



Universidade do Porto
Faculdade de Direito

Gilda Dias dos Santos

**PREVENÇÃO PRECOCE DE COMPORTAMENTOS DESAJUSTADOS:
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE CRIANÇAS ENTRE OS 6 E OS 9 ANOS DE
IDADE**

Mestrado em Criminologia

Dissertação realizada sob a orientação da
Professora Doutora Carla Sofia de Freitas Lino Pinto Cardoso

2015

RESUMO

A prevenção precoce de comportamentos desajustados tem sido alvo de grande atenção quer por parte dos académicos, quer por parte dos decisores políticos e dos atores que atuam no terreno. É necessário intervir o mais cedo possível, de um modo orientado e sistemático sendo, para tal, necessária a realização de uma avaliação diagnóstica adequada para que se identifiquem as necessidades de intervenção. Nesse sentido, a presente investigação teve como objetivo a realização de uma avaliação diagnóstica de um conjunto de 81, crianças com idades compreendidas entre os 6 – 9 anos, caracterizando-as em função de determinadas dimensões, designadamente: problemas de atenção (que inclui medidas de autocontrolo e impulsividade), comportamentos agressivos, comportamentos de violação das normas, capacidade de comunicação e interação (problemas sociais; isolamento social) e desempenho escolar. Para alcançar este objetivo, realizou-se um estudo de cariz quantitativo pautado pela aplicação de dois questionários: *Child Behavior Checklist*, destinada a pais, e *Teacher Report Form*, destinada a professores. Os resultados obtidos demonstram que existe um baixo nível de concordância entre os informantes relativamente às dimensões comportamentais em análise. Constatou-se que os pais, relativamente aos professores, tendem a problematizar mais o comportamento destas. As variáveis em análise encontram-se significativamente correlacionadas para cada um dos grupos de informantes, sendo que o mesmo não se verifica entre os dois grupos. O comportamento agressivo constitui-se como preditor de comportamentos de violação das normas em ambos os grupos. A existência de problemas sociais, problemas de atenção e comportamentos de violação das normas estabelece-se também como preditor de comportamentos agressivos nos dois grupos. Finalmente, o desempenho escolar seria influenciado pelos problemas de atenção e pelo comportamento agressivo de acordo com os dados obtidos junto de pais e professores. Os resultados obtidos são discutidos à luz de investigações empíricas centradas nestes domínios, avançando-se com possíveis interpretações para os mesmos. Adicionalmente, são apontadas as principais limitações do estudo, procurando avançar-se com pistas para investigações futuras.

Palavras-chave: Prevenção precoce; avaliação diagnóstica; pais; professores; comportamento de violação das normas; comportamento agressivo; desempenho escolar.

ABSTRACT

In the recent years, a great deal of attention has been given to the early prevention of disruptive behaviors, not only by academics but also by policy-makers and professionals intervening in the field. We have to intervene, as soon as, possible in an oriented and systematic way. To do so, it is essential to put up an adequate diagnostic assessment, so that we can identify the real intervention needs. Consistently with this idea, the present study sought to do a diagnostic assessment of a sample of 81 children, between 6 and 9 years old, characterizing them in terms of: attention problems (that includes self-control and impulsivity measures), aggressive behaviors, rule breaking behaviors, communication and social interaction (social problems; social withdrawal), and school performance. In this quantitative study, two instruments were used: *Child Behavior Checklist* (for parents) and *Teacher Report Form* (for professors). Low levels of parent-teacher agreement were verified concerning to the variables studied. Parents tend to problematize more the children's behavior than teachers. All studied variables are significantly related within each group of informants but not between the different groups. It was found that the aggressive behavior predicted rule breaking behavior according to the information gathered for both groups of informants. Also for both groups, social problems, attention problems and rule breaking behavior predicted aggressive behavior. Finally, school performance is influenced by attention problems and aggressive behavior, according to both groups. The results are discussed in the light of empirical research that focuses in these fields. Possible explanations for these results are explored. The main limitations of the study and clues for future investigations are also discussed.

Keywords: Early prevention; diagnostic assessment; parents; professors; rule breaking behavior; aggressive behavior; school performance.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha Orientadora, Professora Doutora Carla Cardoso. Agradeço todos os ensinamentos que me tem transmitido ao longo destes anos, todas as críticas construtivas que me foi tecendo, toda a motivação que me foi transmitindo e, acima de tudo, toda a confiança demonstrada. Obrigada por todo o seu apoio.

