência (Cia & Costa, 2012; Feitosa, Del Prette, Del Prette, & Loureiro, 2011). Além disso, o contexto escolar também oferece muitas oportunidades de interação que acabam por expor mais os estudantes a situações de conflito (Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira, & Manfrinato, 2006).

Outro aspecto importante se refere à necessidade de considerar a avaliação e o envolvimento de familiares, alunos e professores em relação às demandas emocionais e de comportamento, o que permitirá mapear de forma sistêmica o fenômeno em estudo (Barreto, Freitas, & Del Prette, 2011). Além disso, a avaliação feita a partir de múltiplos informantes torna-se fundamental devido ao conhecimento que proporciona sobre o comportamento avaliado em diferentes contextos, o que é fundamental para o profissional da saúde mental, pois permite entender melhor o funcionamento daquele indivíduo e traçar um plano de intervenção mais adequado (Rocha, Ferrari, & Silves, 2011).

A realização desta pesquisa foi motivada pela experiência profissional da pesquisadora na área da psicopedagogia, que vivencia, tanto em contexto clínico quanto institucional, as inquietações de familiares e da equipe escolar sobre os problemas emocionais e de comportamento e sua relação com o rendimento escolar de

adolescentes. Também se observam alunos desmotivados por não atingirem um rendimento escolar satisfatório e distantes dos seus grupos de pares por apresentarem comportamento agressivo ou de isolamento/depressão. Não raro, familiares e professores acabam por responsabilizar os próprios alunos pelas dificuldades acadêmicas e comportamentais, o que impede uma compreensão contextualizada para tais demandas (Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto, & Santos, 2014) e pode, inclusive, intensificá-las.

Diante da necessidade de estudos que busquem uma maior compreensão da problemática apresentada, a presente dissertação foi constituída a partir de três seções que contemplam estudos empíricos de abordagem quantitativa. Na seção I, encontra-se o primeiro estudo intitulado “Indicadores de problemas emocionais e de comportamento: Concordância entre múltiplos informantes”, que teve como objetivo avaliar a concordância entre adolescentes, familiares e professores quanto aos problemas emocionais e de comportamento de alunos que estão cursando os anos finais do ensino fundamental em duas escolas públicas do município de Porto Alegre/RS, assim como analisar os indicadores de problemas internalizantes e externalizantes percebidos por cada informante. Na seção II, é apresentado o segundo estudo denominado “Problemas emocionais e de comportamento e rendimento escolar em adolescentes”, que teve como objetivo avaliar a relação entre os problemas emocionais e de comportamento e o rendimento escolar de adolescentes a partir da avaliação destes, seus familiares e professores. Por fim, na seção III, encontra-se o terceiro estudo intitulado “Problemas emocionais e de comportamento como preditores do rendimento escolar” que avaliou o poder preditivo dos indicadores emocionais e de comportamento sobre o rendimento escolar de adolescentes matriculados nos anos finais do ensino fundamental, considerando também a avaliação própria, bem como de seus familiares e

professores. Após a exibição dos três estudos, são apresentadas as considerações finais da dissertação assim como os apêndices apontados nos artigos.

Acredita-se que os resultados encontrados possam contribuir incitando a reflexão de profissionais da educação e da saúde, uma vez que permitem compreender o fenômeno estudado a partir de diferentes pontos de vista. Da mesma forma, propostas de intervenção junto a adolescentes, famílias e escola poderão ser alicerçadas, uma vez que as informações obtidas pelos múltiplos informantes permitem mapear que tipo de intervenção se torna mais apropriada e que comportamentos deverão ser o foco da intervenção (Major & Seabra-Santos, 2014). Assim, poder-se-á desenvolver ações efetivas de promoção de saúde mental e prevenção dos problemas escolares, emocionais e de comportamento.

Seção 1 – Estudo 1

Indicadores de problemas emocionais e de comportamento:

Concordância entre múltiplos informantes

Resumo

O presente estudo teve por objetivo avaliar a concordância entre adolescentes, familiares e professores quanto aos problemas emocionais e de comportamento de adolescentes matriculados nos anos finais do ensino fundamental, assim como analisar os indicadores de problemas internalizantes e externalizantes percebidos por cada informante. Trata-se de um estudo transversal do tipo comparativo, com abordagem quantitativa, do qual participaram 70 adolescentes, 70 familiares e 21 professores. Os adolescentes responderam ao Inventário de Comportamentos Autorreferidos para jovens (YSR), os familiares ao Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes (CBCL) e os professores, ao Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes (TRF). Os resultados demonstraram maior concordância na avaliação de familiares e adolescentes do que de professores e adolescentes e ausência de concordância entre familiares e professores. Além disso, os adolescentes evidenciaram mais indicadores de problemas internalizantes que seus familiares e professores. Assim, incita-se a reflexão sobre a importância de considerar a percepção de múltiplos informantes e perceber as demandas emocionais dos adolescentes, já que podem ser consideradas como um fator de risco nessa fase do desenvolvimento.

Palavras-chave: Problemas emocionais; problemas de comportamento; múltiplos informantes; adolescência.

Abstract

The present study aimed to evaluate the correlation between adolescents, relatives and teachers about the students' emotional problems and behavior who are attending the final years of elementary education, as well to analyze the indicators of internalizing and externalizing behaviors perceived by each informant. It is a transversal comparative study, with a quantitative approach, which was attended by 70 adolescents, 70 relatives and 21 teachers. The adolescents answered to Youth Self Report (YSR), the families to Child Behavior Checklist (CBCL), and the teachers to Teacher's Report Form (TRF). The results showed more agreement in the assessment of relatives and adolescents than teachers and adolescents and no of agreement among relatives and teachers. Besides, the adolescents showed more internalizing behavior indicators than their parents and teachers. Thus, it encourages the debate on the importance of considering the perception of multiple informants and understanding the emotional needs of adolescents, once they can be considered as a risk factor in this stage of development.

Keywords: Emotional problems; behavior problems; multiple informants; adolescence.

Introdução

A adolescência é uma fase marcada por dois importantes pontos de transição: a passagem da infância para o início da adolescência e a transição da adolescência para a vida adulta (Williams, Holmbeck & Greenley, 2002). Esses momentos caracterizam-se pela vulnerabilidade física, psicológica e social, distanciamento da família de origem e maior aproximação com o grupo de iguais (Wagner, Falcke, Silveira, & Mosmann, 2002). Em face a essas mudanças, a adolescência pode ser considerada como um período de risco para o desenvolvimento de problemas emocionais e de comportamento (Lubenko & Sebre, 2010).

Os problemas emocionais e de comportamento podem ser categorizados em problemas de externalização e problemas de internalização (Achenbach, 1991), de acordo com a especificidade de seus sintomas (Wilkinson, 2009). Os problemas de externalização estão relacionados à oposição, agressão, impulsividade, comportamento desafiador e manifestações antissociais, como provocações e brigas. Já os problemas de internalização envolvem depressão, ansiedade, retraimento social, queixas somáticas, medo, preocupação em excesso, tristeza, timidez, insegurança e recusa escolar (Achenbach & Edelbrock, 1979).

No que concerne aos tipos de problemas de comportamento mais frequentes na adolescência, verifica-se que não há consenso na literatura. Enquanto alguns estudos apontam os sintomas internalizantes (Borsa & Nunes, 2011; Liu, Cheng, & Leung, 2011), outros referem que os externalizantes são mais prevalentes (Alckmin-Carvalho, Izbicki, & Melo, 2014; Alvarenga & Piccinini, 2009). Entretanto, é sabido que ambos os comportamentos causam impacto no desenvolvimento psíquico dos adolescentes, além de serem preditores de problemas na vida adulta (Ferdinand, Van der Ende, & Verhulst, 2007; Rocha, 2012).

Estudos que envolvem a avaliação de múltiplos informantes sobre os problemas emocionais e de comportamento de adolescentes revelaram especificidades quanto aos padrões de concordância e discordância. Borsa e Nunes (2008), por exemplo, avaliaram a concordância de 146 mães e pais quanto aos problemas de comportamento de seus filhos e observaram um nível de concordância baixo a moderado, diferente do trabalho mais recente de Souza e Mosmann (2013), o qual constatou que 80 pais de crianças encaminhadas pelas escolas para psicoterapia tinham avaliação semelhante acerca do comportamento de seus filhos.

No que tange a percepção dos adolescentes comparada a de seus pais, Rocha, Ferrari e Silves (2011) verificaram que os pais identificavam a presença de mais problemas emocionais e de comportamento. Por outro lado, estudos internacionais apontam que os adolescentes tendem a relatar mais sintomas sobre si mesmos do que seus pais (Begovac, Rudan, Skocic, Filipovic, & Szivovicza, 2004; Van der Ende & Verhulst, 2005). Já Salbach-Andrae, Lenz e Lehmkuhl (2009) destacaram que o nível de concordância entre o relato de pais e de adolescentes tende a variar de baixo a moderado. A hipótese sugerida por alguns pesquisadores quanto a esta falta de consenso inclui as conflituosas interações familiares no período da adolescência e a consequente falta de apoio familiar (Hafen & Laursen, 2009; Lubenko & Sebre, 2010; Sabbag & Bolsoni-Silva, 2015; Toni & Silves, 2013).

Entre adolescentes e professores, de forma semelhante, a concordância sobre a presença de problemas emocionais e de comportamento também é indicada como baixa a moderada (Grigorenko, Geiser, Slobodskaya, & Francis, 2010; Salbach-Andrae et al., 2009). O estudo de Youngstrom, Loeber e Stouthamer-Loeber (2000), sobre a concordância dos problemas emocionais e de comportamento em adolescentes do sexo masculino, destacou que os professores identificaram menos sintomas internalizantes e

externalizantes do que os adolescentes. Já o estudo de Alckmin-Carvalho et al. (2014) evidenciou que os professores relataram menos problemas internalizantes e mais externalizantes em comparação ao referido pelos alunos alvos de *bullying*.

Por fim, na percepção de pais e professores, Pedrini e Frizzo (2010) revelaram que os pais indicaram mais sintomas internalizantes e os professores mais externalizantes na avaliação de 88 crianças. Uma das explicações aventadas pelas autoras foi que os problemas externalizantes perturbam o ambiente escolar e por isso tendem a ser mais percebidos pelos professores. Lyra, Assis, Njaine, Oliveira e Pires (2009) também concluíram que os professores tendem a identificar mais problemas externalizantes em seus alunos, salvo àqueles que apresentam sofrimento psíquico, os quais identificam com mais problemas internalizantes. Entretanto, o estudo longitudinal de Ferdinand et al. (2007) evidenciou que os pais identificaram maior presença de comportamento agressivo nos adolescentes do que os professores, indicando maior risco de tentativas de suicídio ou automutilação na fase adulta.

Destaca-se que a literatura tem indicado a necessidade do uso de múltiplos informantes na avaliação dos problemas emocionais e de comportamento, a fim de fornecer um quadro mais detalhado desses problemas em diferentes contextos e nortear intervenções potencialmente efetivas, além de minimizar a influência das diversas expectativas e possíveis vieses dos pesquisadores (Achenbach, 1991; Gomez, Vance, & Gomez, 2014; Souza, Abade, Silva, & Furtado, 2011). Nessa perspectiva, familiares e professores, por pertencerem a importantes contextos de desenvolvimento, como família e escola, são observadores privilegiados do comportamento das crianças e dos adolescentes (Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira, & Manfrinato, 2006; Major & Seabra-Santos, 2014). Já no que concerne aos adolescentes, a avaliação sobre seus próprios comportamentos pode trazer contribuições relevantes para a compreensão dos

indicadores avaliados (Grigorenko et al., 2010). No entanto, nacionalmente, foram localizados poucos estudos que tenham utilizado diferentes fontes de informação para avaliação de problemas de comportamento em adolescentes (Alckmin-Carvalho et al., 2014), talvez pela dificuldade de acesso a diferentes informantes para avaliarem um mesmo caso em um determinado período de tempo.

Nesse sentido, o objetivo, deste estudo foi avaliar a concordância entre adolescentes, familiares e professores quanto aos problemas emocionais e de comportamento de adolescentes que estão cursando os anos finais do ensino fundamental. Também buscou-se analisar os indicadores de ansiedade/depressão, isolamento/depressão, queixas somáticas, problemas com o contato social, com pensamento e atenção, com violação de regras, além de comportamento agressivo, uma vez que estudos atuais têm priorizado análises globais que contemplam apenas os escores totais de problemas internalizantes e externalizantes (Borsa & Nunes, 2008; Oliveira-Monteiro, Aznar-Farias, Nava, Nascimento, Montesano, & Spadari-Bratfisch, 2012; Rocha et al., 2011).

Método

Delineamento

Este estudo caracteriza-se como sendo de delineamento transversal do tipo comparativo, com abordagem quantitativa (Gil, 2008).

Participantes

Compuseram a amostra 161 participantes, dentre os quais 70 eram adolescentes, provenientes de duas escolas públicas localizadas em um bairro de classe média-baixa

na cidade de Porto Alegre, e em igual número suas famílias¹, representadas pelos principais cuidadores, além de 21 professores, que avaliaram o número correspondente de alunos contemplados nesta pesquisa. Os adolescentes tinham idade entre 11 e 17 anos ($M = 12,90$; $DP = 1,08$), sendo 41 (58,6%) do sexo feminino e 29 (41,4%) do sexo masculino. Com relação a sua escolaridade, 18 (25,7%) cursavam o sexto ano e 52 (74,3%) o sétimo ano do ensino fundamental.

As famílias foram representadas, em sua maioria, pelas mães biológicas, 58 (82,9%), mas também participaram seis (8,6%) pais biológicos, três (4,3%) mães adotivas, um pai adotivo (1,4%), uma tia materna (1,4%) e uma avó materna (1,4%). Entre os professores, cinco (23,81%) eram do sexo masculino e 16 (76,19%) do sexo feminino, os quais ministravam diferentes disciplinas para as classes participantes, contemplando todas do currículo, e tinham contato com os alunos a pelo menos seis meses antes da realização da pesquisa. A amostra foi acessada por conveniência e estimada de acordo com os critérios propostos por Hair, Black, Babin, Anderson e Tatham (2009) para análise de variância, os quais consideram que o tamanho mínimo exigido é de 20 sujeitos em cada grupo para este tipo de análise.

Instrumentos

Foram utilizados três dos instrumentos que compõem o Sistema de Avaliação Empiricamente Baseado de Achenbach (Achenbach System of Empirically Based Assessment – ASEBA), os quais são apresentados abaixo.

Inventário de Comportamentos Autorreferidos para Jovens de 11 a 18 Anos (Youth Self Report – YSR, Achenbach & Rescorla, 2001, 2004): avalia a saúde mental de adolescentes com idade entre 11 e 18 anos, sendo dividido em duas partes. A

¹ Cerca de 180 famílias cujos filhos adolescentes estudavam nas referidas escolas foram convidadas e dessas, 70 aceitaram participar do estudo. Portanto, teve-se um índice de não adesão de 61%.

primeira delas é composta por itens destinados à avaliação das competências dos adolescentes. Já a segunda, refere-se à avaliação de indicadores autorreferidos dos problemas emocionais e de comportamento a partir de oito escalas que compõem três índices gerais: problemas de internalização (ansiedade/depressão, isolamento/depressão e queixas somáticas), problemas de externalização (comportamento desviante e comportamento agressivo) e total de problemas, que engloba todos os itens de problemas de comportamento, além dos problemas sociais, problemas de pensamento e problemas de atenção. Para fins do presente estudo, foi utilizado apenas essa segunda parte do instrumento. O YSR se encontra em processo de validação para população brasileira (Rocha, 2009) e já foram apontados adequados índices de consistência interna (Rocha, 2012). Este instrumento é de acesso restrito, disponível em formulário padronizado, portanto não consta nos Apêndices.

Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes entre Seis e 18 Anos (Child Behavior Checklist – CBCL, Achenbach & Rescorla, 2001, 2004): afere a competência social e a presença de problemas emocionais e de comportamento em crianças e adolescentes de acordo com a percepção dos pais/cuidadores. Da mesma forma que para o YSR, foi utilizado apenas o segundo nível do inventário que permite examinar os indicadores autorreferidos dos problemas de comportamento a partir de oito escalas que compõem três índices gerais: problemas de internalização, problemas de externalização e escala total de problemas, além dos problemas sociais, problemas de pensamento e problemas de atenção. O CBCL é referido na literatura mundial pelo rigor metodológico de sua elaboração e tem sido indicado como um dos instrumentos mais utilizados para caracterização dos problemas de comportamento infantil e adolescente (Borsa & Bandeira, 2011). Contudo, não há validação do instrumento para a população brasileira, apenas uma análise preliminar (Bordin, Mari, & Caeiro, 1995), que indicou

bons índices de confiabilidade. Instrumento de acesso restrito, disponível em formulário padronizado, portanto não consta nos Apêndices.

Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes - Relatório para Professores (Teacher's Report Form - TRF, Achenbach & Rescorla, 2001, 2004): avalia o funcionamento adaptativo, desempenho acadêmico, problemas de internalização e problemas de externalização. O instrumento se constitui como uma medida paralela ao CBCL, que foi desenvolvida para, quando usados em conjunto, proporcionar uma compreensão global do funcionamento da criança/adolescente em diferentes ambientes, devendo ser respondido pelo professor que conheça o aluno há pelo menos dois meses. O TRF não se encontra validado para a população brasileira. No entanto, a estabilidade temporal do CBCL e do TRF foi avaliada considerando o intervalo de um ano, a qual indicou a solidez do instrumento (Frizzo, Pedrini, Souza, Bandeira, & Borsa, 2014). Instrumento de acesso restrito, disponível em formulário padronizado, portanto não consta nos Apêndices.

Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados

O presente estudo foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob o CAAE 47369215.2.0000.5344 (Apêndice A). Inicialmente, foi realizado contato presencial com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, com vistas à autorização do estudo e duas escolas da cidade de Porto Alegre/RS foram selecionadas. A escolha ocorreu por conveniência, considerando a localização acessível à pesquisadora. As famílias foram contatadas por meio de palestras informativas realizadas pela pesquisadora e organizadas pela equipe diretiva das escolas, além de reuniões de entrega de avaliações. Aqueles que aceitavam participar assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a

autorização da participação de seu filho/a (Apêndice B) e levavam um envelope constando uma Carta de Apresentação da Pesquisa (Apêndice C), instruções quanto aos procedimentos de preenchimento do CBCL (Apêndice D) e o instrumento propriamente dito. O prazo de preenchimento para os responsáveis foi de uma semana e, depois, deveriam reenviar pelos adolescentes. O material era recolhido na própria escola.

Os adolescentes, por sua vez, foram acessados em sala de aula, com a devida liberação da Direção da escola e aprovação do professor responsável pela disciplina, para assinarem o Termo de Assentimento (Apêndice E) e responderem coletivamente ao YSR. Por fim, com os professores foi agendado um dia e horário individual que estivessem disponíveis na escola para assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE- Professor, Apêndice F) e responderem ao TRF. Tendo em vista a extensão do TRF, o período do início da coleta (terceiro trimestre) e considerando que muitos dos adolescentes participantes faziam parte de uma mesma turma, todos os professores dos anos finais foram convidados a participar e orientados, individualmente, sobre quem deveriam considerar para avaliação a fim de não os sobrecarregar. Assim, nenhum deles preencheu a mais de sete inventários.

Procedimentos de Análise dos Dados

As respostas dos instrumentos YSR, CBCL e TRF foram analisadas a partir do ASEBA-PC², software que inclui módulos para digitar e analisar os dados obtidos pelos referidos instrumentos, atribuindo um perfil a cada adolescente quanto aos escores de problemas internalizantes, problemas externalizantes e total de problemas, bem como quanto aos escores de cada uma das oito síndromes comportamentais consideradas (isolamento/depressão, ansiedade/depressão, queixas somáticas, problemas sociais,

²Este software de análise de dados conta com normas multiculturais que foram construídas para produzir as mesmas distribuições dos escores para os grupos de classificação considerados.

problemas de pensamento, problemas de atenção, comportamento desviante e comportamento agressivo). Para fins deste estudo, não foram consideradas as escalas orientadas pelos critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV.

Os escores das escalas contempladas podem ser classificados em clínico (percentis a partir de 70), *borderline* ou limítrofe (percentis entre 65 a 69) e não clínico (percentis abaixo de 65). Este estudo optou por incluir os adolescentes categorizados como limítrofes na categoria clínica, conforme recomendação de Achenbach e Rescorla (2001). Essa classificação não representa um diagnóstico, porém auxilia na identificação de fatores de risco que indicariam a necessidade de ajuda profissional. Também foram utilizados os escores T referentes a cada subescala e escalas dos instrumentos, visto que esse padroniza os resultados, não havendo interferência do número de itens das escalas (Rocha, 2012; Toni & Silvaes, 2013).

Para estatística descritiva foram utilizadas as distribuições absoluta (n) e relativa (%), bem como as medidas de tendência central e dispersão (média, mediana e desvio padrão) com o estudo de normalidade da distribuição dos dados pelo teste de Kolmogorov-Smirnov. Com o objetivo de avaliar o grau de concordância entre as respostas dos adolescentes, familiares e professores, utilizou-se o coeficiente Kappa de Cohen (ponderado), no qual se seguiu a classificação de Landis e Koch (1977)³.

A correlação entre os escores T médios obtidos a partir das respostas dos adolescentes ao YSR, dos familiares ao CBCL e dos professores ao TRF foi calculada a partir do coeficiente de correlação de Pearson. Para a categorização da intensidade das

³ Classificação do Kappa: Kappa 0,00 = sem concordância; Kappa entre 0 e 0,20 = concordância fraca; Kappa entre 0,21 e 0,40 = concordância considerável; Kappa entre 0,41 e 0,60 = concordância moderada; Kappa entre 0,61 e 0,80 = concordância substancial; Kappa entre 0,81 a 1,00 = concordância excelente.

correlações, consideraram-se os seguintes parâmetros: fraco (0,1/-0,1 a 0,3/-0,3); moderado (0,4/-0,4 a 0,6/-0,6); forte (0,7/-0,7 a 0,9/-0,9) (Dancey & Reidy, 2006).

Após, foi empregada a Análise de Variância (ANOVA) com medidas repetidas (One Way) e Post hoc de Bonferroni para comparar as médias do escore T entre as escalas do YSR, CBCL e TRF. Optou-se por ANOVA com medidas repetidas tendo em vista que se trata de amostras emparelhadas. Por fim, a comparação das classificações dos instrumentos YSR, CBCL e TRF ocorreram pelo teste de Friedman. As análises indicadas foram realizadas por meio do programa estatístico SPSS 22.0 (*Statistical Package for Social Science*) e considerou-se o nível de significância $p < 0,05$.

Resultados

Inicialmente, buscou-se avaliar o grau de concordância entre as escalas dos instrumentos YSR, CBCL e TRF de acordo com o Coeficiente Kappa. De modo geral, houve concordância significativa entre adolescentes e professores nas escalas problemas de pensamento ($p < 0,01$) e comportamento desviante ($p < 0,01$). Entre adolescentes e familiares houve concordância significativa nas escalas ansiedade/depressão ($p < 0,04$), queixas somáticas ($p < 0,01$), problemas sociais ($p < 0,01$), problemas de pensamento ($p < 0,01$), problema de atenção ($p < 0,03$) e problemas externalizantes ($p < 0,22$). Por fim, entre professores e familiares não foram identificadas concordâncias significativas. A Tabela 1 descreve os resultados da comparação entre os informantes.

Tabela 1.

Coeficiente de Concordância Kappa entre Informantes

Escalas	Adolescentes vs. Professores		Adolescentes vs. Familiares		Familiares vs. Professores	
	Kappa	p	Kappa	p	Kappa	p
Ansiedade/depressão	0,04	0,49	0,16	0,04	0,05	0,46
Isolamento/depressão	0,05	0,57	0,12	0,22	0,15	0,08
Queixas somáticas	0,00	0,99	0,30	0,00	0,06	0,33
Problemas sociais	0,05	0,52	0,29	0,00	0,00	0,99
Problemas de pensamento	0,28	0,00	0,22	0,01	0,04	0,79

Problemas de atenção	0,02	0,82	0,20	0,03	0,18	0,05
Comportamento desviante	0,37	0,01	0,15	0,18	0,05	0,76
Comportamento agressivo	0,16	0,06	0,14	0,14	0,00	0,97
Problemas internalizantes	0,08	0,29	0,15	0,09	0,15	0,07
Problemas externalizantes	0,06	0,49	0,22	0,01	0,11	0,24

Já a partir do coeficiente de correlação de Pearson, foram encontradas correlações significativas e positivas entre adolescentes e professores para as escalas isolamento/depressão, problemas de atenção, comportamento agressivo, comportamento desviante, problemas internalizantes, problemas externalizantes e total de problemas. No tocante a avaliação realizada pelos adolescentes e familiares, encontraram-se correlações significativas e positivas em todas as escalas. Por fim, considerando a avaliação dos familiares e professores, também foram encontradas correlações positivas entre isolamento/depressão, problemas de atenção, comportamento desviante e problemas externalizantes, conforme consta na Tabela 2.

Tabela 2.

Coeficiente de Correlação de Pearson entre Informantes

Escalas	Coeficiente de correlação (r)		
	Adolescentes vs. Professores	Adolescentes vs. Familiares	Familiares vs. Professores
Ansiedade /depressão	0,14	0,27*	0,09
Isolamento/depressão	0,28*	0,47**	0,31**
Queixas somáticas	0,18	0,48**	0,11
Problemas sociais	0,10	0,37**	0,09
Problemas de pensamento	0,16	0,38**	0,04
Problema de atenção	0,40**	0,53**	0,29*
Comportamento desviante	0,41**	0,53**	0,26*
Comportamento agressivo	0,34**	0,51**	0,15
Problemas internalizantes	0,24*	0,42**	0,22
Problemas externalizantes	0,36**	0,58**	0,26*
Total de problemas	0,33**	0,56**	0,18

Nota. *p < 0,01; **p < 0,001

Após, foi realizada a Análise de Variância (ANOVA) com medidas repetidas (One Way) e Post hoc de Bonferroni para comparar as médias do escore T entre as

escalas do YSR, CBCL e TRF. Observou-se que na escala ansiedade e depressão a média dos adolescentes foi mais elevada quando comparada à dos familiares e professores. O mesmo ocorreu nas escalas problemas de pensamento, problemas internalizantes e total de problemas. Na escala problemas sociais foi encontrada diferença entre os escores de adolescentes e professores, com maior média dos adolescentes, assim como para as escalas problemas de atenção e comportamento agressivo. Já na dimensão queixas somáticas, as médias dos familiares e dos adolescentes não divergiram, diferentemente do escore dos professores. Na Tabela 3 são apresentadas as médias do escore T em cada uma das escalas do YSR, CBCL e TRF.

Tabela 3.

Análise de Variância entre os Diferentes Informantes

Escalas	Adolescentes	Professores	Familiares	F _(2, 138)	p
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)		
Ansiedade/depressão	65,3a (9,9)	55,9c (7,2)	61,1b (9,1)	24,38	0,00
Isolamento/depressão	59,6 (9,0)	57,0 (8,8)	58,4 (8,6)	2,38	0,09
Queixas somáticas	61,0a (9,3)	54,0b (6,7)	62,0a (9,6)	24,80	0,00
Problemas sociais	59,7a (7,6)	55,3b (5,8)	57,7ab (6,3)	9,62	0,00
Problemas de pensamento	58,9a (8,0)	54,2c (5,9)	57,0b (7,6)	9,35	0,01
Problemas de atenção	59,1a (8,6)	56,7b (6,9)	58,5ab (7,2)	3,36	0,04
Comportamento desviante	55,0 (6,2)	55,0 (6,2)	54,5 (4,8)	0,24	0,77
Comportamento agressivo	60,0a (9,1)	56,8b (6,8)	58,0ab (7,1)	4,66	0,01
Problemas internalizantes	63,7a (9,1)	54,6c (10,0)	60,5b (10,6)	21,29	0,00
Problemas externalizantes	56,9 (8,9)	54,4 (8,5)	55,0 (8,7)	2,63	0,08
Total de problemas	61,1a (9,1)	55,2c (8,6)	58,0b (9,7)	11,33	0,00
Qualidades positivas	50,7 (9,2)				

Nota. Análise de Variância para Medidas Repetidas (One Way) – Post Hoc Bonferroni, cujas médias seguidas de letras iguais, na mesma linha, implicam em médias estatisticamente semelhantes.

Quando os escores foram classificados em clínico e não clínico, observou-se que na escala ansiedade e depressão houve diferença significativa ($p < 0,01$) de forma que a classificação clínica mostrou-se relacionada a 51,5% ($n = 36$) dos adolescentes, 41,1% ($n = 29$) dos familiares e apenas 10% ($n = 7$) dos professores. Resultados semelhantes foram encontrados na escala problemas internalizantes ($p < 0,01$), no qual 62,8% ($n = 44$) dos adolescentes, 57,1% ($n = 40$) dos familiares e apenas 28,5% ($n = 20$) dos professores os classificaram como clínico. Os professores foram os que mais

classificaram os alunos como não clínicos entre as escalas avaliadas. Para as escalas isolamento/depressão, problemas de atenção, comportamento desviante, comportamento agressivo e problemas externalizantes, não foram encontradas diferenças significativas quanto à classificação. Além disso, cabe ressaltar que na escala qualidades positivas 92,9% dos adolescentes se avaliaram como não clínicos. A Tabela 3 apresenta a classificação nas categorias clínico e não clínico conforme os informantes (teste de Friedman).

Tabela 4.

Classificação Clínica e Não Clínica por Adolescentes, Familiares e Professores

Escalas	Adolescentes				Professores				Familiares				p
	Não clínico		Clínico		Não clínico		Clínico		Não clínico		Clínico		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Ansiedade/depressão	34	48,6	36	51,5	63	90,0	7	10,0	41	58,6	29	41,4	0,00
Isolamento/depressão	51	72,9	19	27,1	63	90,0	7	10,0	56	80,0	14	20,0	0,24
Queixas somáticas	51	72,9	19	27,1	65	92,9	5	7,10	46	65,7	24	34,3	0,01
Problemas sociais	52	74,3	18	25,7	65	92,9	5	7,20	60	85,7	10	14,3	0,04
Problemas de pensamento	56	80,0	14	20,0	66	94,3	4	5,80	55	78,6	15	21,4	0,04
Problema de atenção	54	77,1	16	22,9	60	85,7	10	14,3	56	80,0	14	20,0	0,32
Comportamento desviante	63	90,0	7	10,0	63	90,0	7	10,0	67	95,7	3	4,30	0,26
Comportamento agressivo	47	67,1	23	32,9	61	87,1	9	12,9	55	78,6	15	21,4	0,12
Prob. internalizantes	26	37,1	44	62,8	50	71,4	20	28,5	30	42,9	40	57,1	0,00
Prob. externalizantes	46	65,7	24	34,3	51	72,9	19	27,2	45	64,3	25	35,7	0,18
Qualidades positivas	65	92,9	5	7,10									

Discussão

O objetivo deste estudo foi avaliar a concordância entre adolescentes, familiares e professores quanto aos problemas emocionais e de comportamento de adolescentes que estão cursando os anos finais do ensino fundamental, assim como analisar os indicadores de problemas emocionais e de comportamento apontados pelos distintos participantes. Observou-se maior concordância na avaliação de familiares e adolescentes do que professores e adolescentes, corroborando com os achados da

literatura sobre o tema (Grigorenko et al., 2010; Salbach-Andrae et al., 2009). Quanto aos familiares e professores, houve ausência de concordância, diferentemente dos resultados encontrados no estudo de Pedrini e Frizzo (2010).

No contexto brasileiro, os anos finais do ensino fundamental, diferentemente dos anos iniciais, possuem estrutura e currículo diferenciados, requerendo a adaptação tanto dos adolescentes, que conhecem uma nova maneira de se relacionar com vários professores e conteúdos escolares, quanto para os docentes que precisam preparar os alunos para essa nova forma de organização escolar (Mendes, Kuroda, & Facci, 2008). Os familiares, por sua vez, acabam tendo menos acesso aos professores, por serem vários e disponíveis em diferentes horários. Torna-se importante, dessa forma, atentar para as mudanças entre os diferentes anos de ensino, visto que dificuldades de adaptação podem levar os alunos a ficarem desmotivados e terem seu comportamento e desempenho escolar afetados.

É plausível supor que, em virtude da numerosa quantidade de turmas com as quais os docentes interagem semanalmente, os comportamentos externalizantes, por perturbarem o contexto da sala de aula, acabam sendo mais evidenciados (Pedrini & Frizzo, 2010). Para sanar tais problemas, tenta-se chamar as famílias a estarem mais presentes na escola. No entanto, muitos familiares relatam temer e se omitir de tais solicitações porque entendem que, na maioria das vezes, referem-se a problemas de comportamento ou dificuldades escolares dos adolescentes que não conseguem manejar (Minayo, Njaime, & Assis, 2004). Tais aspectos acabam contribuindo para a ausência de concordância entre familiares e professores.

Os resultados encontrados corroboram tal discussão, pois foram encontradas correlações de grau fraco a moderado entre os três informantes, sendo as mais fracas estimadas entre familiares e professores, com diferença especialmente nos indicadores

de problemas externalizantes e problemas de atenção. Este dado vai ao encontro da literatura referente à avaliação com múltiplos informantes sobre os problemas emocionais e de comportamento de adolescentes (Grigorenko et al., 2010; Major & Seabra-Santos, 2014; Salbach-Andrae et al., 2009; Van der Ende & Verhulst, 2005; Youngstrom et al., 2000).

Acredita-se que tais achados reflitam a perspectiva de cada informante. A família representa o principal agente de socialização durante a infância, mas na adolescência tende a haver um distanciamento e influências externas, como o grupo de iguais, começam a ter um importante impacto sobre o comportamento dos adolescentes (Toni & Silves, 2013; Lubenko & Sebre, 2010). Nessa perspectiva, Begovac et al. (2004), em pesquisa com 611 adolescentes, destacaram que essa fase é marcada pela identificação com os pares e o distanciamento da família de origem a fim de se experimentarem em novas relações sociais e emocionais. Com isso, tendem a não compartilhar mais seus problemas e a permanecerem menos tempo em casa, o que dificulta a observação dos familiares em relação a seus comportamentos. Já os professores acabam não tendo acesso a informações sobre o comportamento do adolescente em casa (Grigorenko et al., 2010), conforme evidenciado durante a aplicação dos instrumentos no presente estudo. Em função disso, sua avaliação acaba sendo isenta da compreensão das dinâmicas familiares, percebendo, particularmente, situações sociais em um contexto estruturado, como, por exemplo, as relações entre os colegas em sala de aula e as saídas de campo proporcionadas pela escola (Major & Seabra-Santos, 2014).

No que diz respeito às diferenças encontradas entre os informantes (ANOVA), destaca-se que os adolescentes identificaram mais ansiedade/depressão, problemas de pensamento, problemas internalizantes e total de problemas que seus familiares e

professores. A única escala em que familiares e adolescentes não diferiram foi a de queixas somáticas. Quanto aos adolescentes e seus professores, os resultados diferiram para problemas sociais, problemas de atenção e comportamento agressivo, sendo mais referidos pelos adolescentes. Tais achados corroboram o estudo de Youngstrom et al. (2000), que indicou que os adolescentes se percebem como tendo mais sintomas internalizantes e externalizantes que seus professores. Como a amostra considerada se refere a alunos que não estavam em atendimento psicológico ou psiquiátrico, os resultados também confirmam que os adolescentes evidenciam mais problemas de comportamento que seus familiares e professores, diferentemente daqueles encaminhados para serviços de saúde mental, cuja avaliação de adultos é mais considerada (Rocha et al., 2011; Van der Ende & Verhulst, 2005).

Avaliando os escores totais de problemas, destaca-se que os problemas internalizantes foram mais destacados que os externalizantes pelos adolescentes e seus familiares. Há duas possíveis explicações para tais achados. A primeira aponta para a questão de os sintomas internalizantes, como somatização e ansiedade/depressão serem menos identificados por parte dos familiares e, principalmente, dos professores em razão de serem mais restritos ao mundo interno dos adolescentes (Alckmin–Carvalho et al., 2014; Borsa & Nunes, 2008; Pedrini & Frizzo, 2010). Parece existir uma tendência a subestimar a severidade dos problemas internalizantes no contexto escolar, pois grande parte dos alunos com tais indicadores tendem a chamar menos atenção em sala de aula e a serem identificados como mais tranquilos pelos docentes (Lyra et al., 2009). A segunda, corresponde a amostra do presente estudo, que possui um maior número de meninas, visto que estudos sugerem que os sintomas internalizantes são mais incidentes no sexo feminino do que no masculino (Garnefski, Kraaij, & Van Etten, 2005; Zubeidat, Fernández-Parra, Ortega, Vallejo, & Sierra, 2009).

Outro dado importante se refere à percepção positiva das qualidades por cerca de 93% dos adolescentes. Apesar de os jovens se autoavaliarem como tendo mais problemas emocionais e de comportamento do que indicaram seus familiares e professores, percebe-se que eles também reconhecem suas qualidades. Destaca-se que a visão positiva dos adolescentes sobre si pode indicar autoestima elevada, fator importante nessa fase já que as intensas mudanças cognitivas, sociais e emocionais podem levar a suscetíveis variações emocionais em relação a si mesmos (Tapia, Barrios, & Golzales-Forteza, 2007).