Queria também expressar a minha gratidão a todos os pais e professores que disponibilizaram um bocadinho do seu tempo para participar neste estudo. Muito obrigada pela disponibilidade, atenção e generosidade com que acolheram este pedido.

Gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram para a realização deste estudo dando sugestões, tecendo críticas, esclarecendo dúvidas e ouvindo um “sem fim de lamentações”. Agradeço especialmente aos Professores Cândido da Agra, Pedro Sousa e Jorge Quintas, à Rita Faria, à Inês Guedes, ao Pedro Almeida e à Mestre Josefina Castro.

Agradeço aos meus magníficos amigos, particularmente à Margarida, ao Pedro e à Marta, que aturaram pacientemente todos os “hoje não posso”, motivando-me, fazendo-me sorrir e nunca me deixando desistir. Agradeço, especialmente, à Rita, companheira de todas as horas, amiga inseparável e ao João, por todos os desafios partilhados e superados ao longo destes dois anos.

Agradeço ao Tiago, por ano após ano, se mostrar disponível para me ouvir e reconfortar, por estar sempre presente, fazendo-me perceber que tudo tem um lado bom e que o devemos procurar sempre.

Agradeço à Inês e ao Bernardo, pelos abraços apertados, as gigantescas gargalhadas por serem o porto seguro, o meu bocadinho de terra, que me lembram sempre que não estou sozinha, que desistir não é uma opção e que o caminho é para a frente.

Agradeço ao meu Pai e à minha Mãe por toda a força que me deram ao longo destes anos. Por toda a paciência, dedicação e amor que sempre me devotaram e que me ajudaram a seguir em frente, um muito obrigada.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo 1: Enquadramento Teórico.....	3
1. Conceitos de prevenção criminal.....	3
1.1. Prevenção precoce baseada no risco.....	6
2. Fatores de risco.....	9
2.1. Fatores de risco individuais.....	12
2.1.1. Baixa inteligência e competências cognitivas.....	12
2.1.2. Temperamento.....	13
2.1.3. Empatia.....	14
2.1.4. Autocontrolo.....	15
2.1.5. Comportamento agressivo precoce.....	17
2.2. Fatores de risco familiares.....	21
2.2.1. Pais com comportamentos antissociais e criminais e exposição a conflitos parentais	21
2.2.2. Famílias numerosas e não convencionais.....	22
2.2.3. Práticas Educativas.....	24
2.2.4. Abuso ou Negligência.....	25
2.3. Fatores de risco ambientais.....	26
2.3.1. Pares.....	26
2.3.2. Escola.....	27
2.3.3. Comunidade.....	29
3. Fatores de proteção.....	31
3.1. Género feminino.....	33
3.2. Resiliência.....	33
3.3. Família.....	34
3.4. Escola.....	35
3.5. Comunidade.....	36
4. Tipos de programas de prevenção precoce.....	37
4.1. Individual.....	38
4.1.1. Programas de enriquecimento intelectual pré-escolar.....	38
4.1.2. Os programas de treino de competências sociais.....	39
4.2. Familiar.....	40
4.2.1. Programas de educação parental.....	41
4.2.2. Programas de treino de competências parentais.....	42

4.3.	Ambiental	43
4.3.1.	Pares	43
4.3.2.	Escola	44
4.3.3.	Comunidade.....	46
5.	Avaliação das Necessidades	47
5.1.	Avaliação das necessidades em contexto escolar	50
Capítulo 2: Estudo Empírico (Metodologia).....		57
1.	Objetivos	57
2.	Descrição e fundamentação das metodologias	58
2.1.	Desenho da investigação	58
2.2.	Constituição da amostra	58
2.3.	Instrumentos e operacionalização das variáveis	59
2.3.1.	<i>Child behavior checklist</i>	59
2.3.2.	<i>Teacher report form</i>	66
2.4.	Consistência interna das escalas utilizadas no presente estudo	68
3.	Procedimentos	69
3.1.	Procedimentos estatísticos.....	69
3.1.1.	Criação da base de dados.....	70
3.1.2.	<i>Screening</i>	70
3.1.3.	Procedimentos de análise de estatística descritiva	70
3.1.4.	Procedimentos de análise estatística inferencial.....	71
Capítulo 3: Estudo Empírico (Resultados)		73
1.	Caracterização da amostra.....	73
1.1.	Atividades/tarefas realizadas	73
1.2.	Incapacidades	73
1.3.	Desempenho escolar.....	74
1.4.	Relacionamento interpessoal.....	75
1.5.	Problemas comportamentais.....	76
1.5.1.	Comparação das informações recolhidas junto de pais e professores	78
1.5.2.	Dicotomização da amostra: comparação de informações recolhidas entre pais e professores.....	79
2.	Relações entre as variáveis.....	83
2.1.	Relações entre as variáveis avaliadas pelos professores	83
2.2.	Relações entre as variáveis avaliadas pelos pais	84
2.3.	Relações entre variáveis avaliadas pelos pais e professores.....	85