Ainda cabe salientar que os adolescentes avaliados frequentavam escolas de ensino público. Sabe-se que, no Brasil, alunos de escolas públicas são comumente oriundos de famílias com menor renda, quando comparados àqueles que estudam em escolas privadas (Borsa & Nunes, 2011). Níveis socioeconômicos mais baixos têm sido associados a maior incidência de problemas emocionais e de comportamento em crianças e adolescentes (Johnson & Wang, 2008; Van der Ende & Verhulst, 2005), assim como a maior discrepância nas avaliações de familiares e professores (Stone, Speltz, Collett, & Werler, 2013).

Portanto, os desacordos entre adolescentes, familiares e professores precisam ser tomados como um fato, visto que os informantes considerados estão inseridos em contextos diferentes e não podem ser omitidos na interpretação de informações quando se avalia adolescentes para fins clínicos ou de pesquisa (Gomez et al., 2014; Grigorenko et al., 2010). Além disso, estudos têm salientado que as discrepâncias entre os informantes têm seu valor na medida em que indicam olhar para as características e demandas próprias de cada avaliador, não devendo ser entendida como um erro de medida que necessita de uma resolução metodológica (De Los Reyes, 2011; De Los Reyes, Thomas, Goodman, & Kundey, 2013).

Por fim, destaca-se que o fato de a amostra ter derivado apenas de escolas públicas situadas em bairros com característica de carência socioeconômica, e ter incluído somente os anos finais do ensino fundamental pode ser considerado um viés do presente estudo. Nesse sentido, faz-se necessário avaliar os problemas emocionais e de comportamento de adolescentes em outros contextos e níveis de ensino. Ainda se destaca que a amostra contou com a participação de apenas sete pais na avaliação dos adolescentes e, considerando a importância da figura paterna no desenvolvimento dos filhos, sugere-se adicionar a avaliação paterna como informante familiar. Cabe ressaltar que a amostra não foi selecionada por aleatoriedade, tornando-se importante o uso de amostras maiores e representativas da população alvo em futuros estudos.

Considerações finais

O presente estudo trouxe contribuições a respeito da avaliação dos indicadores de problemas emocionais e de comportamento dos adolescentes que foi realizada a partir de múltiplos informantes, possibilitando a compreensão do desenvolvimento emocional dos jovens para tomada de decisão acerca dos comportamentos que deverão ser alvo de futuras ações que tenham tais dificuldades como foco. Apesar da ausência de concordância entre familiares e professores e de ter-se evidenciado mais indicadores de problemas internalizantes na avaliação dos adolescentes do que na avaliação dos adultos, incita-se a reflexão sobre a importância de pesquisadores e clínicos considerarem a percepção de diferentes informantes sobre os problemas emocionais e de comportamento, visto que o comportamento dos adolescentes pode variar em consonância com o contexto no qual estão inseridos e com quem interagem. Também se destaca a necessidade de familiares e professores perceberem as demandas emocionais dos adolescentes, por meio da construção de espaços acolhedores e compreensivos para

a expressão das emoções, já que negligenciá-las tem sido considerado como um importante fator de risco nessa fase de desenvolvimento.

Referências

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist/4-18 e 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1979). The child behavior profile: II. Boys aged 12-16 and girls aged 6-11 and 12-16. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(2), 223-233.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2004). *Mental health practitioners' guide for the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)*. 4th ed. Burlington: University of Vermont - Research Center for Children, Youth, & Families.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms, & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Alckmin- Carvalho, F., Izbicki, S., & Melo, M. H. S. (2014). Problemas de comportamento segundo vítimas de *bullying* e seus professores. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(3), 834-853.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2009). Práticas educativas maternas e indicadores do desenvolvimento social no terceiro ano de vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 191-199. doi: 10.1590/S0102-79722009000200004
- Begovac, I., Rudan, V., Skociè, M., Filipoviè, O., & Szirovicza, L. (2004). Comparison of self-reported and parent-reported emotional and behavioral problems in adolescents from Croatia. *Collegium Antropologicum*, 28(1). 393-401. doi: 159.938:616.89-053.6

- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: Comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 460-469.
- Bordin, I. A. S, Mari, J. J, & Caeiro, M. F. (1995). Validação da versão brasileira do Child Behavior Checklist (CBCL) (Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência): Dados preliminares. *Revista da Associação Brasileira de Psiquiatria – Asociación Psiquiátrica de la América Latina*, 17(2), 55-66.
- Borsa, J. C., & Bandeira, D. R. (2011). Uso de instrumentos psicológicos de avaliação do comportamento agressivo infantil: Análise da produção científica brasileira. *Avaliação Psicológica*, 10(2), 193-203.
- Borsa, J., & Nunes, M. (2011). Prevalência de problemas de comportamento em uma amostra de crianças em idade escolar da cidade de Porto Alegre. *Aletheia*, 34(1), 32-46.
- Borsa, J., & Nunes, M. (2008). Concordância parental sobre problemas de comportamento infantil através do CBCL. *Paidéia*, 18(40), 317-330. doi: 10.1590/S0103-863X2008000200009
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia*. Porto Alegre: Artmed.
- De Los Reyes, A. (2011). Introduction to the special section: More than measurement error: Discovering meaning behind informant discrepancies in clinical assessments of children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(1), 1-9. doi: 10.1080/15374416.2011.53340
- De Los Reyes, A., Thomas, S. A., Goodman, K. L., & Kundey, S. M. (2013). Principles underlying the use of multiple informants' reports. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 123-149. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185617

- Ferdinand R. F., Van der Ende J., & Verhulst F. C. (2007). Parent–teacher disagreement regarding psychopathology in children: A risk factor for adverse outcome? *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *115*, 48-55. doi: 10.1111/j.1600-0447.2006.00843
- Frizzo, G. B., Pedrini, J. R., Souza, D. S., Bandeira, D. R., & Borsa, J. C. (2014). Reliability of child behavior checklist and teacher’s report form in a sample of Brazilian children. *Universitas Psychologica*, *14*(1), 149-156. doi: 10.11144/Javeriana.upsy14-1.rcbc
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents’ cognitive emotion regulation strategies and internalizing and externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, *28*(5), 619-631. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.12.009
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gomez, R., Vance, A., & Gomez, R. M. (2014). Analysis of the convergent and discriminant validity of the CBCL, TRF, and YSR in a clinic-referred sample. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *42*(8), 1413–1425. doi: 10.1007/s10802-014-9879-4
- Grigorenko, E. L., Geiser, C., Slobodskaya, H. R., & Francis, D. J. (2010). Cross-informant symptoms from CBCL, TRF, and YSR: Trait and method variance in a normative sample of Russian youths. *Psychological Assessment*, *22*(4), 893–911. doi: 10.1037/a0020703
- Hafen, C., & Laursen, B. (2009). More Problems and Less Support: Early Adolescent Adjustment Forecasts Changes in Perceived Support From Parents. *Journal of Family Psychology*, *23* (2), 193–202. doi: 10.1037/a0015077
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Andreson, R. E., & Thatam, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.

- Johnson, S. B. & Wang, C. (2008). Why do adolescents say they are less healthy than their parents think they are? The importance of mental health varies by social class in a nationally representative sample. *Pediatrics*, *121*(2), 307-313. doi: 10.1542/peds.2007-0881
- Landis J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, *33*, 159-174.
- Liu, J., Cheng, H., & Leung, P. W. L. (2011). The application of the preschool child behavior checklist and the caregiver–teacher report form to mainland Chinese children: Syndrome structure, gender differences, country effects, and inter-informant agreement. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *39*(2), 251–264. doi: 10.1007/s10802-010-9452-8
- Lubenko, J. & Sebre, S. (2010). Longitudinal associations between adolescent behaviour problems and perceived family relationships. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *5*, 785–790. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.185
- Lyra, G, Assis, S., Njaine, K, Oliveira, R., & Pires, T. (2009). A relação entre professores com sofrimento psíquico e crianças escolares com problemas de comportamento. *Ciência & saúde coletiva*, *14*(2), 435-444. doi: 10.1590/S1413-81232009000200012
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2014). Pais e/ou professores? Acordo entre informadores na avaliação socioemocional de pré-escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *30*(4), 373-383.
- Mendes, A. S., Kuroda, M. S., & Facci, M. G. D. (2008). A 'difícil' transição da quarta para a quinta série: Alguns apontamentos a partir da psicologia histórico-Cultural. *Máthesis*, *9*(1), 43-60.

- Minayo, M. C. S, Njaine, K., & Assis, S. G. (2004). *Cuidar cuidando dos rumos: conversa com educadores sobre avaliação de programas sociais*. Rio de Janeiro: Claves.
- Oliveira-Monteiro, N. R., Aznar-Farias, M., Nava, C. A., Nascimento, J. O. G., Montesano, F.T., & Spadari-Bratfisch, R. C. (2012). Estresse, competência e problemas psicológicos de adolescentes estudantes. *Arquivos Brasileiros de Ciências da Saúde*, 37(1), 23-29. doi: 10.7322/abcs.v37i1.45
- Pedrini, J. R., & Frizzo, G. B. (2010). Avaliação de indicadores de problemas de comportamento infantil relatados por pais e professores. *Aletheia*, 33, 69-83.
- Rocha, M. M. (2012). *Evidências de validade do “Inventário de Autoavaliação para Adolescentes” (YSR/2001) para a população brasileira*. Tese doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Rocha, M. M. (2009). *Auto-avaliação de competências e problemas de comportamento entre adolescentes brasileiros: um estudo de validação do Inventário de Auto-avaliação para Jovens (YSR/2001)*. Projeto de Qualificação para Mestrado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Rocha, M. M., Ferrari, R. A., & Silveiras, E. F. M. (2011). Padrões de concordância entre múltiplos informantes na avaliação dos problemas comportamentais de adolescentes: implicações clínicas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(3), 948-964.
- Sabbag, G. M., & Bolsoni-Silva, A. T. (2015). Interações entre mães e adolescentes e os problemas de comportamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67(1), 68-83.
- Salbach-Andrae, H., Lenz, K., & Lehmkuhl, U. (2009). Patterns of agreement among parent, teacher and youth ratings in referred sample. *European Psychiatry*, 24, 345-351. doi: 10.1016/j.eurpsy.2008.07.008

- Souza, J., Abade, F., Silva, P. M. C., & Furtado, E. F. (2011). Avaliação do funcionamento familiar no contexto da saúde mental. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38(6), 254-259. doi: 10.1590/S0101-60832011000600007
- Souza, F., & Mosmann, C. (2013). Crianças e adolescentes encaminhados para psicoterapia pela escola: Percepções de genitores e professores. *Revista da SPAGESP*, 14(2), 39-54.
- Stone, S. L., Speltz, M. L., Collett, B. & Werler, M. M. (2013). Socioeconomic factors in relation to discrepancy in parent versus teacher ratings of child behavior. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(3), 314–320. doi: 10.1007/s10862-013-9348-3
- Tapia, A. J., Barrios, L. M., & González-Forteza, C. (2007). Self-esteem, depressive symptomatology, and suicidal ideation in adolescents: Results of three studies. *Salud Mental*, 30(5), 20-26.
- Toni, C. G. S., & Silveira, E. F. M. (2013). Práticas educativas parentais e comportamentos de saúde e risco na adolescência: Um modelo preditivo. *Psicologia Argumento*, 31(74), 457-471. doi: 10.7213/psicol.argum.31.074.ao01
- Van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2005). Informant, gender and age differences in ratings of adolescent problem behavior. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14(3), 117–126. doi: 10.1007/s00787-005-0438-y
- Wagner, A., Falcke, D., Silveira, L. M. B. O. & Mosmann, C. P. (2002). A comunicação em famílias com filhos adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 7, 75-80. doi: 10.1590/S1413-73722002000100010
- Wilkinson, P. (2009). Conceptualization about internalizing problems in children and adolescents. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 373-381. doi: 10.1590/S1413-81232009000200007

- Williams, P. G., Holmbeck, G. N., & Greenley, R. N. (2002). Adolescent health psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*(3), 828-842.
- Youngstrom, E., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2000). Patterns and correlates of agreement between parent, teacher, and male adolescent ratings of externalizing and internalizing problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(6), 1038-1050. doi: 10.1037/0022-006X.68.6.1038
- Zubeidat, I., Fernández-Parra, A., Ortega, J., Vallejo, M. A. & Sierra, J. C. (2009). Características psicosociales y psicopatológicas en una muestra de adolescentes españoles a partir del Youth Self-Report/11-18. *Anales de Psicología, 25*, 60-69.

Seção 2 – Estudo 2

Problemas emocionais e de comportamento e rendimento escolar em adolescentes

Resumo

Este estudo teve como objetivo avaliar a relação entre os problemas emocionais e de comportamento e o rendimento escolar de adolescentes a partir da avaliação destes, seus familiares e professores. Trata-se de um estudo transversal do tipo correlacional e comparativo, com abordagem quantitativa, do qual participaram 70 adolescentes que estão cursando os anos finais do ensino fundamental de duas escolas públicas de Porto Alegre/RS, e em igual número suas famílias, além de 21 professores. Os adolescentes responderam ao Inventário de Comportamentos Autorreferidos para jovens (YSR), as famílias ao Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes (CBCL) e os professores, ao Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes (TRF). O rendimento escolar foi avaliado a partir das notas das disciplinas de português e matemática. Os resultados evidenciaram que os problemas de atenção, assim como os sintomas externalizantes foram os que mais se associaram ao baixo rendimento escolar. Conclui-se que os problemas emocionais e de comportamento devem ser considerados no contexto escolar, pois podem ser promotores do baixo rendimento acadêmico em adolescentes.

Palavras-chave: Problemas emocionais; problemas de comportamento; rendimento escolar; adolescência.

Abstract

This study aimed to evaluate the relation between emotional and behavioral problems and school performance of adolescents from their evaluation, their relatives' and teachers'. It is a transversal correlational and comparative study, with a quantitative approach, which involved 70 adolescents who are attending the final years of elementary education at two public schools in Porto Alegre/RS, as well as an equal number of families and 21 teachers. The adolescents answered to Youth Self Report (YSR), the families to Child Behavior Checklist (CBCL), and the teachers to Teacher's Report Form (TRF). The school performance was evaluated from the grades of Portuguese and Math subjects. The results showed that attention problems, as well as externalizing symptoms were the scales most associated with low school performance. It can be concluded that emotional and behavioral problems should be taken into account regarding school environment, once they can stimulate low school performance within adolescents.

Keywords: Emotional problems; behavior problems; school performance; adolescence

Introdução

O período da adolescência, consolidado como um momento de importantes transformações físicas e psicológicas, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento e ajustamento socioemocional (Pereira, Cia & Barham, 2008), é também caracterizado pela baixa tolerância da dependência de outros e maior complexidade das regras de convívio social (Cia & Barham, 2009). Da mesma forma, é uma fase constituída a partir de relações significativas que ocorrem no meio familiar e que são, posteriormente, reforçadas no ambiente escolar. Assim, o acúmulo de adversidades em qualquer um desses contextos pode configurar problemas emocionais e de comportamento dos adolescentes e impactar no seu rendimento escolar (Marturano & Elias, 2016; Méndez, Llano, Pardo, & Quiñones, 2014). Portanto, a família e a escola apresentam significativa relevância para identificação e prevenção de problemas emocionais e de comportamento e avaliação do rendimento escolar concomitantemente.

Dessa maneira, os problemas de comportamento classificam-se em dois grupos, de acordo com a especificidade de seus sintomas (Wilkinson, 2009), podendo ser do tipo internalizante e externalizante. O primeiro envolve depressão, ansiedade, retraimento social, queixas somáticas, medo, preocupação em excesso, tristeza, timidez, insegurança e recusa escolar. Já o segundo relaciona-se à oposição, agressão, impulsividade e manifestações antissociais, como provocações e brigas (Achenbach & Edelbrock, 1979). Tais sintomas mostram-se associados ao baixo rendimento escolar (Barreto, Freitas, & Del Prette, 2011; Santos & Graminha, 2006), visto que os alunos com problemas externalizantes podem interferir na dinâmica da sala de aula (Alvarenga & Piccinini, 2009; Bolsoni-Silva, Marturano, & Manfrinato, 2005; Fuentes, Gázquez, Mercader, Molero, & Rubira, 2011; Reppold & Hutz, 2008) e ter a qualidade das relações com seus pares e professores comprometida (Bordin et al., 2013), bem como

seu rendimento escolar afetado por serem, em geral, agressivos, impulsivos e facilmente distraídos, tendo dificuldade de permanecerem em sala de aula e de se engajarem nas atividades (Dessen & Szelbracikowski, 2006). Já os alunos com problemas internalizantes também podem ter seu processo de aprendizagem prejudicado devido a maior dificuldade de fazer perguntas, tirar dúvidas e pedir ajuda aos professores e colegas (Barreto et al., 2011). Conseqüentemente, podem evitar ir à escola (Moksnes, Lohre, Lillefjell, Byrne, & Haugan, 2016) e apresentar baixo rendimento escolar.

Estudos internacionais (Moksnes et al., 2016; Shek & Li, 2016) indicaram que a cada ano escolar, a amplitude de conhecimento avança e alcançar um bom rendimento torna-se difícil para os adolescentes, de modo que o estresse ocasionado pelas demandas escolares, tais como exigências acadêmicas e interação com os diferentes professores, aponta para a relação com sintomas depressivos e reduzida satisfação com a vida. Saleem e Mahmood (2012) reforçaram que dentre os sintomas externalizantes e internalizantes apenas os últimos estão relacionados com a aprendizagem na adolescência, destacando o sentimento de rejeição como uma variável importante para explicar o baixo rendimento escolar. Por outro lado, o estudo de Malinauskiene, Vosylis e Zukauskienė (2011) indicou que adolescentes com sintomas externalizantes eram os que apresentavam pior rendimento acadêmico.

Pesquisas encontradas em âmbito nacional sobre a temática indicam que adolescentes com bom rendimento escolar tendem a apresentar menos problemas de comportamento e maior aceitação pelos pares quando comparados a adolescentes com baixo rendimento escolar (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette, & Del Prette, 2006; Feitosa, Matos, Del Prette, & Del Prette, 2009). Por outro lado, Barreto et al. (2011) constataram, de acordo com a avaliação dos professores, que adolescentes com baixo rendimento escolar apresentam altos indicadores de sintomas internalizantes e

externalizantes. De forma semelhante, mas com o foco nos problemas internalizantes, Cruvinel e Boruchovitch (2004) examinaram a relação entre sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar em crianças e adolescentes e os resultados evidenciaram que os sintomas depressivos tendem a interferir tanto no repertório de estratégias de aprendizagem quanto no rendimento em matemática.

Cabe ressaltar também que não há consenso sobre o que pode ser considerado causa ou efeito nessa relação entre problemas emocionais e de comportamento e rendimento escolar, isto é, se os problemas emocionais e de comportamento levam a um pior rendimento escolar (Breslau, Miller, Breslau, Bohnert, Lucia, & Schweitzer, 2009; Cia & Costa, 2012; Machado & Almeida, 2013) ou se o baixo rendimento escolar propicia o desenvolvimento de tais problemas (D'Abreu & Marturano, 2010; Teixeira, Seraceni, Suriano, Sant'ana, Carreiro, & Paula, 2014). Algumas pesquisas apontam para a inter-relação entre tais variáveis, considerando que uma se apresenta como condição de risco para a outra (Algozzine, Wang, e Violette 2010; Burt & Roisman, 2010; Santos & Graminha, 2006).

Outra questão relevante diz respeito ao fato de os estudos nacionais sobre os problemas emocionais e de comportamento e rendimento escolar em adolescentes privilegiarem apenas a avaliação de professores (Cia & Costa, 2012) ou dos próprios alunos e professores (Barreto et al., 2011; Pereira et al., 2008). As pesquisas encontradas que consideraram a percepção de familiares e professores contemplaram apenas crianças (Bandeira, et al., 2006; Cia & Barham, 2009; Feitosa, Del Prette, Del Prette, & Loureiro, 2011; Santos & Graminha, 2006). Portanto, acredita-se na necessidade de compreender tal relação considerando também a avaliação da família e, dessa forma, considerou-se, no presente estudo, os três sistemas envolvidos com tal problemática, adolescentes, famílias e professores.

Cabe pontuar, ainda, que o termo rendimento escolar foi escolhido para este estudo, pois está relacionado aos conceitos obtidos nas matérias do currículo escolar, considerando o esperado para a idade, as habilidades cognitivas e o nível de escolaridade. Optou-se também por participantes adolescentes, que segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) compreende o período dos 10 aos 19 anos de idade (SMS, 2006), tendo em vista que os alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental ainda estão em construção do processo de alfabetização e raciocínio lógico, o que poderia interferir na avaliação do rendimento escolar. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi avaliar a relação entre os problemas emocionais e de comportamento e o rendimento escolar de adolescentes que estão cursando os anos finais do ensino fundamental a partir da avaliação destes, seus familiares e professores.

Método

Delineamento

Este estudo caracteriza-se como sendo de delineamento transversal do tipo correlacional e comparativo, com abordagem quantitativa (Gil, 2008; Sampieri, Collado, & Lucio, 2013). O estudo é correlacional tendo em vista que foram verificados a relação entre os problemas emocionais e de comportamento e o rendimento escolar. Também é comparativo haja vista que foram considerados grupos de adolescentes, familiares e professores na identificação dos problemas emocionais e de comportamento.

Participantes

Compuseram a amostra 161 participantes, dentre os quais 70 eram adolescentes, provenientes de duas escolas públicas localizadas em um bairro de classe média-baixa

na cidade de Porto Alegre, e em igual número suas famílias⁴, representadas pelos principais cuidadores, além de 21 professores, que avaliaram o número correspondente de alunos contemplados nesta pesquisa. Os adolescentes tinham idade entre 11 e 17 anos ($M = 12,90$; $DP = 1,08$), sendo 41 (58,6%) do sexo feminino e 29 (41,4%) do sexo masculino. Com relação a sua escolaridade, 18 (25,7%) cursavam o sexto ano e 52 (74,3%) o sétimo ano do ensino fundamental. No ano letivo da realização da pesquisa, 13 (18,6%) deles reprovaram, sete (10%) foram aprovados pelo conselho de classe e os demais 50 foram aprovados (71,4%).

As famílias foram representadas, em sua maioria, pelas mães biológicas, 58 (82,9%), mas também participaram seis (8,6%) pais biológicos, três (4,3%) mães adotivas, um pai adotivo (1,4%), uma tia materna (1,4%) e uma avó materna (1,4%). Entre os professores, cinco (23,81%) eram do sexo masculino e 16 (76,19%) do sexo feminino, os quais ministravam diferentes disciplinas para as classes participantes, contemplando todas do currículo, e tinham contato com os alunos a pelo menos seis meses antes da realização da pesquisa. A amostra foi acessada por conveniência e estimada de acordo com os critérios propostos por Hair, Black, Babin, Anderson e Thatam (2009) para análise de variância, os quais consideram que o tamanho mínimo exigido é de 20 sujeitos em cada grupo para este tipo de análise. Foram excluídos dois adolescentes que estavam em Atendimento Educacional Especializado – AEE (Brasil, 2008) devido a quadros de deficiência mental e transtorno do espectro autista, por necessitarem de estratégias curriculares diferenciadas influenciando, dessa forma, na avaliação do rendimento escolar.

⁴ Cerca de 180 famílias cujos filhos adolescentes estudavam nas referidas escolas foram convidadas e dessas, 70 aceitaram participar do estudo. Portanto, teve-se um índice de não adesão de 61%.

Instrumentos

Registro do Rendimento Escolar: foram consideradas as notas dos três trimestres das disciplinas de matemática e português referentes ao ano letivo da realização da pesquisa. As notas dos alunos referentes ao primeiro e ao segundo trimestre foram obtidas na secretaria das escolas. Já as notas referentes ao terceiro trimestre foram adquiridas junto ao setor de coordenação pedagógica, tendo em vista que ainda não haviam sido emitidas. A média final para aprovação pelas escolas participantes era 50 pontos. Dessa forma, o rendimento acadêmico foi classificado em fraco (0-49 pontos), médio (50-69 pontos) e alto (acima de 70 pontos). Optou-se pelas disciplinas de português e matemática, tendo em vista que a compreensão da leitura contribui para a aprendizagem de diferentes conteúdos escolares e facilita a utilização de processos cognitivos complexos, como, por exemplo, o raciocínio analógico e o analítico (Oliveira, Boruchovitch, & Santos, 2008). Já a construção do conhecimento matemático requer que o aluno pense sobre possibilidades, estabeleça relações, compreenda os princípios subjacentes às operações e utilize estratégias de resolução de problemas (Corso, 2008).

Inventário de Comportamentos Autorreferidos para Jovens de 11 a 18 Anos (Youth Self Report – YSR, Achenbach & Rescorla, 2001, 2004): avalia a saúde mental de adolescentes com idade entre 11 e 18 anos, sendo dividido em duas partes. A primeira delas é composta por itens destinados à avaliação das competências dos adolescentes. Já a segunda, refere-se à avaliação de indicadores autorreferidos dos problemas emocionais e de comportamento a partir de oito escalas que compõem três índices gerais: problemas de internalização (ansiedade/depressão, isolamento/depressão e queixas somáticas), problemas de externalização (comportamento desviante e comportamento agressivo) e total de problemas, que engloba todos os itens de problemas de comportamento, além dos problemas sociais, problemas de pensamento e

problemas de atenção. Para fins do presente estudo, foi utilizado apenas essa segunda parte do instrumento. O YSR se encontra em processo de validação para população brasileira (Rocha, 2009) e já foram apontados adequados índices de consistência interna (Rocha, 2012). Este instrumento é de acesso restrito, disponível em formulário padronizado, portanto não consta nos Apêndices.

Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes entre Seis e 18 Anos (Child Behavior Checklist – CBCL, Achenbach & Rescorla, 2001, 2004): afere a competência social e a presença de problemas emocionais e de comportamento em crianças e adolescentes de acordo com a percepção dos pais/cuidadores. Da mesma forma que para o YSR, foi utilizado apenas o segundo nível do inventário que permite examinar os indicadores autorreferidos dos problemas de comportamento a partir de oito escalas que compõem três índices gerais: problemas de internalização, problemas de externalização e escala total de problemas, além dos problemas sociais, problemas de pensamento e problemas de atenção. O CBCL é referido na literatura mundial pelo rigor metodológico de sua elaboração e tem sido indicado como um dos instrumentos mais utilizados para caracterização dos problemas de comportamento infantil e adolescente (Borsa & Bandeira, 2011). Contudo, não há validação do instrumento para a população brasileira, apenas uma análise preliminar (Bordin, Mari, & Caeiro, 1995), que indicou bons índices de confiabilidade. Instrumento de acesso restrito, disponível em formulário padronizado, portanto não consta nos Apêndices.

Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes - Relatório para Professores (Teacher's Report Form - TRF, Achenbach & Rescorla, 2001, 2004): avalia o funcionamento adaptativo, desempenho acadêmico, problemas de internalização e problemas de externalização. O instrumento se constitui como uma medida paralela ao CBCL, que foi desenvolvida para, quando usados em conjunto, proporcionar uma

compreensão global do funcionamento da criança/adolescente em diferentes ambientes, devendo ser respondido pelo professor que conheça o aluno há pelo menos dois meses. O TRF não se encontra validado para a população brasileira. No entanto, a estabilidade temporal do CBCL e do TRF foi avaliada considerando o intervalo de um ano, a qual indicou a solidez do instrumento (Frizzo, Pedrini, Souza, Bandeira, & Borsa, 2014). Instrumento de acesso restrito, disponível em formulário padronizado, portanto não consta nos Apêndices.

Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados

O presente estudo foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob o CAAE 47369215.2.0000.5344 (Apêndice A). Inicialmente, foi realizado contato presencial com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, com vistas à autorização do estudo e duas escolas da cidade de Porto Alegre/RS foram selecionadas. A escolha ocorreu por conveniência, considerando a localização acessível à pesquisadora. As famílias foram contatadas por meio de palestras informativas realizadas pela pesquisadora e organizadas pela equipe diretiva das escolas, além de reuniões de entrega de avaliações. Aqueles que aceitavam participar assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a autorização da participação de seu filho/a (Apêndice B) e levavam um envelope constando uma Carta de Apresentação da Pesquisa (Apêndice C), instruções quanto aos procedimentos de preenchimento do CBCL (Apêndice D) e o instrumento propriamente dito. O prazo de preenchimento para os responsáveis foi de uma semana e, depois, deveriam reenviar pelos adolescentes. O material era recolhido na própria escola.

Os adolescentes, por sua vez, foram acessados em sala de aula, com a devida liberação da Direção da escola e aprovação do professor responsável pela disciplina,

para assinarem o Termo de Assentimento (Apêndice E) e responderem coletivamente ao YSR, levando, aproximadamente, 30 minutos. Por fim, com os professores foi agendado um dia e horário individual que estivessem disponíveis na escola para assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Professor, Apêndice F) e responderem ao TRF. Tendo em vista a extensão do TRF, o período do início da coleta (terceiro trimestre) e considerando que muitos dos adolescentes participantes faziam parte de uma mesma turma, todos os professores dos anos finais foram convidados a participar e orientados, individualmente, sobre quem deveriam considerar para avaliação a fim de não os sobrecarregar. Assim, nenhum deles preencheu a mais de sete inventários.

Procedimentos de Análise dos Dados

As respostas dos instrumentos YSR, CBCL e TRF foram analisadas a partir do ASEBA-PC⁵. Esse programa é o software central do Sistema de Avaliação Empiricamente Baseado de Achenbach (Achenbach System of Empirically Based Assessment – ASEBA) e inclui módulos para digitar e analisar os dados obtidos pelos referidos instrumentos, atribuindo um perfil a cada adolescente quanto aos escores de problemas internalizantes, problemas externalizantes e total de problemas, bem como quanto aos escores de cada uma das oito síndromes comportamentais consideradas (isolamento/depressão, ansiedade/depressão, queixas somáticas, problemas sociais, problemas de pensamento, problemas de atenção, comportamento desviante e comportamento agressivo). Para fins deste estudo, não foram consideradas as escalas orientadas pelos critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV.

⁵Este software de análise de dados conta com normas multiculturais que foram construídas para produzir as mesmas distribuições dos escores para os grupos de classificação considerados.

Os escores podem ser classificados em clínico (percentis a partir de 70), *borderline* ou limítrofe (percentis entre 65 a 69) e não clínico (percentis abaixo de 65). Este estudo optou por incluir os adolescentes categorizados como limítrofes na categoria clínica, conforme recomendação de Achenbach e Rescorla, (2001). Essa classificação não representa um diagnóstico, porém auxilia na identificação de fatores de risco para se considerar a necessidade de ajuda profissional. Além disso, foram utilizados na base de dados da pesquisa os escores T referentes a cada escala dos instrumentos, visto que esse padroniza os resultados, não havendo interferência do número de itens das escalas (Rocha, 2012).

Para estatística descritiva foram utilizadas as distribuições absoluta (n) e relativa (%), bem como as medidas de tendência central e dispersão (média, mediana e desvio padrão) com o estudo de normalidade da distribuição dos dados pelo teste de Kolmogorov-Smirnov (correção de *Lillifors*). Com o objetivo de verificar a existência de relação entre as escalas do YSR, CBCL e TRF e a média final obtida nas disciplinas de português e matemática, realizou-se a análise de correlação de Pearson. Para a categorização da intensidade das relações, consideraram-se os seguintes parâmetros correlacionais: fraco (0,1/-0,1 a 0,3/-0,3); moderado (0,4/-0,4 a 0,6/-0,6); forte (0,7/-0,7 a 0,9/-0,9) (Dancey & Reidy, 2006).

Após, foi utilizado o teste Qui-quadrado de Pearson ou Exato de Fisher para comparar o rendimento acadêmico (fraco, médio, alto), considerando a média final obtida em português e matemática em conjunto e separadamente, com as escalas do YSR, CBCL e TRF. Por fim, os adolescentes foram classificados em dois grupos, aprovados e reprovados, visando comparar as respostas dos adolescentes, familiares e professores com o rendimento escolar, a partir do teste *t* de Student para amostras independentes.

Resultados

As relações entre as escalas do YSR, CBCL, TRF e a nota final obtida nas disciplinas de português e matemática, foram realizadas de acordo com a análise de correlação de Pearson. Como pode se verificar na Tabela 1, foram encontradas correlações significativas e negativas, para a escala problemas de atenção na avaliação de adolescentes ($p < 0,01$), professores ($p < 0,01$) e familiares ($p < 0,01$). Os docentes também evidenciaram correlações negativas para comportamento desviante ($p < 0,01$), comportamento agressivo ($p < 0,04$) e problemas externalizantes ($p < 0,01$). Para o total de problemas evidenciou-se correlação negativa na avaliação de adolescentes ($p < 0,02$) e professores ($p < 0,01$). Sobre as demais escalas dos instrumentos, nas três esferas avaliadas, as relações com a nota final não se mostraram representativas nesta amostra.

Tabela 1.

Correlação de Pearson entre Nota Final e Avaliação dos Problemas Emocionais e de Comportamento

Escalas	Coeficiente de correlação (r)		
	Adolescentes	Familiares	Professores
	r	r	r
Ansiedade/depressão	-0,15	-0,06	-0,03
Isolamento/depressão	-0,10	-0,16	-0,16
Queixas somáticas	-0,15	-0,04	0,10
Problemas sociais	-0,18	-0,11	-0,20
Problemas de pensamento	-0,18	-0,03	-0,12
Problema de atenção	-0,34*	-0,37*	-0,52*
Comportamento desviante	-0,22	-0,14	-0,31*
Comportamento agressivo	-0,10	-0,14	-0,24*
Problemas internalizantes	-0,15	-0,01	-0,05
Problemas externalizantes	-0,21	-0,19	-0,29*
Total de problemas	-0,26*	-0,17	-0,33*

Nota. * $p < 0,05$

Quanto à comparação do rendimento acadêmico (fraco, médio e alto) de português e matemática, em conjunto, com as respostas dos adolescentes, familiares e professores, por meio do teste Qui-quadrado de Pearson, foi observada diferença significativa na avaliação dos professores, apontando que os alunos com rendimento fraco foram identificados com a classificação clínica para problemas de atenção [$\chi^2(4, N = 4) = 11,066, p = 0,026$]. Na avaliação de familiares e adolescentes, não foram encontradas diferenças estatísticas significativas.

Os escores dos problemas emocionais e de comportamento por adolescentes, familiares e professores também foram comparados com a classificação das notas nas disciplinas de português e matemática separadamente. Os resultados não evidenciaram diferença significativa na avaliação dos adolescentes, familiares e professores quanto a classificação da nota de português e as escalas dos instrumentos. Com relação à classificação da nota de matemática, foi observada diferença na escala problemas de atenção a partir da avaliação dos adolescentes, indicando que os alunos com nota abaixo da média ($n = 3$) ou média ($n = 13$) classificavam-se como clínicos para problemas de atenção (Teste Exato de Fisher; $p < 0,03$). Além disso, os professores indicaram que os adolescentes com nota fraca e na média em matemática mostraram-se como clínico para problemas de atenção [$\chi^2(4, N = 9) = 13,500, p < 0,00$], comportamento desviante [$\chi^2(4, N = 6) = 15,483, p < 0,00$] e problemas externalizantes [$\chi^2(4, N = 13) = 11,695, p < 0,02$]. Já na avaliação dos familiares, foi evidenciado que os adolescentes com notas fraca ($n = 5$) e média ($n = 17$) mostraram-se clínico somente para problemas externalizantes (Teste Exato de Fisher, $p < 0,02$).

Por fim, buscou-se comparar as respostas de adolescentes, familiares e professores sobre os problemas emocionais e de comportamento com o grupo de alunos reprovados no ano letivo ($n = 13$) e aprovados ($n = 57$) por meio do teste t de Student

para amostras independentes. Verificou-se que na avaliação dos adolescentes, tanto o grupo de reprovados quanto de aprovados não se mostraram diferentes nos problemas emocionais e de comportamento. Já na avaliação dos familiares, os resultados evidenciaram diferença entre os grupos, indicando que os alunos com reprovação tinham mais indicadores de problemas de atenção ($p < 0,02$). No que se refere a avaliação dos professores, revelou-se que no grupo de alunos reprovados havia mais indicadores de problemas de atenção ($p < 0,01$), comportamento desviante ($p < 0,01$), problemas externalizantes ($p < 0,01$) e total de problemas ($p < 0,01$). A Tabela 2 descreve esses resultados.

Tabela 2.