3. Variáveis preditoras de comportamentos desajustados: comportamentos agressivos, comportamentos de violação das normas e baixo desempenho escolar	86
3.1. Variáveis preditoras de comportamentos agressivos, de violação das normas e baixo desempenho escolar: questionário destinado a pais	87
3.2. Variáveis preditoras de comportamentos agressivos, de violação das normas e baixo desempenho escolar: questionário destinado a professores.....	91
Capítulo 4: Discussão dos Resultados.....	94
Limitações e implicações para investigações futuras	105
Comentários Finais	108
Bibliografia	110
Anexos	125
Anexo I: Consentimento informado	125
Anexo II: Resultados do teste de normalidade (KS) para as variáveis do estudo	127
Anexo III: Resultados do teste de resíduos (DW) e do diagnóstico de multicolinearidade (VIF) para as variáveis introduzidas nos modelos de regressão linear.....	128
Anexo IV: Correlações parciais com base no género da criança e contexto escolar frequentado: CBCL	129
Anexo V: Correlações parciais com base no género da criança e contexto escolar frequentado: TRF.....	130
Anexo VI: Correlações entre as escalas problemas de internalização e externalização dos questionários para pais e professores	131

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Fatores de Risco de Comportamentos Disruptivos.....	11
Tabela 2: Fatores Relevantes em Contexto Escolar.....	28
Tabela 3: Fatores de Proteção de Comportamentos Desajustados.....	32
Tabela 4: Fatores de Proteção Familiares.....	35
Tabela 5: Tipos de Programas de Prevenção Precoce.....	38
Tabela 6: Características Sociodemográficas da Amostra	58
Tabela 7A: Escalas do questionário utilizadas no presente estudo.....	63
Tabela 7B: Escalas do questionário utilizadas no presente estudo (continuação).....	64
Tabela 7C: Escalas do questionário utilizadas no presente estudo (continuação).....	65
Tabela 8: Consistência Interna das Escalas.....	68
Tabela 9: Caracterização da amostra em termos de tarefas/atividades realizadas.....	73
Tabela 10: Caracterização da amostra em termos de incapacidades.....	74
Tabela 11: Caracterização da amostra em termos de desempenho escolar reportado pelos pais e professores.....	75
Tabela 12: Relações Interpessoais da Criança.....	76
Tabela 13: Caracterização da amostra em termos de problemas comportamentais.....	77
Tabela 14: Comparações entre as respostas de pais e professores para as diferentes dimensões em análise.....	78
Tabela 15: Prevalência de comportamentos desajustados na perspectiva dos pais.....	80
Tabela 16: Prevalência de comportamentos desajustados na perspectiva dos professores..	82
Tabela 17: Correlações entre as variáveis relativas aos comportamentos problema apresentados pelas crianças – questionário destinado a professores.....	84
Tabela 18: Correlações entre as variáveis relativas aos comportamentos problema apresentados pelas crianças – questionário destinado a pais.....	85
Tabela 19: Correlações entre as variáveis relativas aos comportamentos problema apresentados pelas crianças – questionário destinado a pais e a professores.....	86
Tabela 20: Variáveis preditoras de comportamento de violação das normas: questionário destinado a pais – modelo de regressão final.....	88
Tabela 21: Variáveis preditoras de comportamento agressivo: questionário destinado a pais – modelo final.....	89

Tabela 22: Variáveis preditoras de baixo desempenho escolar: questionário destinado a pais – modelo final.....	90
Tabela 23: Variáveis preditoras de comportamento de violação das normas: questionário destinado a professores – modelo final.....	91
Tabela 24: Variáveis preditoras de comportamento agressivo: questionário destinado a professores – modelo final.....	92
Tabela 25: Variáveis preditoras de baixo desempenho escolar: questionário destinado a professores – modelo final.....	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Variáveis introduzidas nos modelos de regressão.....	87
---	----