Teste t de Student para Amostras Independentes Segundo a Variável Reprovado e Aprovado

Escalas	Reprovado (n=13)		Aprovado (n=57)		t	p
	Média	DP	Média	DP		
Ansiedade/depressão						
Adolescentes	68,8	12,6	64,5	9,1	1,28	0,30
Familiares	61,8	11,7	61,0	8,5	0,17	0,86
Professores	56,2	7,0	55,8	7,4	0,27	0,79
Isolamento/depressão						
Adolescentes	60,7	8,4	59,4	9,1	0,68	0,57
Familiares	60,2	9,8	57,9	8,3	0,74	0,44
Professores	58,4	8,6	56,7	8,9	1,31	0,19
Queixas somáticas						
Adolescentes	64,7	14,7	60,1	7,5	0,56	0,67
Familiares	65,0	13,1	61,3	8,6	0,71	0,49
Professores	54,7	9,3	53,8	6,0	0,10	0,97
Problemas sociais						
Adolescentes	62,5	8,0	59,1	7,5	1,51	0,13
Familiares	58,2	6,0	57,6	6,4	0,31	0,71
Professores	58,0	6,5	54,7	5,5	1,62	0,10
Problemas de pensamento						
Adolescentes	61,6	9,8	58,2	7,5	1,27	0,31
Familiares	57,5	8,2	56,9	7,6	0,24	0,83
Professores	55,7	6,5	53,9	5,7	1,29	0,29
Problema de atenção						
Adolescentes	61,4	5,8	58,6	9,1	1,65	0,10
Familiares	61,5	5,1	57,9	7,4	2,35	0,02
Professores	62,7	8,4	55,3	5,8	3,03	0,00
Comportamento desviante						

Adolescentes	56,4	6,2	54,6	6,2	1,47	0,16
Familiares	55,6	5,0	54,2	4,8	1,14	0,26
Professores	59,2	7,1	54,0	5,6	2,47	0,01
Comportamento agressivo						
Adolescentes	61,2	6,3	59,7	9,7	0,70	0,49
Familiares	59,1	7,5	57,7	7,0	0,62	0,51
Professores	59,8	6,9	56,1	6,6	2,11	0,05
Problemas internalizantes						
Adolescentes	66,8	12,0	62,9	8,3	1,10	0,38
Familiares	61,5	13,7	60,3	9,9	0,22	0,84
Professores	56,5	9,8	54,1	10,1	0,66	0,50
Problemas externalizantes						
Adolescentes	58,8	8,0	56,4	9,1	1,31	0,28
Familiares	57,2	6,9	54,5	9,1	0,58	0,44
Professores	59,4	8,0	53,2	8,3	2,46	0,01
Total de problemas						
Adolescentes	64,6	8,0	60,3	9,2	1,29	0,19
Familiares	60,7	7,8	57,4	10,0	1,10	0,38
Professores	60,5	6,7	54,0	8,6	2,45	0,01

Discussão

Como sabido, o presente estudo teve por objetivo avaliar a relação entre os problemas emocionais, de comportamento e rendimento escolar de adolescentes do ensino fundamental a partir da avaliação destes, seus familiares e professores. Em conjunto, os resultados encontrados corroboram a literatura que destaca a associação entre problemas de atenção com o baixo rendimento escolar (Barreto, et al., 2011; Santos & Graminha, 2006). Os familiares e, principalmente os professores, também relacionaram o baixo rendimento escolar dos adolescentes com os sintomas externalizantes, conforme evidenciado na literatura sobre a temática (Cia & Costa, 2012; Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto, & Santos, 2014; Malinauskienea et al., 2011).

Observou-se que a escala referente aos problemas de atenção foi a única que os três informantes relacionaram negativamente ao rendimento escolar, porém em grau fraco para os adolescentes e os familiares, e moderado para os professores. Breslau et al. (2009) já haviam evidenciado que os problemas de atenção desenvolvidos na infância

influenciam negativamente o rendimento escolar na adolescência, gerando reduzidas expectativas com relação ao sucesso escolar tanto para o adolescente quanto para seus familiares e professores. Consequentemente, os estudantes podem perder a motivação para a aprendizagem e tornar-se mais suscetíveis ao interesse por uso de substâncias químicas e abandono escolar (Machado e Almeida, 2013; Malinauskiene et al., 2011; Saleem & Mahmood, 2012), entre outras situações de vulnerabilidade social.

Constatou-se também que o baixo rendimento escolar foi relacionado negativamente com os comportamentos agressivo, desviante e problemas externalizantes pelos professores. Tais resultados corroboraram achados da literatura, que evidenciam que os alunos com sintomas externalizantes apresentam dificuldades para lidar com as demandas da escola, pois, por serem agressivos e impulsivos, não conseguem permanecer na sala de aula por muito tempo e se engajar em atividades escolares, o que compromete o seu rendimento escolar (Alvarenga & Piccinini, 2009; Bolsoni-Silva et al., 2005; Dessen e Szelbracikowski, 2006). Além disso, a falta de motivação, as interrupções frequentes e os comportamentos externalizantes dos adolescentes durante a aula podem sobrecarregar o professor, especialmente dentro de um contexto de sala de aula que já apresenta múltiplas necessidades acadêmicas e comportamentais (Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter, & Morgan, 2008). Assim, torna-se justificável os sintomas externalizantes serem evidenciados pelos professores.

Da mesma forma, o baixo rendimento escolar dos adolescentes foi identificado pelos familiares como estando associado aos indicadores de problemas de atenção e problemas externalizantes. É possível que tais resultados sejam reveladores do menor contato das famílias com os professores nos anos finais do ensino fundamental, reforçando a necessidade de o adolescente prestar atenção no conteúdo apresentado pelo docente e não perturbar a aula, para que consigam garantir um rendimento escolar

satisfatório. Além disso, o adolescente que evidencia indicadores de problemas de atenção e problemas externalizantes tende a se dedicar menos aos estudos, exigindo maior monitoria nas tarefas escolares e deveres de casa por parte dos familiares, podendo gerar conflito e dificultar o desempenho acadêmico dos adolescentes.

Nessa perspectiva, os professores também acabam responsabilizando o aluno pelo baixo rendimento escolar, apontando que a falta de atenção ocorre por vontade própria do aluno (Leonardo & Suzuki, 2016; Pezzi, Marin, & Donelli, in press). Consequentemente, Osti e Brenelli (2013) ressaltaram que os adolescentes tendem a considerar o baixo rendimento escolar como sua responsabilidade e atribuem suas dificuldades a fatores internos (incapacidade para aprender e possibilidade de ter um problema de origem orgânica) e externos (deixar de realizar os deveres escolares), justificando a associação do baixo rendimento escolar com os problemas de atenção e total de problemas. Contudo, acredita-se que responsabilizar os adolescentes seria reforçar ainda mais os sintomas externalizantes que, quando comparados aos de internalização, apresentam maior prevalência e estabilidade ao longo do tempo, assim como maior probabilidade de evoluírem para quadros clínicos mais graves na vida adulta (Alvarenga & Piccinini, 2009). Além disso, a culpabilização do adolescente exclui a possibilidade de refletir sobre as práticas escolares, impedindo uma compreensão contextualizada do baixo rendimento escolar (Dazzani et al., 2014).

Outro aspecto importante é o fato de os alunos reprovados da amostra serem avaliados por seus familiares e professores como tendo indicadores de problemas de atenção, do mesmo modo que estes últimos apontaram indicadores de comportamento desviante, problemas externalizantes e total de problemas. Tais resultados corroboram o estudo de revisão de Dazzani et al. (2014) no qual se aponta que os problemas de

atenção e os problemas externalizantes são as queixas mais frequentes relacionadas ao baixo rendimento escolar.

É plausível supor que o ensino fundamental exige habilidades que envolvem interagir em grupo, resolver conflitos interpessoais e entregar as tarefas escolares no prazo determinado, sendo que as dificuldades evidenciadas em algum desses aspectos, podem interferir negativamente no rendimento escolar dos alunos, acarretando mais problemas em seu desenvolvimento escolar e social (Cia & Costa, 2012). Além disso, Moscaritolo, Rocha e Silvares (2013) evidenciaram preocupação dos alunos de escola pública quanto a estrutura física e qualidade dos profissionais que atuam na instituição. Tal dado pode estar relacionado a realidade dessas instituições nas quais faltam professores e funcionários e muitas contam com infraestrutura precária. Da mesma forma, Cia e Costa (2012) pontuaram aspectos como pouca ênfase do professor em trabalhos escolares, recursos didáticos pobres, greve escolar e mudança de professor como fatores de risco à ocorrência ou manutenção de problemas de comportamento dos alunos. Meskauskiene (2015) destaca, também, que o sucesso na aprendizagem dos adolescentes depende do papel do professor, pois comportamentos voltados para a crítica constante, desrespeito, intolerância e parcialidade para com os alunos prejudicam tanto sua autoestima quanto seu processo de aprendizagem.

No que diz respeito aos resultados da comparação entre as disciplinas de matemática e português com os problemas emocionais e de comportamento da amostra, encontrou-se que os professores e os adolescentes indicaram problemas de atenção, bem como os familiares e os docentes evidenciaram problemas externalizantes para alunos com nota abaixo da média ou na média em matemática. Pereira et al. (2008) contribuem com tais achados, ao sugerirem que o aprendizado da matemática requer habilidades de comunicação (escutar, questionar, compreender novos conceitos), prestar atenção e

mostrar persistência, indicando a relação positiva entre tais habilidades e rendimento escolar. Por outro lado, quanto a classificação da nota de português, os resultados não evidenciaram diferença significativa na avaliação dos adolescentes, familiares e professores quanto aos problemas emocionais e de comportamento. Esse dado vai ao encontro do estudo longitudinal de Algozzine et al. (2010) em que não foi confirmada a influência dos problemas de comportamento sobre o desempenho da leitura apenas de um ano escolar para outro, destacando a compreensão de que o rendimento escolar e os problemas de comportamento podem ser ambientalmente mediados.

Cabe ressaltar, também, que os sintomas externalizantes e o total de problemas foram associados, principalmente pelos professores deste estudo, com o baixo rendimento escolar dos adolescentes. Apesar da fraca correlação existente, torna-se importante ressaltar que o comportamento externalizante dos adolescentes pode incitar sentimento de impotência nos docentes, os quais acabam buscando alternativas como o encaminhamento para avaliação médica ou psicológica, a qual é associada, muitas vezes, a medicalização (Leonardo & Suzuki, 2016). No entanto, pesquisas recentes já têm destacado que programas de intervenção no contexto escolar, com ênfase acadêmica e na resolução de problemas, promovem melhor rendimento escolar e diminuição dos problemas de comportamento nos alunos, na avaliação de professores e familiares (Elias & Amaral, 2016; Elias & Marturano, 2014). Portanto, são necessários maiores esforços nesse sentido, a exemplo do que destacam Silva e Marin (2016).

Como visto, evidencia-se a inter-relação entre os problemas emocionais e de comportamento e o rendimento escolar, uma vez que tais problemas acabam por interferir no rendimento escolar dos alunos, assim como a demanda acadêmica e o baixo rendimento escolar podem acentuá-los (Burt & Roisman, 2010; Santos & Graminha, 2006). Contudo, sabe-se da importância da identificação precoce dos problemas

internalizantes e externalizantes ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental (Bandeira et al., 2006). Assim, não é possível afirmar se a dificuldade escolar dos alunos da amostra do presente estudo pode ser entendida como uma consequência das dificuldades nos processos de aprendizagem durante os anos iniciais do ensino fundamental, já que não foi realizada uma avaliação cognitiva dos adolescentes, ou se é acentuada pelas adversidades escolares do contexto público vivenciadas, como greves, falta de professores e de recursos didáticos. Da mesma forma, as exigências acadêmicas e sociais que acabam sendo intensificadas nos anos finais do ensino fundamental, como também a pouca ênfase dos familiares com relação as demandas emocionais, podem levar a emergência dos problemas emocionais e de comportamento nos adolescentes, afetando o rendimento escolar. Nesse sentido, estudos longitudinais seriam indicados para verificar a associação entre os problemas emocionais e de comportamento e o rendimento escolar ao longo da educação infantil e do ensino fundamental.

Destaca-se que o presente estudo oferece subsídios que contribuem para uma melhor compreensão sobre os problemas emocionais, de comportamento e o rendimento escolar de adolescentes, uma vez que parte da perspectiva de múltiplos informantes. Dessa maneira, responsabilizar somente o adolescente, sua família ou a escola pelos problemas emocionais e de comportamento e o baixo rendimento escolar representa uma barreira na compreensão de tais questões, o que dificulta a reformulação de práticas pedagógicas que envolvam todos os sistemas envolvidos na promoção da saúde mental dos estudantes. Por fim, acredita-se que os resultados apresentados podem fundamentar ações de prevenção em saúde mental nas escolas, já que indicaram condições de risco emocional, comportamental e escolar entre adolescentes.

Referências

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1979). The child behavior profile: II. Boys aged 12-16 and girls aged 6-11 and 12-16. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(2), 223-233.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2004). *Mental health practitioners' guide for the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)*. 4th ed. Burlington: University of Vermont - Research Center for Children, Youth, & Families.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms, & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Algozzine, B., Wang, C. Violette, A. S. (2010). Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13, 1-14. doi: 10.1177/1098300709359084
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2009). Práticas educativas maternas e indicadores do desenvolvimento social no terceiro ano de vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 191-199. doi: 10.1590/S0102-79722009000200004
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208. doi: 10.1590/S1413-294X2006000200009
- Barreto, S. O., Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. (2011). Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: Uma avaliação multimodal. *Psico*, 42(4), 503-510.

- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Manfrinato, J. W. S. (2005). Mães avaliam comportamentos socialmente “desejados” e “indesejados” de pré-escolares. *Psicologia em Estudo, 10*(2), 245-252.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento em pré-escolares: Comparando a avaliação de mães e de professoras. *Psicologia: Reflexão e crítica, 19*(3), 460-469.
- Bordin, I. A. S, Mari, J. J, & Caeiro, M. F. (1995). Validação da versão brasileira do Child Behavior Checklist (CBCL) (Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência): Dados preliminares. *Revista da Associação Brasileira de Psiquiatria – Asociación Psiquiátrica de la America Latina, 17*(2), 55-66.
- Bordin, I. A., Rocha, M. M., Paula, C. S., Teixeira, M. C. T. V., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Silveiras, E. F. M. (2013). Child behavior checklist (CBCL), youth self-report (YSR) and teacher’s report form (TRF): An overview of the development of the original and Brazilian versions. *Cadernos de Saúde Pública, 29*(1), 13-28. doi: 10.1590/S0102-311X2013000100004
- Borsa, J. C., & Bandeira, D. R. (2011). Uso de instrumentos psicológicos de avaliação do comportamento agressivo infantil: Análise da produção científica brasileira. *Avaliação Psicológica, 10*(2), 193-203.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Breslau, J., Miller, E., Breslau, N., Bohnert, K., Lucia, V., & Schweitzer, J. (2009). The impact of early behavior disturbances on academic achievement in high school. *Pediatrics, 123*(6), 1472-1476. doi: 10.1542/peds.2008-1406

- Burt, K. B., & Roisman, G. I. (2010). Competence and psychopathology: Cascade effects in the NICHD Study of early child care and youth development. *Development and Psychopathology*, 22, 557-567. doi: 10.1017/S0954579410000271
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, 26(1), 45-55. doi: 10.1590/S0103-166X2009000100005
- Cia, F., & Costa, C. S. L. (2012). Desempenho acadêmico nas séries do ensino fundamental: Relação com o desenvolvimento social. *Psicologia Argumento*, 30(68), 109-120. doi: 10.7213/psicol.argum.5889
- Corso L. V. (2008). *Dificuldades na leitura e na matemática: Um estudo dos processos cognitivos em alunos da 3ª a 6ª série do Ensino Fundamental*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. C. (2004). Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 9, 369-378.
- D'Abreu, L., & Marturano, E. (2010). Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: Uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. *Estudos de Psicologia*, 15(1), 43-51.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Dazzani, M. V. M., Cunha, E. O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C. S. V., & Santos, G. L. (2014). Queixa escolar: Uma revisão crítica da produção científica nacional. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (3), 421-428. doi: 10.1590/2175-3539/2014/0183762

- Dessen, M. A., & Szelbracikowski, A. C. (2006). Estabilidades e mudanças em padrões familiares de crianças com problemas de comportamento exteriorizado. *Paidéia*, 16(33), 71-80. doi: 10.1590/S0103-863X2006000100010
- Elias, L. C. S. & Amaral, M. V. (2016). Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após intervenção. *Psico-USF*, 21(1), 49-61. doi:10.1590/1413-82712016210105.
- Elias, L. C. S. & Marturano, E. M. (2014). “Eu posso resolver problemas” e oficinas de linguagem: Intervenções para queixa escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(1), 35-44. doi: 10.1590/S0102-37722014000100005
- Feitosa, F. B., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Loureiro, S. R (2011). Explorando relações entre comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 442-455.
- Feitosa, F. B., Matos, M. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 259-266. doi: 10.1590/S1413-73722009000200006
- Fuentes, M. C. P., Gázquez, J. J., Mercader, I., Molero, M. M. & Rubira, M. M. G. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de educación secundaria obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 401-412.
- Frizzo, G. B., Pedrini, J. R., Souza, D. S., Bandeira, D. R., & Borsa, J. C. (2014). Reliability of child behavior checklist and teacher’s report form in a sample of Brazilian children. *Universitas Psychologica*, 14(1), 149-156. doi: 10.11144/Javeriana.upsy14-1.rcbc
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Andreson, R. E, & Thatam, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Leonardo, N. S. T., & Suzuki, M. A. (2016). Medicalização dos problemas de comportamento na escola: Perspectivas de professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(1), 46-54. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1161>
- Machado, A. C., & Almeida, M. A. (2013). Identificação do desempenho acadêmico e comportamental de crianças com dificuldade de aprendizagem para participação em um programa de consultoria. *Revista Psicopedagogia*, 30(91), 21-30.
- Malinauskienea, O., Vosylisa, R., & Zukauskienea, R. (2011). Longitudinal examination of relationships between problem behaviors and academic achievement in young adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 415–342. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.311
- Marturano, E. M. & Elias, L. C. S. (2016). Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. *Educar em Revista*, 59, 123-139. Doi: 10.1590/0104-4060.44617
- Méndez, J. H. M, Llano, K. L. E. Pardo, A. & Quiñones, Y. (2014). Funcionalidad familiar, conductas internalizadas y rendimiento académico en un grupo de adolescentes de la ciudad de Bogotá. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 8(2), 37-46.
- Meskauskiene, A. (2015). Teacher-pupil interaction: Factors strengthening and impairing adolescent's self-esteem. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197, 845 – 850. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.208
- Moksnes, U. K., Lohre, A., Lillefjell, M, Byrne, D. G. & Haugan, G. (2016). The association between school stress, life satisfaction and depressive symptoms in

- adolescents: Life satisfaction as a potential mediator. *Social Indicators Research*, 125(1), 339–357. doi:10.1007/s11205-014-0842-0
- Moscaritolo, A. M. F., Rocha, M. M., & Silvaes, E. F. M. (2013). Indicadores de autoconceito em adolescentes: Autorrelato sobre aspectos positivos e preocupações. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3), 134-150.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2008). Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia*, 18(41), 531-540. doi: 10.1590/S0103-863X2008000300009
- Osti, A., & Brenell, R. P. (2013). Sentimentos de quem fracassa na escola: Análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 18(3), 417-426. doi: 10.1590/S1413-82712013000300008
- Pereira, C. S. P., Cia, F. & Elizabeth Joan Barham, E. J. (2008). Autoconceito, habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico na puberdade: Inter-relações e diferenças entre sexos. *Interação em Psicologia*, 12(2), 203-213. doi: 10.5380/psi.v12i2.7870
- Pezzi, F. A. S., Marin, A. H., & Donelli, T. M. S. (in press). O fracasso escolar na percepção de adolescentes, pais e professores. *Psico-USF*, 21(2).
- Reppold, C. T., & Hutz, C. S. (2008). Investigação psicodiagnóstica de adolescentes: encaminhamentos, queixas e instrumentos utilizados em clínicas-escolas. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 85-91.
- Rocha, M. M. (2012). *Evidências de validade do “Inventário de autoavaliação para adolescentes” (YSR/2001) para a população brasileira*. Tese doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Rocha, M. M. (2009). *Auto-avaliação de competências e problemas de comportamento entre adolescentes brasileiros: Um estudo de validação do Inventário de*

- autoavaliação para Jovens (YSR/2001)*. Projeto de Qualificação para Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Saleem, S., & Mahmood, Z. (2012). Relationship between emotional and behavioral problems and school performance of adolescents. *FWU journal of Social Sciences*, 6(2), 187-193.
- Sampieri, R.H., Collado, C.F., & Lucio. M. P. B. (2013). Metodologia de pesquisa. Porto Alegre: Penso.
- Santos, P., & Graminha, S. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 101-109. doi: 10.1590/S1413-294X2006000100012
- Silva, M. P, & Marin, A. H. (2016). *Desenvolvimento e avaliação de uma intervenção no sistema familiar de adolescentes com baixo desempenho escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil.
- Secretaria Municipal da Saúde – SMS (2006). *Manual de atenção à saúde do adolescente*. Coordenação de Desenvolvimento de Programas e Políticas de Saúde-CODEPPS. São Paulo
- Shek, D. T. L. & Li, X. (2016). Perceived school performance, life satisfaction, and hopelessness: A 4-year longitudinal study of adolescents in hongkong. *Social Indicators Research*, 126(2), 921–934. doi:10.1007/s11205-015-0904-y
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4), 223-233. doi: 10.1177/0022466907310372
- Teixeira, M. C. T. V., Seraceni, M. F. F., Suriano, R., Sant’ana, N. Z., Carreiro, L. R. R., & Paula, C. S. (2014). Fatores de proteção associados a problemas emocionais e

comportamentais em escolares. *Estudos de Psicologia*, 31(4) 539-548. doi: 10.1590/0103-166X2014000400008

Wilkinson, P. (2009). Conceptualization about internalizing problems in children and adolescents. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 373-381. doi: 10.1590/S1413-81232009000200007

Seção 3 – Estudo 3

Problemas emocionais e de comportamento como preditores do rendimento escolar

Resumo

Este estudo teve como objetivo avaliar o poder preditivo dos indicadores emocionais e de comportamento sobre o rendimento escolar de adolescentes matriculados nos anos finais do ensino fundamental de duas escolas públicas de Porto Alegre/RS, do qual participaram 70 alunos e em igual número suas famílias, além de 21 professores. Trata-se de um estudo transversal do tipo observacional analítico, com abordagem quantitativa. Os adolescentes responderam ao Inventário de Comportamentos Autorreferidos para jovens (YSR), os familiares ao Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes (CBCL) e os professores, ao Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes (TRF). O rendimento escolar foi avaliado a partir da média final obtida nas disciplinas de português e matemática. Os resultados evidenciaram que os problemas de atenção explicam o baixo rendimento escolar na avaliação dos três informantes. Portanto, indica-se a importância de atentar para os problemas de atenção relacionados ao insucesso escolar de adolescentes.

Palavras-chave: Problemas emocionais; problemas de comportamento; rendimento escolar; adolescência.

Abstract

This study aimed to evaluate the predictive power of emotional and behavioral indicators in the academic performance of adolescents registered in the final years of elementary school from two public schools in Porto Alegre/RS, which was attended by 70 adolescents, as well as an equal number of families and 21 teachers. This is a transversal explanatory study with a quantitative approach. The adolescents responded to Youth Self Report (YSR), the families to Child Behavior Checklist (CBCL), and the teachers to Teacher's Report Form (TRF). The school performance was evaluated from the final average grades of Portuguese and Math subjects. The results showed that attention disorders explain low school performance in the evaluation of the three informants. Therefore, we should refer to the importance of paying attention to attention disorders and its relation with the school failure of adolescents.

Keywords: Emotional problems; behavior problems; school performance; adolescence.

Introdução

O rendimento escolar é de natureza multideterminada, afetada por diversas condições culturais, familiares, individuais, socioeconômicas e escolares (Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida, & Abreu, 2012) e está entre as consequências sociais mais estudadas por pesquisadores da área da educação e saúde (McLeod, Uemura, & Rohrman, 2012). Estudos nacionais sugerem que os problemas emocionais e de comportamento e o baixo rendimento escolar, além das dificuldades de relacionamento interpessoal, estão entre as principais queixas que motivam a busca pelos serviços de saúde mental (Gauy, 2016; Santos, 2006; Valverde, Vitalle, Sampaio, & Schoen, 2012).

Os problemas emocionais e de comportamento podem ser categorizados em problemas de externalização e internalização (Achenbach, 1991). Os problemas de externalização estão relacionados à oposição, agressão, impulsividade, comportamento desafiador e manifestações antissociais. Já os problemas de internalização envolvem depressão, ansiedade, retraimento social, queixas somáticas, medo, preocupação em excesso, tristeza, timidez, insegurança e recusa escolar (Achenbach & Edelbrock, 1979).

O entendimento dos problemas emocionais e de comportamento como preditores do rendimento escolar é diverso na literatura. O estudo longitudinal de Burt e Roisman (2010), que teve mães como informantes, verificou que o comportamento externalizante precoce é um dos fatores que explica o rendimento escolar em anos subsequentes, bem como o aumento de comportamentos internalizantes. De forma semelhante, o estudo longitudinal de Romano, Babchishin, Pagani e Kohen (2010), em que mães e professores foram informantes, revelaram que os problemas de atenção e externalizantes prediziam negativamente o rendimento escolar, afetando as relações entre pares e a motivação para aprender. Considerando a avaliação de professores, o estudo de

Marturano e Pizato (2015), que testou um modelo de predição de rendimento acadêmico no quinto ano do ensino fundamental, tendo como preditores características do aluno e da escola avaliadas no terceiro ano, revelou que eram os problemas de internalização e a percepção de estresse que prediziam o baixo rendimento escolar.

Também há o enfoque de que os fatores de natureza cognitiva, comportamental e interpessoal dos alunos apresentam condições de risco para o baixo rendimento escolar (Miguel, Rijo, & Lima, 2012). O estudo de Barca-Lozano, Almeida, Porto-Riobo, Peralbo-Uzquiano, e Brenlla-Blanco (2012), por exemplo, destacou que o engajamento dos adolescentes quanto às estratégias e métodos de estudo explicavam o rendimento escolar satisfatório. Estudos longitudinais também abordaram a presença de tais fatores. Na pesquisa realizada por Pereira e Almeida (2010) evidenciou-se que as competências intelectuais verbal e de raciocínio avaliadas na infância foram preditoras do alto rendimento acadêmico no final do ensino médio e que o comprometimento em alguma dessas áreas poderia acarretar o risco de evasão escolar. Já Ou e Reynolds (2008), avaliando 1.286 participantes, apontaram que as expectativas positivas e a participação efetiva dos adolescentes no seu processo de aprendizagem explicavam o rendimento acadêmico satisfatório, enquanto que fatores como faltas escolares e reprovação escolar no período de transição entre os anos finais do ensino fundamental e ensino médio foram preditores negativos do rendimento escolar.

Quanto aos fatores familiares na compreensão do rendimento escolar, o estudo de Miranda et al. (2012), com 2.082 adolescentes, revelou que o empenho na organização dos estudos, bem como o nível educativo familiar prediziam o rendimento escolar de adolescentes. Do mesmo modo, Toni e Hecaveí (2014) sugeriram que intervenções realizadas pelos pais, que envolvessem afeto, acompanhamento e atenção das mães em relação aos filhos, além do estabelecimento de regras e baixa utilização de

abuso físico materno explicariam o rendimento escolar satisfatório dos filhos. Tal dado apoia a hipótese de que a forma como os pais interagem com os filhos em relação a educação interfere no seu rendimento acadêmico.

Em contrapartida, pesquisas apontaram o baixo rendimento escolar como um dos principais preditores dos problemas emocionais e de comportamento (Marturano & Elias, 2016; Teixeira, Seraceni, Suriano, Sant'ana, Carreiro, & Paula, 2014), assim como dos problemas de atenção e problemas sociais (Marturano & Elias, 2016). Nesse sentido, a falta de prevenção para os problemas de saúde mental em adolescentes, assim como a ausência de políticas que visem capacitar os professores e a equipe escolar para lidarem com os problemas emocionais e de comportamento dos alunos, contribuem para predizer um prejuízo no seu desenvolvimento, podendo levar ao abuso de drogas e evasão escolar (Casali-Robalinho, Del Prette, & Del Prette, 2015; Gauy, 2016; Miguel et al., 2012).

Considerando as diferentes abordagens na literatura sobre o tema, optou-se por entender que os problemas emocionais e de comportamento são preditores do rendimento escolar, visto que os sintomas internalizantes e externalizantes são comportamentos frequentes na adolescência e causam impacto no desenvolvimento psicológico dos mesmos (Rocha, 2012), podendo influenciar no seu processo de aprendizagem. Assim, o presente estudo teve por objetivo avaliar o poder preditivo dos indicadores emocionais e de comportamento sobre o rendimento escolar de adolescentes matriculados nos anos finais do ensino fundamental, tendo como informantes os adolescentes, familiares e professores.

Método

Delineamento

Este estudo caracteriza-se como sendo de delineamento observacional analítico de corte transversal (Grimes & Shulz, 2002) com abordagem quantitativa.

Participantes

Compuseram a amostra 161 participantes, dentre os quais 70 eram adolescentes, provenientes de duas escolas públicas localizadas em um bairro de classe média-baixa na cidade de Porto Alegre, e em igual número suas famílias⁶, representadas pelos principais cuidadores, além de 21 professores, que avaliaram o número correspondente de alunos contemplados nesta pesquisa. Os adolescentes tinham idade entre 11 e 17 anos ($M = 12,90$; $DP = 1,08$), sendo 41 (58,6%) do sexo feminino e 29 (41,4%) do sexo masculino. Com relação a sua escolaridade, 18 (25,7%) cursavam o sexto ano e 52 (74,3%) o sétimo ano do ensino fundamental. No ano letivo da realização da pesquisa, 13 (18,6%) deles reprovaram, sete (10%) foram aprovados pelo conselho de classe e os demais 50 foram aprovados (71,4%).

As famílias foram representadas, em sua maioria, pelas mães biológicas, 58 (82,9%), mas também participaram seis (8,6%) pais biológicos, três (4,3%) mães adotivas, um pai adotivo (1,4%), uma tia materna (1,4%) e uma avó materna (1,4%). Entre os professores, cinco (23,81%) eram do sexo masculino e 16 (76,19%) do sexo feminino, os quais ministravam diferentes disciplinas para as classes participantes, contemplando todas do currículo, e tinham contato com os alunos a pelo menos seis meses antes da realização da pesquisa. A amostra foi acessada por conveniência e estimada de acordo com os critérios propostos por Hair, Black, Babin, Andreson e

⁶ Cerca de 180 famílias cujos filhos adolescentes estudavam nas referidas escolas foram convidadas e dessas, 70 aceitaram participar do estudo. Portanto, teve-se um índice de não adesão de 61%.

Thatam (2009) para análise de variância, os quais consideram que o tamanho mínimo exigido é de 20 sujeitos em cada grupo para este tipo de análise. Foram excluídos dois adolescentes que estavam em Atendimento Educacional Especializado – AEE (Brasil, 2008) devido a quadros de deficiência mental e transtorno do espectro autista, por necessitarem de estratégias curriculares diferenciadas influenciando, dessa forma, na avaliação do rendimento escolar.

Instrumentos

Registro do Rendimento Escolar: foram consideradas as notas dos três trimestres das disciplinas de matemática e português referentes ao ano letivo da realização da pesquisa. As notas dos alunos referentes ao primeiro e ao segundo trimestre foram obtidas na secretaria das escolas. Já as notas referentes ao terceiro trimestre foram adquiridas junto ao setor de coordenação pedagógica, tendo em vista que ainda não haviam sido emitidas. A média final para aprovação pelas escolas participantes era 50 pontos. Optou-se pelas disciplinas de português e matemática, tendo em vista que a compreensão da leitura contribui para a aprendizagem de diferentes conteúdos escolares e facilita a utilização de processos cognitivos complexos, como, por exemplo, o raciocínio analógico e o analítico (Oliveira, Boruchovitch, & Santos, 2008). Já a construção do conhecimento matemático requer que o aluno pense sobre possibilidades, estabeleça relações, compreenda os princípios subjacentes às operações e utilize estratégias de resolução de problemas (Corso, 2008).

Inventário de Comportamentos Autorreferidos para Jovens de 11 a 18 Anos (Youth Self Report – YSR, Achenbach & Rescorla, 2001, 2004): avalia a saúde mental de adolescentes com idade entre 11 e 18 anos, sendo dividido em duas partes. A primeira delas é composta por itens destinados à avaliação das competências dos adolescentes. Já a segunda, refere-se à avaliação de indicadores autorreferidos dos

problemas emocionais e de comportamento a partir de oito escalas que compõem três índices gerais: problemas de internalização (ansiedade/depressão, isolamento/depressão e queixas somáticas), problemas de externalização (comportamento desviante e comportamento agressivo) e total de problemas, que engloba todos os itens de problemas de comportamento, além dos problemas sociais, problemas de pensamento e problemas de atenção. Para fins do presente estudo, foi utilizado apenas essa segunda parte do instrumento. O YSR se encontra em processo de validação para população brasileira (Rocha, 2009) e já foram apontados adequados índices de consistência interna (Rocha, 2012). Este instrumento é de acesso restrito, disponível em formulário padronizado, portanto não consta nos Apêndices.

Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes entre Seis e 18 Anos (Child Behavior Checklist – CBCL, Achenbach & Rescorla, 2001, 2004): afere a competência social e a presença de problemas emocionais e de comportamento em crianças e adolescentes de acordo com a percepção dos pais/cuidadores. Da mesma forma que para o YSR, foi utilizado apenas o segundo nível do inventário que permite examinar os indicadores autorreferidos dos problemas de comportamento a partir de oito escalas que compõem três índices gerais: problemas de internalização, problemas de externalização e total de problemas, além dos problemas sociais, problemas de pensamento e problemas de atenção. O CBCL é referido na literatura mundial pelo rigor metodológico de sua elaboração e tem sido indicado como um dos instrumentos mais utilizados para caracterização dos problemas de comportamento infantil e adolescente (Borsa & Bandeira, 2011). Contudo, não há validação do instrumento para a população brasileira, apenas uma análise preliminar (Bordin, Mari, & Caeiro, 1995), que indicou bons índices de confiabilidade. Instrumento de acesso restrito, disponível em formulário padronizado, portanto não consta nos Apêndices.

Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes - Relatório para Professores (Teacher's Report Form - TRF, Achenbach & Rescorla, 2001, 2004): avalia o funcionamento adaptativo, desempenho acadêmico, problemas de internalização e problemas de externalização. O instrumento se constitui como uma medida paralela ao CBCL, que foi desenvolvida para, quando usados em conjunto, proporcionar uma compreensão global do funcionamento da criança/adolescente em diferentes ambientes, devendo ser respondido pelo professor que conheça o aluno há pelo menos dois meses. O TRF não se encontra validado para a população brasileira. No entanto, a estabilidade temporal do CBCL e do TRF foi avaliada considerando o intervalo de um ano, a qual indicou a solidez do instrumento (Frizzo, Pedrini, Souza, Bandeira, & Borsa, 2014). Instrumento de acesso restrito, disponível em formulário padronizado, portanto não consta nos Apêndices.

Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados

O presente estudo foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob o CAAE 47369215.2.0000.5344 (Apêndice A). Inicialmente, foi realizado contato presencial com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, com vistas à autorização do estudo e duas escolas da cidade de Porto Alegre/RS foram selecionadas. A escolha ocorreu por conveniência, considerando a localização acessível à pesquisadora. As famílias foram contatadas por meio de palestras informativas realizadas pela pesquisadora e organizadas pela equipe diretiva das escolas, além de reuniões de entrega de avaliações. Aqueles que aceitavam participar assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a autorização da participação de seu filho/a (Apêndice B) e levavam um envelope constando uma Carta de Apresentação da Pesquisa (Apêndice C), instruções quanto aos

procedimentos de preenchimento do CBCL (Apêndice D) e o instrumento propriamente dito. O prazo de preenchimento para os responsáveis foi de uma semana e, depois, deveriam reenviar pelos adolescentes. O material era recolhido na própria escola.

Os adolescentes, por sua vez, foram acessados em sala de aula, com a devida liberação da Direção da escola e aprovação do professor responsável pela disciplina, para assinarem o Termo de Assentimento (Apêndice E) e responderem coletivamente ao YSR. Por fim, com os professores foi agendado um dia e horário individual que estivessem disponíveis na escola para assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE- Professor, Apêndice F) e responderem ao TRF. Tendo em vista a extensão do TRF, o período do início da coleta (terceiro trimestre) e considerando que muitos dos adolescentes participantes faziam parte de uma mesma turma, todos os professores dos anos finais foram convidados a participar e orientados, individualmente, sobre quem deveriam considerar para avaliação a fim de não os sobrecarregar. Assim, nenhum deles preencheu a mais de sete inventários.

Procedimentos de Análise dos Dados

As respostas dos instrumentos YSR, CBCL e TRF foram analisadas a partir do ASEBA-PC⁷. Esse programa é o software central do Sistema de Avaliação Empiricamente Baseado de Achenbach (Achenbach System of Empirically Based Assessment – ASEBA) e inclui módulos para digitar e analisar os dados obtidos pelos referidos instrumentos, atribuindo um perfil a cada adolescente quanto aos escores de problemas internalizantes, problemas externalizantes e total de problemas, bem como quanto aos escores de cada uma das oito síndromes comportamentais consideradas

⁷Este software de análise de dados conta com normas multiculturais que foram construídas para produzir as mesmas distribuições dos escores para os grupos de classificação considerados.