INTRODUÇÃO

A presente investigação, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Criminologia, procurou estudar a relação entre as variáveis: problemas de atenção (que inclui medidas de autocontrolo e impulsividade), comportamentos agressivos, comportamentos de violação das normas, capacidade de comunicação e interação (problemas sociais; isolamento social), e desempenho escolar, em crianças em idade escolar, no sentido de se elaborar uma avaliação diagnóstica das mesmas.

Crescentemente a sociedade tem mostrado preocupação com a presença de comportamentos desajustados por parte das crianças. Isto deve-se ao facto de este tipo de comportamentos se encontrar conotado com o infringir daquelas que são as normas socialmente estabelecidas, bem como com a violação das expectativas que circundam o desenvolvimento da criança. Paralelamente, estes comportamentos são encarados, com frequência, como ações que infligem mau estar não só ao meio circundante, pessoas e propriedades, mas também às próprias crianças (e.g. Kazdin & Buela-Casal, 2001; Lösel & Beelman, 2003; Schindler & Yoshikawa, 2012; Darney *et al.*, 2013).

É neste sentido que os esforços de prevenção, especialmente a designada prevenção precoce, têm vindo a ser amplamente difundidos (e.g. Farrington & Welsh, 2007; Welsh & Farrington, 2012), acreditando-se que nunca é cedo de mais para se intervir (Cullen *et al.*, 2012). É com base nesta orientação que diversos programas de intervenção têm vindo a ser desenvolvidos, sistematicamente aplicados e que a avaliação diagnóstica, ou avaliação das necessidades, tem vindo a consubstanciar-se como um passo fulcral na aplicação de programas de prevenção e de intervenção, uma vez que permite a identificação dos domínios, ou necessidades da criança, sobre as quais se deve atuar (Savignac, 2010). Assim, a avaliação das necessidades, ou avaliação diagnóstica, não é encarada como a forma de rotular um problema, mas sim como um modo para criar uma oportunidade de mudança (Kettler *et al.*, 2014).

Neste sentido, e ainda que de um modo exploratório, esta investigação procurou realizar a avaliação diagnóstica de um conjunto de crianças entre os 6 e os 9 anos de idade, abrindo potenciais caminhos para a aplicação de um programa universal de prevenção precoce de comportamentos desajustados, desenvolvido pela Escola de Criminologia.

O presente estudo estrutura-se então em quatro capítulos, que se dividem em subcapítulos. No primeiro capítulo é apresentada uma revisão da literatura que procura abarcar as questões

subjacentes ao objeto de estudo que orienta a presente investigação: prevenção precoce de comportamentos desajustados e avaliação diagnóstica. O subcapítulo inicial foca, assim, o conceito de prevenção e, mais especificamente, o conceito de prevenção precoce baseada no risco, procurando defini-los e orientar o trabalho subsequente. Num segundo momento, abordam-se aqueles que são os fatores de risco frequentemente avançados pela literatura científica como devendo ser alvo de programas de intervenção e prevenção. São apresentados neste momento, alguns estudos empíricos que se debruçam sobre esta questão e que vão de encontro aos objetivos da presente investigação. Adicionalmente, é feito um pequeno apanhado sobre os fatores de proteção, uma vez que também eles desempenham um papel fundamental no desenvolvimento normativo da criança. Seguidamente, atenta-se, então, nos programas de prevenção precoce que intervêm sobre as dimensões anteriormente mencionadas, concluindo este primeiro capítulo com a revisão teórica e empírica do que consubstancia uma avaliação das necessidades: conceito, importância e aplicações práticas, designadamente, através da apresentação de alguns estudos empíricos que se debruçam sobre esta questão.

O segundo capítulo destina-se à descrição da metodologia do estudo. Assim, numa primeira parte são apresentados os objetivos que subjazem à presente investigação. Também aqui é caracterizado o estudo enquanto estudo quantitativo, o modo de constituição da amostra e são descritos os instrumentos e as variáveis analisadas. É ainda apresentado o conjunto de procedimentos levados a cabo para realizar a investigação, finalizando-se com a apresentação dos procedimentos adotados para a análise dos dados designadamente, os procedimentos de estatística descritiva e inferencial.