(isolamento/depressão, ansiedade/depressão, queixas somáticas, problemas sociais, problemas de pensamento, problemas de atenção, comportamento desviante e comportamento agressivo). Para fins deste estudo, não foram consideradas as escalas orientadas pelos critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV.

Os escores podem ser classificados em clínico (percentis a partir de 70), *borderline* ou limítrofe (percentis entre 65 a 69) e não clínico (percentis abaixo de 65). Este estudo optou por incluir os adolescentes categorizados como limítrofes na categoria clínica, conforme recomendação de Achenbach e Rescorla, (2001). Essa classificação não representa um diagnóstico, porém auxilia na identificação de fatores de risco para se considerar a necessidade de ajuda profissional. Além disso, foram utilizados na base de dados da pesquisa os escores T referentes a cada escala dos instrumentos, visto que esse padroniza os resultados, não havendo interferência do número de itens das escalas (Rocha, 2012).

Para estatística descritiva foram utilizadas as distribuições absoluta (n) e relativa (%), bem como as medidas de tendência central e dispersão (média, mediana e desvio padrão) com o estudo de normalidade da distribuição dos dados pelo teste de Kolmogorov-Smirnov (correção de *Lillifors*). Com o objetivo de verificar a existência de relação entre as escalas do YSR, CBCL e TRF e a média final obtida nas disciplinas de português e matemática, realizou-se a análise de correlação de Pearson. Para a categorização da intensidade das relações, consideraram-se os seguintes parâmetros correlacionais: fraco (0,1/-0,1 a 0,3/-0,3); moderado (0,4/-0,4 a 0,6/-0,6); forte (0,7/-0,7 a 0,9/-0,9) (Dancey & Reidy, 2006). Feito isso, foram eleitos para o modelo inicial aqueles fatores cuja correlação entre a média final e as escalas dos instrumentos fosse estatisticamente significativa ao nível de 20%.

Posteriormente, foi empregada a análise de regressão linear multivariada, utilizando o método *backward conditional*, para cada escala dos instrumentos YSR, CBCL e TRF, definidas como variáveis explicativas (ou independentes), a fim de determinar os preditores para o rendimento escolar. As análises indicadas foram realizadas por meio do programa estatístico SPSS 22.0 (*Statistical Package for Social Science*) e considerou-se o nível de significância $p < 0,05$.

Resultados

As relações entre as escalas do YSR, CBCL, TRF e a nota final obtida nas disciplinas de português e matemática, de acordo com a análise de correlação de Pearson, indicou correlações significativas e negativas, variando de grau fraco para a escala problemas de atenção na avaliação de adolescentes ($r = -0,34$; $p < 0,00$) e familiares ($r = -0,37$; $p < 0,00$), a moderado na avaliação dos professores ($r = -0,52$; $p < 0,00$). Os docentes também evidenciaram correlações negativas de grau fraco para comportamento desviante ($r = -0,31$; $p < 0,00$), comportamento agressivo ($r = -0,24$; $p < 0,04$) e problemas externalizantes ($r = -0,29$; $p < 0,01$). Para o total de problemas evidenciou-se correlação negativa de grau fraco na avaliação de adolescentes ($r = -0,26$; $p < 0,02$) e professores ($r = -0,33$; $p < 0,00$). As relações da nota final com as demais escalas dos instrumentos, entre os três informantes considerados, não se mostraram representativas, contudo foi incluída a variável problemas internalizantes para análise de regressão linear múltipla por apresentar $p < 0,20$.

Na análise de regressão linear múltipla (método *backward conditional*), considerando a nota final de português e matemática (variável dependente) e as escalas dos instrumentos YSR, TRF e CBCL (variáveis independentes), verificou-se entre os adolescentes que as escalas problemas de atenção (preditor negativo), comportamento

desviante (preditor negativo) e problemas externalizantes (preditor negativo) explicaram 52% da variância ocorrida no rendimento escolar ($F_{(3;66)} = 4,247$; $p < 0,01$). Já no modelo relativo aos familiares, as escalas problemas de atenção (preditor negativo) e problemas internalizantes (preditor positivo), predisseram 31% da variância ocorrida no rendimento escolar ($F_{(3;66)} = 5,030$; $p = 0,01$). Por fim, no modelo referente aos professores, verificou-se que os indicadores de isolamento/depressão (preditor negativo), problemas de atenção (preditor negativo) e problemas internalizantes (preditor positivo), explicaram 49% da variância ocorrida no rendimento escolar dos adolescentes ($F_{(6;63)} = 5,902$; $p = 0,01$). A Tabela 1 apresenta as variáveis que foram significativas na análise de regressão.

Tabela 1.
Análise de Regressão Linear Múltipla Considerando os Diferentes Informantes

Escalas	Coeficiente de regressão padronizado					
	Adolescentes		Familiares		Professores	
	b	p	b	p	b	p
Isolamento/depressão					-0,50	0,00
Problema de atenção	-0,51	0,00	-0,55	0,00	-0,76	0,00
Comportamento desviante	-0,32	0,02				
Problemas internalizantes			0,32	0,01	0,45	0,01
Problemas externalizantes	-0,44	0,01				
R ² Ajustado	0,52		0,31		0,49	
F _{calc} (gln)	4,24 (3;66)		5,03 (3;66)		5,90 (6;63)	
p (modelo)	0,01		0,01		0,01	

Nota. b: Coeficiente de regressão; R²: Coeficiente de determinação; g.l.: Graus de liberdade

Discussão

Este estudo teve por objetivo avaliar o poder preditivo dos indicadores emocionais e de comportamento sobre o rendimento escolar de adolescentes matriculados nos anos finais do ensino fundamental, tendo como informantes os adolescentes, seus familiares e professores. De modo geral, os resultados revelaram que

a escala de problemas de atenção foi a única que explicou o baixo rendimento escolar a partir da resposta dos três informantes. Tal dado está de acordo com a literatura que indica que os problemas de atenção predizem negativamente o rendimento escolar (McLeod et al., 2012; Romano et al., 2010). Uma das explicações para este poder preditivo é que, ao desconcentrar-se facilmente, os alunos não conseguem manter o foco nos detalhes e acabam cometendo erros por falta de atenção, apresentando dificuldades para estudar e, conseqüentemente, pior rendimento escolar (Casali-Robalinho et al., 2015). Da mesma forma, Valverde et al. (2012) reforçam a questão de que as tarefas escolares exigem dos adolescentes esforço consciente e contínuo para manter o foco, sendo que as dificuldades de atenção encontradas no início da escolarização podem levar ao baixo rendimento escolar no futuro.

Ainda cabe a reflexão sobre o tipo de atenção da qual os adolescentes carecem, pois atualmente, nota-se um consumo abusivo de medicação, com o objetivo de mantê-los calados e disciplinados (Fernández, 2012). Constata-se a busca de famílias e professores por explicações para possíveis desordens de nível orgânico e/ou neurológico, ignorando as questões emocionais e de comportamento que estão atreladas ao processo de aprendizagem dos adolescentes. Como consequência, surgem adolescentes desmotivados e pouco envolvidos no contexto escolar, o que se reflete no seu rendimento acadêmico (Barca-Lozano et al., 2012; Miguel et al., 2012; Ou e Reynolds, 2008).

Nessa perspectiva, justifica-se o fato de os problemas internalizantes predizerem positivamente o rendimento escolar na avaliação de professores e familiares. Geralmente, são os problemas externalizantes que são identificados como um fator que afeta a qualidade do trabalho e potencializa os problemas de saúde dos professores (Lyra, Assis, Njaine, & Pires, 2013). Já os problemas internalizantes são percebidos

como não interferindo na dinâmica da sala de aula e o seu impacto acaba sendo desconsiderado por familiares e professores (Lyra, Assis, Njaine, Oliveira, & Pires, 2009).

Nessa mesma direção, Gauy (2016) destaca o reduzido número de encaminhamentos de crianças e adolescentes com sintomas internalizantes por parte das escolas para os serviços de saúde mental. Tal dado ainda sugere o quanto esse contexto considera as demandas emocionais e comportamentais como um problema da saúde ou um problema social e não da educação.

Cabe destacar que os indicadores isolamento/depressão predisseram negativamente o rendimento escolar dos adolescentes na avaliação dos professores. O estudo de Lyra et al. (2013) realizado com o mesmo público, revelou que os indicadores isolamento/depressão eram observados pelos professores principalmente a partir de aspectos como apatia em sala de aula, e somente os professores com sofrimento psíquico referiam-se a tais indicadores, possivelmente por haver uma identificação entre eles (Lyra et al., 2009; Lyra et al., 2013). Pesquisas têm apontado que esses indicadores interferem negativamente no rendimento escolar, pois os alunos com tais características apresentam um estilo negativo de avaliarem a si mesmos e as novas descobertas, sendo provável que, diante de uma situação de insucesso escolar, venham a nutrir pensamentos de autodesvalorização, desesperança e pessimismo (Baptista, Lima, Capovilla, & Melo, 2006; Cruvinel & Boruchovitch, 2004).

Os indicadores de comportamento desviante e problemas externalizantes também foram identificados pelos adolescentes como preditores negativos do seu baixo rendimento escolar. Os sintomas externalizantes podem levar os adolescentes a experimentarem relações negativas com os professores e colegas e, conseqüentemente, diminuïrem o seu apego à escola e sua motivação para aprender (Malinauskienea,

Vosylisa e Zukauskienė, 2011). Tal dado encontra-se de acordo com o estudo de Romano et al. (2010), que aponta os sintomas externalizantes como preditores negativos do rendimento escolar, porém na avaliação de mães e docentes. Uma possível explicação para os professores reconhecerem e considerarem os comportamentos externalizantes como perturbadores no contexto escolar, mas identificarem que são os problemas de atenção os preditores do baixo rendimento escolar, pode estar associada ao fato de os instrumentos aplicados na pesquisa, embora avaliem a frequência dos problemas de comportamentos, não abrangem a intensidade ou o nível de sofrimento/prejuízo associado, o qual é reconhecido pelos adolescentes e identificado como afetando seu rendimento na escola.

Os dados do presente estudo revelaram, também, que o maior poder preditivo dos problemas emocionais e de comportamento foi evidenciado pelos próprios adolescentes. Casali-Robalinho et al. (2015) destacam que a autoavaliação entre adolescente não deve ser subestimada quando se avaliam os problemas emocionais e de comportamento, pois é um indicador importante para o rendimento escolar. Da mesma forma, Moscaritolo, Rocha e Silveiras (2013) indicam que considerar o autoconceito em adolescentes, entendido como a estima, sentimentos e atitudes que se tem sobre si próprio, que se fundamenta na qualidade das relações sociais vivenciadas, tanto no contexto familiar quanto no ambiente escolar (Cole & Cole, 2004), pode ser uma forma eficiente de obter dados sobre seu comportamento.

Frente ao exposto, a presente pesquisa contribui para compreensão dos preditores do rendimento escolar a partir da avaliação de adolescentes, familiares e professores. Da mesma forma, acredita-se que os dados apresentados poderão auxiliar possíveis intervenções no contexto escolar, voltados para aprendizagem socioemocional, visto que os problemas de atenção e os problemas externalizantes

foram apontados como preditores do rendimento escolar. Além de atentar para as dificuldades dos alunos de manter o foco em sala de aula, familiares e equipe escolar devem observar e acolher as demandas emocionais e de comportamento dos adolescentes, especialmente as internalizantes, pois podem causar prejuízos nos processos de aprendizagem (Gauy, 2016; Miguel et al., 2012).

Considerações finais

Os resultados do presente estudo indicam a necessidade de reflexão sobre os problemas emocionais e de comportamento que podem explicar o baixo rendimento escolar, especialmente nas disciplinas de português e matemática. Foi evidenciado que os problemas de atenção predizem o baixo rendimento escolar na avaliação dos três informantes, reforçando a questão de que os alunos não aprendem em virtude da falta de foco, fazendo com que familiares e equipe escolar busquem alternativas acessíveis para sanar tais demandas como, por exemplo, o encaminhamento dos alunos para o serviço de saúde.

Contudo, também se encontraram divergências entre os múltiplos informantes em relação a predição do rendimento escolar a partir dos problemas emocionais e de comportamento. A hipótese para tal achado baseia-se no fato de que os familiares e professores, considerados importantes agentes para o desenvolvimento dos adolescentes, podem estar limitando-se às dificuldades mais aparentes ou, até mesmo, óbvias, dos alunos em sala de aula e não estarem atentos as demandas emocionais e de comportamento dos adolescentes que precisam ser acolhidas para que se consiga acessar o resgate pelo aprender. Enquanto isso, cabe aos adolescentes a “denúncia” por meio de comportamentos externalizantes, do que está subjacente ao seu baixo rendimento escolar.

Acredita-se que o presente estudo traz contribuições no sentido de orientar o planejamento de possíveis intervenções focadas em problemas emocionais e de comportamento de adolescentes podendo priorizar alguns deles em função de demandas específicas e, assim, ampliar sua viabilidade e efetividade junto à família e escola. Da mesma forma, a preocupação em identificar o impacto específico dos problemas emocionais e de comportamento sobre o rendimento escolar instiga novos estudos na área, com amostras maiores e representativas, assim como em outros contextos escolares, que visem explicar o baixo rendimento escolar dos adolescentes, já que ambos comportamentos trazem prejuízos significativos para o seu desenvolvimento atual e futuro.

Referências

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist/4-18 e 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1979). The child behavior profile: II. Boys aged 12-16 and girls aged 6-11 and 12-16. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(2), 223-233.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2004). *Mental health practitioners' guide for the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)*. 4th ed. Burlington: University of Vermont - Research Center for Children, Youth, & Families.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms, & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Barca-Lozano, A. Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M., & Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: Impacto de metas

- acadêmicas, de estratégias de aprendizagem y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28 (3), 848-859. doi: 10.6018/analesps.28.3.156101
- Baptista, M. N., Lima, R. F., Capovilla, A. G. S., & Melo, L. L. (2006). Síntomas de depressión, atención sostenida y desempeño escolar en estudiantes de educación secundaria. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 99-108.
- Bordin, I. A. S, Mari, J. J, & Caeiro, M. F. (1995). Validação da versão brasileira do Child Behavior Checklist (CBCL) (Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência): Dados preliminares. *Revista da Associação Brasileira de Psiquiatria – Asociación Psiquiátrica de la America Latina*, 17(2), 55-66.
- Brasil (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP.
- Borsa, J. C., & Bandeira, D. R. (2011). Uso de instrumentos psicológicos de avaliação do comportamento agressivo infantil: Análise da produção científica brasileira. *Avaliação Psicológica*, 10(2), 193-203.
- Burt, K. B., & Roisman, G. I. (2010). Competence and psychopathology: Cascade effects in the NICHD Study of early child care and youth development. *Development and Psychopathology*, 22, 557-567. doi: 10.1017/S0954579410000271
- Casali-Robalinho, I. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais como preditoras de problemas de comportamento em escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 321-330. doi: 10.1590/0102-37722015032110321330
- Cole, M., & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Curso L. V. (2008). *Dificuldades na leitura e na matemática: Um estudo dos processos cognitivos em alunos da 3ª a 6ª série do Ensino Fundamental*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. C. (2004). Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo, 9*, 369-378.
- Fernández, A. (2012). *A atenção aprisionada: Psicopedagogia da capacidade atencional*. Porto Alegre: Penso.
- Frizzo, G. B., Pedrini, J. R., Souza, D. S., Bandeira, D. R., & Borsa, J. C. (2014). Reliability of child behavior checklist and teacher's report form in a sample of Brazilian children. *Universitas Psychologica, 14*(1), 149-156. doi: 10.11144/Javeriana.upsy14-1.rcbc
- Gauy, F. V. (2016). Crianças e adolescentes com problemas emocionais e comportamentais têm necessidade de políticas de inclusão escolar? *Educar em Revista, 59*, 79-95. doi: 10.1590/0104-4060.44687
- Grimes, D.A., & Shulz, K.F. (2002). An overview of clinical research: the lay of the land. *The Lancet, 359*, 57-61.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Andreson, R. E., & Thatam, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Lyra, G. F. D., Assis, S. G., Njaine, K., & Pires, T. O. (2013). Sofrimento psíquico e trabalho docente: Implicações na detecção de problemas de comportamento em alunos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 13*(2), 724-744.
- Lyra, G. F. D., Assis, S. G., Njaine, K., Oliveira, R., & Pires, T. O. (2009). A relação entre professores com sofrimento psíquico e crianças escolares com problemas de comportamento. *Ciência & Saúde Coletiva, 14*(2), 435-444. doi: 10.1590/S1413-81232009000200012
- Malinauskienė, O., Vosylis, R., & Zukauskienė, R. (2011). Longitudinal examination of relationships between problem behaviors and academic achievement

- in young adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 415–342. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.311
- Marturano, E. M., & Elias, L. C. S. (2016). Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. *Educar em Revista*, 59, 123-139. doi: 10.1590/0104-4060.44617
- Marturano, E. M., & Pizato, E. C. G. (2015). Preditores de desempenho escolar no 5º ano do ensino fundamental. *Psico*, 46(1), 16-24. doi: 10.15448/1980-8623.2015.1.14850
- McLeod, J. D., Uemura, R., & Rohrman, S. (2012). Adolescent mental health, behavior problems, and academic achievement. *Journal of Health and Social Behavior* 53(4), 482 –497. doi: 10.1177/0022146512462888
- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: A relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(1), 127-143. doi: 10.14195/1647-8614_46-1_7
- Miranda, L. C., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., Almeida, A. R., & Abreu, S. A. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF*, 17(1), 1-9.
- Moscaritolo, A. M. F., Rocha, M. M., & Silvaes, E. F. M. (2013). Indicadores de autoconceito em adolescentes: Autorrelato sobre aspectos positivos e preocupações. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3), 134-150.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2008). Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia*, 18(41), 531-540. doi: 10.1590/S0103-863X2008000300009

- Ou, S., & Reynolds, A. J. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago longitudinal study. *School Psychology Quarterly*, 23(2), 199–229. doi: 10.1037/1045-3830.23.2.199
- Pereira, M., & Almeida, L. S. (2010). Predição do rendimento escolar no final do ensino secundário na base dos testes de QI na infância. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18(1), 239- 249.
- Rocha, M. M. (2012). *Evidências de validade do “Inventário de Autoavaliação para Adolescentes” (YSR/2001) para a população brasileira*. Tese doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Rocha, M. M. (2009). *Auto-avaliação de competências e problemas de comportamento entre adolescentes brasileiros: Um estudo de validação do Inventário de Auto-avaliação para Jovens (YSR/2001)*. Projeto de Qualificação para Mestrado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide canadian survey. *Developmental Psychology*, 46(5), 995–1007. doi: 10.1037/a0018880
- Santos, P. L. (2006). Problemas de saúde mental de crianças e adolescentes atendidos em um serviço público de psicologia infantil. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 315-321. doi: 10.1590/S1413-73722006000200010
- Teixeira, M. C. T. V., Seraceni, M. F. F., Suriano, R., Sant’ana, N. Z., Carreiro, L. R. R., & Paula, C. S. (2014). Fatores de proteção associados a problemas emocionais e comportamentais em escolares. *Estudos de Psicologia*, 31(4) 539-548. doi: 10.1590/0103-166X2014000400008

- Toni, C. G. S., & Hecaveí, V. A. (2014). Relações entre práticas educativas parentais e rendimento acadêmico em crianças. *Psico-USF*, *19*(3), 511-521. doi: 10.1590/1413-82712014019003013
- Valverde, B. S. C. L., Vitalle, M. S. S., Sampaio, I. P. C., & Schoen, T. H. (2012). Levantamento de problemas comportamentais/emocionais em um ambulatório para adolescentes. *Paidéia*, *22*(53), 315-323. doi: 10.1590/1982-43272253201303

Considerações Finais da Dissertação

Os problemas emocionais e de comportamento apresentados pelos adolescentes são relevantes devido ao impacto que podem causar no seu desenvolvimento psicológico, além de poderem ser preditores de problemas na vida adulta. Especialmente no que diz respeito aos fatores acadêmicos, a presença de problemas emocionais e de comportamento pode prejudicar o rendimento escolar e a avaliação de múltiplos informantes é apontada como importante para sua identificação e manejo (Gomez, Vance, & Gomez, 2014; Souza, Abade, Silva, & Furtado, 2011). A partir dessa prerrogativa que a presente dissertação se desenvolveu e considera-se que os resultados atenderam de forma satisfatória aos objetivos propostos.

O primeiro artigo permitiu compreender que os adolescentes identificaram mais problemas externalizantes e, principalmente, internalizantes em relação aos seus familiares e professores, possivelmente devido a tais sintomas serem mais restritos ao mundo interno dos adolescentes (Borsa & Nunes, 2008; Pedrini & Frizzo, 2010). Porém, quando os problemas emocionais e de comportamento foram relacionados com o rendimento escolar, conforme apresentado no segundo artigo, os três informantes relacionaram os problemas de atenção com o baixo rendimento escolar, assim como os indicadores comportamento desviante, agressivo, problemas externalizantes e total de problemas, principalmente na avaliação dos professores. Por fim, o terceiro artigo buscou avaliar a predição dos indicadores emocionais e de comportamento sobre o rendimento escolar. Evidenciou-se maior poder preditivo da avaliação dos adolescentes, destacando-se os problemas de atenção, comportamento desviante e problemas externalizantes como preditores do baixo rendimento escolar.

A partir dos resultados encontrados chama a atenção o fato de os adolescentes se perceberem como tendo mais sintomas internalizantes e identificarem os sintomas

externalizantes e os problemas de atenção como preditores do seu baixo rendimento escolar, diferentemente da avaliação de seus familiares e professores. Apesar de existir uma tendência de os sintomas internalizantes chamarem menos atenção em sala de aula, como já mencionado, torna-se importante atentar para as todas demandas emocionais no contexto escolar, sejam elas externalizantes ou internalizantes, já que podem afetar a aprendizagem conforme destacado em alguns estudos (Moksnes, Lohre, Lillefjell, Byrne, & Haugan, 2016; Saleem & Mahmood, 2012; Shek & Li, 2016).

Da mesma forma, a compreensão da capacidade atencional exige retirar o foco dos déficits e aprofundar o entendimento de como intervir no que, de fato, se pretende reparar (Fernández, 2012). Em outras palavras, torna-se necessário tirar o foco de que os problemas de atenção causam o baixo rendimento escolar e aprimorar a escuta das questões emocionais apresentadas pelos adolescentes. Nesse sentido, torna-se importante alertar pais/cuidadores e professores para o necessário entendimento de que o sucesso acadêmico dos estudantes não depende somente de fatores orgânicos ou cognitivos, mas também de fatores socioemocionais.

Chama-se atenção, ainda, que a avaliação dos familiares foi a que menos apresentou dados significativos em comparação a dos adolescentes e professores nos três artigos desenvolvidos, levando a resultados contrários do que apresenta a literatura em estudos com crianças (Bandeira et al., 2006; Major & Seabra-Santos, 2014). Acredita-se que o fato de apenas 39% das famílias terem aceitado participar do estudo pode ser um dado explicativo desse resultado, que pode estar confirmando o distanciamento em relação aos filhos nos anos finais do ensino fundamental. Tal postura justifica-se pelo fato de a maioria dos adolescentes da pesquisa se deslocarem sozinhos para a escola, como também dos seus responsáveis terem uma importante demanda de trabalho e, em função disso, pouco acesso e contato com os professores.

Como limitações do presente estudo, ressalta-se que o contexto das escolas estaduais contempladas, que estavam situadas em uma região de vulnerabilidade social, pode ter implicado em vieses em relação aos resultados, visto que o nível socioeconômico baixo tem sido associado a maior incidência de problemas emocionais e de comportamento em crianças e adolescentes (Johnson & Wang, 2008; Van der Ende & Verhulst, 2005). Outra limitação diz respeito a avaliação do rendimento escolar dos adolescentes que considerou apenas os aspectos relativos ao rendimento atual dos alunos, sem contemplar o seu histórico de reprovação.

Por outro lado, destaca-se alguns diferenciais, como a inclusão de múltiplos informantes para avaliação dos problemas emocionais e de comportamento e do rendimento escolar dos adolescentes. Além disso, acredita-se que as diferentes análises realizadas nos três estudos possibilitaram uma maior compreensão do fenômeno em estudo. Acredita-se que os resultados obtidos possam contribuir com informações que sirvam tanto para pesquisadores quanto para clínicos, servindo como recurso para auxiliar na elaboração e desenvolvimento de propostas de intervenção no sentido de desenvolver ações de promoção de saúde mental e prevenção dos problemas escolares, emocionais e de comportamento.

Referências da Dissertação

- Ballone, G. J., & Moura, E. C. (2008). Problemas Emocionais na Escola (vol. 1). Retrieved from www.psiqweb.med.br, revisto em 2008
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, *11*(2), 199-208. doi: 10.1590/S1413-294X2006000200009
- Barreto, S. O., Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. (2011). Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: Uma avaliação multimodal. *Psico*, *42*(4), 503-510.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento em pré-escolares: Comparando a avaliação de mães e de professoras. *Psicologia: Reflexão e crítica*, *19*(3), 460-469.
- Borsa, J., & Nunes, M. (2008). Concordância parental sobre problemas de comportamento infantil através do CBCL. *Paidéia*, *18*(40), 317-330. doi: 10.1590/S0103-863X2008000200009
- Borsa, J., & Nunes, M. (2011). Prevalência de problemas de comportamento em uma amostra de crianças em idade escolar da cidade de Porto Alegre. *Aletheia*, *34*(1), 32-46.
- Borsa, J., Souza, D., & Bandeira, D. (2011). Prevalência de problemas de comportamento em uma amostra de crianças do Rio Grande do Sul. *Psicologia: Teoria e Prática*, *13*(2), 15-29.
- Breslau, J., Miller, E., Breslau, N., Bohnert, K., Lucia, V., & Schweitzer, J. (2009). The

impact of early behavior disturbances on academic achievement in high school.

Pediatrics, 123(6), 1472-1476. doi: 10.1542/peds.2008-1406

Cia, F., & Costa, C. S. L. (2012). Desempenho acadêmico nas séries do ensino fundamental: Relação com o desenvolvimento social. *Psicologia Argumento*, 30(68), 109-120. doi: 10.7213/psicol.argum.5889

Collishaw, S., Maughan, B., Natarajan, L., & Pickles, A. (2010). Trends in adolescent emotional problems in England: A comparison of two national cohorts twenty years apart. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(8), 885–894. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02252.x

Dazzani, M. V. M., Cunha, E. O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C. S. V., & Santos, G. L. (2014). Queixa escolar: Uma revisão crítica da produção científica nacional. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (3), 421-428. doi: 10.1590/2175-3539/2014/0183762

Feitosa, F. B., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Loureiro, S. R (2011). Explorando relações entre comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 442-455.

Fernández, A. (2012). *A atenção aprisionada: Psicopedagogia da capacidade atencional*. Porto Alegre: Penso.

Gauy, F. V. (2016). Crianças e adolescentes com problemas emocionais e comportamentais têm necessidade de políticas de inclusão escolar? *Educar em Revista*, 59, 79-95. doi: 10.1590/0104-4060.44687

Gomez, R., Vance, A., & Gomez, R. M. (2014). Analysis of the convergent and discriminant validity of the CBCL, TRF, and YSR in a clinic-referred sample. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(8), 1413–1425. doi: 10.1007/s10802-014-9879-4

- Johnson, S. B. & Wang, C. (2008). Why do adolescents say they are less healthy than their parents think they are? The importance of mental health varies by social class in a nationally representative sample. *Pediatrics*, *121*(2), 307-313. doi: 10.1542/peds.2007-0881
- Machado, A. C., & Almeida, M. A. (2013). Identificação do desempenho acadêmico e comportamental de crianças com dificuldade de aprendizagem para participação em um programa de consultoria. *Revista Psicopedagogia*, *30*(91), 21-30.
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2014). Pais e/ou professores? Acordo entre informadores na avaliação socioemocional de pré-escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *30*(4), 373-383.
- Malinauskienea, O; Vosylisa, R., & Zukauskienea, R. (2011). Longitudinal examination of relationships between problem behaviors and academic achievement in young adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences* *15*, 415–342. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.311
- Moksnes, U. K., Lohre, A., Lillefjell, M, Byrne, D. G., & Haugan, G. (2016). The association between school stress, life satisfaction and depressive symptoms in adolescents: Life satisfaction as a potential mediator. *Social Indicators Research*, *125*(1), 339–357. doi:10.1007/s11205-014-0842-0
- Paula, C. S., Duarte, C. S., & Bordin, I. A. (2007). Prevalence of mental health problems in children and adolescents from the outskirts of Sao Paulo city: Treatment needs and service capacity evaluation. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, *29*(1), 11-17. doi: 10.1590/S1516-44462006005000012
- Pedrini, J. R., & Frizzo, G. B. (2010). Avaliação de indicadores de problemas de comportamento infantil relatados por pais e professores. *Aletheia*, *33*, 69-83.

- Rocha, M. M., Ferrari, R. A., & Silveiras, E. F. M. (2011). Padrões de concordância entre múltiplos informantes na avaliação dos problemas comportamentais de adolescentes: implicações clínicas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *11*(3), 948-964.
- Saleem, S., & Mahmood, Z. (2012). Relationship between emotional and behavioral problems and school performance of adolescents. *FWU journal of Social Sciences*, *6*(2), 187-193.
- Saur, A. M., Correia, S. K. B., Bettiol, H., Barbieri, M. A., & Loureiro, S. R. (2014). Variables associated with cognitive, behavioral and emotional development: A cohort of schoolchildren. *Psico-USF*, *19*(1), 131-141. doi: 10.1590/S1413-82712014000100013
- Shek, D. T. L. & Li, X. (2016). Perceived school performance, life satisfaction, and hopelessness: A 4-year longitudinal study of adolescents in hongkong. *Social Indicators Research*, *126*(2), 921–934. doi:10.1007/s11205-015-0904-y
- Souza, J., Abade, F., Silva, P. M. C., & Furtado, E. F. (2011). Avaliação do funcionamento familiar no contexto da saúde mental. *Revista de Psiquiatria Clínica*, *38*(6), 254-259. doi: 10.1590/S0101-60832011000600007
- Sweeting, H., Young, R., & West, P. (2009). GHQ increases among Scottish 15 year olds 1987-2006. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *44*, 579–586. doi: 10.1007/s00127-008-0462-6
- Van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2005). Informant, gender and age differences in ratings of adolescent problem behavior. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *14*(3), 117–126. doi: 10.1007/s00787-005-0438-y

Apêndice A



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão agosto/2013

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RESOLUÇÃO 125/2015

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 15/126 **Versão do Projeto:** 27/08/2015 **Versão do TCLE:** 27/08/2015

Coordenadora:

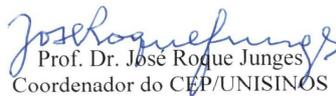
Mestranda Bruna Mainardi Rosso Borba (PPG em Psicologia)

Título: Problemas emocionais e de comportamento e rendimento escolar: Avaliação de pais, adolescentes e professores.

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 466/12, item XI.2, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 27 de agosto de 2015.


Prof. Dr. José Roque Junges
Coordenador do CEP/UNISINOS

Apêndice B



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – Mãe, pai ou responsável legal

Este é um convite para você participar e autorizar _____ a fazer parte de uma pesquisa que pretende avaliar a relação entre problemas emocionais e de comportamento e rendimento escolar entre adolescentes nas séries finais do ensino fundamental, conduzida pela psicopedagoga Bruna Mainardi Rosso Borba, aluna do Curso de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Espera-se que os seus resultados possibilitem desenvolver ações de promoção de saúde mental e de prevenção dos problemas escolares, emocionais e de comportamento.

Caso você decida participar, você deverá responder ao instrumento de pesquisa, enquanto seu filho/a responderá a outro questionário específico. Em caso de algum problema que você possa ter, relacionado com a pesquisa, você e o/a seu filho/a terão direito a assistência gratuita que será prestada por psicólogos da rede pública de saúde. Você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo, bem como se recusar a responder as perguntas que lhe causem constrangimento de qualquer natureza.

Você sempre poderá obter informações sobre o andamento deste estudo e/ou seus resultados. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora responsável, Bruna Borba, telefone 85040241 ou pelo e-mail bruna_borba@yahoo.com.br.

Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo revelação de nenhuma informação que possa lhe identificar. Todo o material da pesquisa será guardado pela pesquisadora responsável em local seguro e por um período de cinco anos.

Este documento será assinado em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável. Sua participação no estudo e autorização para o/a filho/a também fazer parte dele se confirmam com sua assinatura neste documento.

Porto Alegre, ___/___/_____

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA

Em: 31 / 08 / 15

Participante da pesquisa

Nome: _____ Assinatura: _____

Pesquisadora responsável Bruna Mainardi Rosso Borba

Assinatura: _____

Apêndice C

Carta de Apresentação da Pesquisa

Aos Pais ou Responsáveis:

Queremos convidá-lo/a a fazer parte de um estudo que pretende avaliar a relação entre problemas emocionais e de comportamento e rendimento escolar de adolescentes que estão cursando as séries finais do ensino fundamental. Esse estudo faz parte do curso de mestrado de Bruna Mainardi Rosso Borba, sob orientação da professora Dra. Angela Helena Marin, do curso de pós-graduação em psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Desde já nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento e agradecemos a sua disponibilidade em estar contribuindo para esse estudo.

Sua participação é muito importante para nós!

Atenciosamente

Mestranda

Profa. Orientadora

Apêndice D

Procedimento de Preenchimento do Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes entre Seis e 18 Anos (Child Behavior Checklist – CBCL)

Aos Pais ou Responsáveis:

Você está recebendo uma lista com 113 frases que descrevem características de crianças e adolescentes. Indique até que ponto cada uma dessas frases descrevem a maneira como seu filho/a é ou tem sido durante os últimos seis meses. Leia cada uma delas e sinalize da seguinte forma:

- Circule **2** se a afirmação é **MUITO VERDADEIRA** ou é **FREQUENTEMENTE VERDADEIRA** em relação ao seu filho/a;
- Circule **1** se a afirmação é **ALGUMAS VEZES VERDADEIRA**;
- Circule **0** se a descrição **NÃO É VERDADEIRA**;

Atenção, **todas** as questões devem ter uma resposta. Você deve escolher ao menos uma das três respostas (**0, 1 ou 2**), mesmo que algumas questões pareçam não se aplicar ao seu filho(a). Comentários adicionais são bem-vindos e podem ser anotados no final do questionário.

Após assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e preencher o questionário, coloque-os dentro do segundo envelope que está em anexo e entregue na supervisão da escola.

Apêndice E



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO - Adolescentes

Você está sendo convidado/a para participar de uma pesquisa que pretende avaliar a relação dos problemas emocionais e de comportamento com o rendimento escolar de alunos/as do ensino fundamental, conduzida pela psicopedagoga Bruna Mainardi Rosso Borba, aluna do Curso de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Caso você decida participar, você deverá responder ao instrumento de pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sua identidade será preservada. Mesmo seu pai/mãe ou responsável legal tendo autorizado a sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar se não quiser. Você também é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Os dados da pesquisa serão guardados em local seguro e por um período de cinco anos.

Em caso de algum problema que você possa ter, relacionado com a pesquisa, você terá direito a assistência gratuita por psicólogos da rede pública de saúde. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Bruna, pelo telefone 85040241 ou pelo e-mail bruna_borba@yahoo.com.br.

Este documento será assinado em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável. Sua participação no estudo se confirma com sua assinatura neste documento.

Porto Alegre, ___/___/_____

Participante da pesquisa

Nome: _____ Assinatura: _____

Pesquisadora responsável Bruna Mainardi Rosso Borba

Assinatura: _____



Apêndice F



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – Professor/a

Este é um convite para você participar de uma pesquisa que pretende avaliar a relação entre problemas emocionais e de comportamento e rendimento escolar entre adolescentes das séries finais do ensino fundamental, conduzida pela psicopedagoga Bruna Mainardi Rosso Borba, aluna do curso de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Espera-se que os seus resultados possibilitem desenvolver ações de promoção de saúde mental e de prevenção dos problemas escolares, emocionais e de comportamento.

Caso você decida participar, você deverá responder ao instrumento de pesquisa. Você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo, bem como se recusar a responder as perguntas que lhe causem constrangimento de qualquer natureza.

Você sempre poderá obter informações sobre o andamento deste estudo e/ou seus resultados, bem como esclarecer suas dúvidas ligando para a pesquisadora responsável, Bruna, telefone 85040241 ou pelo e-mail bruna_borba@yahoo.com.br. Em caso de algum problema que possa ter, relacionado com a pesquisa, você terá direito a assistência gratuita que será prestada pela equipe de psicologia da rede pública de saúde.

Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhuma informação que possa lhe identificar. Todo o material de pesquisa será guardado pela pesquisadora responsável em local seguro e por um período de cinco anos.

Este documento assinado em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável. Sua participação no estudo se confirma com sua assinatura neste documento.

Porto Alegre, ___/___/_____

Participante da pesquisa

Nome: _____ Assinatura: _____

Pesquisadora responsável Bruna Mainardi Rosso Borba

Assinatura: _____

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 31 / 08 / 15
JP