No terceiro capítulo são apresentados os principais resultados alcançados neste estudo. Inicia-se assim, pela caracterização da amostra em função das diferentes variáveis em estudo para, posteriormente, se focar na análise da relação entre as mesmas. Em seguida, são apresentados os resultados dos testes de predição.

A presente dissertação é concluída com a discussão dos resultados obtidos, avançando-se com possibilidades de interpretação dos mesmos. São também apontadas as limitações desta investigação, procurando indicar-se algumas pistas que poderão orientar investigações futuras.

CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. CONCEITOS DE PREVENÇÃO CRIMINAL

Ao olharmos para a nossa sociedade, constatamos que as crianças e jovens se deparam, cada vez mais, com elevados desafios ao longo do seu percurso desenvolvimental. Com efeito, nunca estes foram confrontados, simultaneamente, com tamanha diversidade no que concerne com influências e oportunidades quer positivas, quer negativas (Jenson, 2010). “Assim, após a entrada neste mundo, pode dizer-se que as crianças se encontram a bordo de um comboio. Na sua maioria, elas serão passageiras num comboio que as conduzirá a um destino pró-social. (...) Contudo, um pequeno grupo de crianças não será tão afortunado” (Cullen *et al.* 2012, p. 41)¹. Deste modo, ainda que maioritariamente estas crianças tendam a tornar-se adultos com rotinas normativas, para algumas delas, devido a um trajeto desenvolvimental pautado por comportamentos problemáticos, a possibilidade de um futuro bem-sucedido é substancialmente mais reduzida (Jenson, 2010).

Neste sentido, as sociedades tem-se mostrado cada vez mais preocupadas com as crianças que apresentam comportamentos disruptivos (Grove *et al.*, 2008). De facto, mesmo nas suas modalidades menos gravosas, este tipo de comportamentos tende a despoletar elevados níveis de sofrimento, de *stress* e de custos, não só para as vítimas mas também para os pais, para a sociedade em geral e, ainda que a longo prazo, para as próprias crianças e jovens (Lösel & Beelman, 2003; Schindler & Yoshikawa, 2012).

Com efeito, diversos estudos conduzidos neste âmbito demonstram que a presença deste tipo de comportamentos numa fase precoce da vida da criança tem influência no desenvolvimento de resultados (*outcomes*) negativos a longo prazo (Darney *et al.*, 2013). Por exemplo, nos estudos levados a cabo por Kim-Cohen e colegas (2005) e Darney e colegas (2013) demonstrou-se que grande parte das crianças que apresentavam comportamentos disruptivos e agressivos numa idade precoce (que surgem e são desenvolvidos durante a infância, não sendo alterados antes da entrada para a escola primária) teriam uma maior probabilidade de apresentar comportamentos problemáticos numa fase posterior, designadamente: insucesso escolar, absentismo, rejeição por parte dos pares, consumo de

¹**Da versão original:** “Thus, upon entering this world, children might be said to board a train. For most, they will be passengers on a train that will head out into life on tracks leading to a prosocial destination. (...) A smaller group of children, however, will not be so fortunate.”

substâncias, pobreza, desemprego e delinquência (Kim-Cohen, *et al.*, 2005; Darney *et al.*, 2013).

Deste modo, cada vez mais se tem enraizado na consciência social que, à semelhança do que acontece no âmbito da medicina e da saúde pública, “a prevenção é melhor que a cura” (Farrington & Welsh, 2007, p. 3)². Nesse sentido vemos que, progressivamente, o campo da prevenção tem ganho elevada importância não só enquanto área científica mas também enquanto política de intervenção (Welsh & Farrington, 2012). De facto, o premente campo da prevenção procura sintetizar e aplicar o conhecimento relativo a comportamentos disruptivos, no sentido de reduzir a sua prevalência ao longo da vida dos indivíduos (Fagan & Catalano, 2013).

Com efeito, é fácil perceber o quão difundidas se encontram as práticas preventivas, estando presentes em áreas muito diversas que vão desde o serviço social e a psicologia, até a áreas como a comunicação, a economia e o direito (Weissberg *et al.*, 2003).

Sendo certo que a transversalidade disciplinar confere força e credibilidade ao campo da prevenção, é também certo que esta interdisciplinaridade dificulta a construção de uma definição única para o conceito de prevenção. Assim sendo, e apesar do debate a que esta matéria é sujeita, é frequente a utilização de diferentes terminologias para consubstanciar a ideia de prevenção (Weissberg *et al.*, 2003). No que diz respeito à prevenção de comportamentos desajustados, a terminologia mais frequente tem origem no campo da saúde pública (baseando-se no estado de saúde apresentado pelos indivíduos selecionados para a intervenção), diferenciando os conceitos de prevenção primária, secundária e terciária (Welsh & Farrington, 2012). No entanto, paralelamente a esta terminologia, foram sendo introduzidos outros termos para explicitar o conceito de prevenção, nomeadamente: prevenção universal, selectiva e indicada.

Assim, num sentido mais lato, o termo “prevenção primária” é utilizado para designar o conjunto de ações levadas a cabo para aumentar o bem-estar dos indivíduos em geral, isto é, para diminuir ou impedir o surgimento de casos problemáticos. Paralelamente a isto, a “prevenção universal” corresponde às práticas disponíveis para toda a população, dizendo respeito às estratégias que visam intervir no público em geral ou numa população que não tenha sido identificada como estando em risco. O conceito de “prevenção secundária” e/ou “prevenção selectiva” envolve a identificação precoce de indivíduos que se encontram em risco de encetarem ou serem vitimados por comportamentos disruptivos, implementando as

²**Da versão original:** “(...) prevention is better than cure.”

estratégias necessárias para evitar este tipo de comportamentos. Por fim, o termo “prevenção terciária” e/ou “prevenção indicada” consubstancia as práticas preventivas destinadas a indivíduos que já apresentam ou apresentaram (sendo autores ou vítimas) comportamentos desajustados (Weissberg *et al.*, 2003; Welsh & Farrington, 2012), isto é, indivíduos com problemas identificados ou com um elevado risco de desenvolvimento de problemas no futuro (Hayes, 2007).

Será de ressaltar que, perante a diminuição de fundos destinados às áreas sociais, designadamente à prevenção universal, e o aumento exponencial de crianças que crescem no seio de famílias e comunidades com uma multiplicidade de problemas, as intervenções selectivas ou indicadas tem recebido uma maior atenção (Petras, *et al.*, 2013).

Atentando numa distinção um pouco mais lata daquilo que é a prevenção, podem-se focar quatro grandes estratégias de intervenção: prevenção desenvolvimental (ou precoce), prevenção situacional, prevenção comunitária e prevenção do sistema de justiça. De um modo sumário, a prevenção desenvolvimental traduz o conjunto de estratégias levadas a cabo para fomentar o desenvolvimento de comportamentos prosociais e prevenir o desenvolvimento de comportamentos antissociais/desajustados, especialmente naqueles indivíduos que se encontram em risco; a prevenção situacional diz respeito às intervenções que visam a diminuição da prática de crimes através da redução de oportunidades e do aumento do risco e dificuldade para o ofensor; a prevenção comunitária consubstancia o conjunto de práticas destinadas à alteração das condições sociais e das instituições (e.g. família, escola, normas sociais, entre outros), que poderão influenciar a prática de comportamentos desviantes ao nível da comunidade onde o indivíduo se insere; a prevenção do sistema de justiça concerne com as estratégias de afastamento, incapacitação e reabilitação impostas pelas instituições que se encontram sob a alçada o sistema de justiça (Welsh & Farrington, 2012).

Na impossibilidade de atentar em todos os modelos de prevenção, iremos focar a nossa atenção na referida prevenção desenvolvimental ou precoce, uma vez que é aquela que melhor se enquadra nos objetivos da presente investigação. Atualmente, o termo “prevenção desenvolvimental” tem caído em desuso, saltando para os discursos preventivos o conceito de “prevenção precoce baseada no risco”. Apesar desta nova designação, será de ressaltar que os dois conceitos consubstanciam as mesmas ideias e práticas (Farrington, 2002). Na sua essência procura “fazer-se alguma coisa em relação ao crime de um modo precoce, de preferência antes que o dano seja dificilmente reparável ou o crime se torne intrínseco, [tal ideia] impõe-se para a maioria das pessoas como uma abordagem lógica para a prevenção do

crime” (Homel, 2005, p. 71)³. Esta prevenção precoce poderá ser encarada como contendo em si três traços fundamentais: 1) implementação de medidas preventivas num período precoce de desenvolvimento dos indivíduos (desde o nascimento até ao início da adolescência); 2) intervenção na vida dos indivíduos anterior à prática do primeiro ato delinvente; 3) implica a aplicação de medidas preventivas que são amplamente de natureza desenvolvimental ou social (Farrington & Welsh, 2007), ou seja, consiste na organização de um conjunto de recursos que atuam sobre indivíduos, famílias, escolas ou comunidades com o intuito de afastar a possibilidade de desenvolvimento tardio do crime ou de outros problemas e potenciar fatores de proteção, acreditando-se que existem oportunidades para intervir e que estas deverão ser aproveitadas (Homel, 2005; Fagan & Catalano, 2013). Sendo assim, a prevenção neste sentido é encarada como “o conjunto de atividades desenhadas para potenciar o desenvolvimento da criança e prevenir consequências desenvolvimentais negativas” (Dekovic, 2011, p. 533)⁴.

A ideia de prevenção precoce aparece, frequentemente, associada à noção de intervenção precoce. Com efeito, cada vez mais estas estratégias são utilizadas de um modo combinado, tanto no que diz respeito à literatura científica como no que concerne com as políticas sociais implementadas. De um modo geral, a prevenção procura elencar um conjunto de estratégias que visam não só a redução de eventuais problemas ao longo do processo desenvolvimental, mas também a potenciação dos elementos positivos. Intrinsecamente ligada a esta ideia, a intervenção precoce inicia-se com a constatação da existência de risco para a criança, quer derivado das suas características individuais ou das suas circunstâncias quer, mais comumente, devido à pertença a um contexto considerado de risco. Assim, encaramos a intervenção precoce como sendo uma subcategoria da prevenção precoce (Hayes, 2007).

1.1. PREVENÇÃO PRECOCE BASEADA NO RISCO

Durante os anos 90 assistimos a um aumento exponencial da influência da prevenção baseada no risco no campo da criminologia e, conseqüentemente, nas áreas em que esta intervém. Esta abordagem, ao conjugar o estudo de fatores de risco e de proteção (maioritariamente através de estudos longitudinais), ao avaliar o impacto de estratégias e programas de prevenção e intervenção (utilizando estudos experimentais e

³**Da versão original:** “Doing something about crime early, preferably before the damage is too hard to repair or crime becomes entrenched, strikes most people as a logical approach to crime prevention.”

⁴**Da versão original:** “The term prevention refers to a broad array of activities designed to enhance child development and prevent negative developmental outcomes.”

quasiexperimentais), “liga não só prevenção e explicação, mas também investigação fundamental e aplicada, académicos, decisores políticos e técnicos de terreno” (Farrington, 2002, p. 660)⁵.

A ideia fundamental deste modelo de prevenção passa pela identificação de fatores de risco e proteção, associados a determinados comportamentos considerados problema ou disruptivos, e pelo elencar de estratégias para diminuir a presença dos primeiros e potenciar os segundos, nos diversos domínios que constituem a vida da criança (Farrington, 2002; Reinke *et al.*, 2009; Welsh & Farrington, 2012; Fagan & Catalano, 2013).

Assim, poder-se-á definir fatores de risco como condições individuais ou ambientais que podem aumentar probabilidade de desenvolver determinado problema (Brewer *et al.*, 1995), constituindo-se como “antecedentes que poderão potenciar a probabilidade de início, frequência, persistência ou duração de determinado comportamento desajustado” (Farrington, 2002, p. 664)⁶. Especificando um pouco mais, é possível identificar alguns elementos-chave dos fatores de risco, designadamente: o fator de risco precede temporalmente a consequência; a presença de fatores de risco coloca o indivíduo em perigo acrescido de apresentar comportamentos desajustados; a relação entre fatores de risco e determinadas consequências é tida como probabilística e não determinística (Day & Wanklyn, 2012). Os fatores de risco tendem a ser transversais a diferentes domínios: ofensas criminais, problemas de saúde mental, consumo de substâncias, insucesso escolar e desemprego. Deste modo, uma intervenção preventiva que seja bem-sucedida na redução de fatores de risco relativos a comportamentos disruptivos, provavelmente permitirá também reduzir outros problemas sociais e vice-versa (Welsh & Farrington, 2012).

Apesar desta abordagem parecer relativamente simples e se encontrar amplamente disseminada, existem alguns problemas metodológicos que lhe são intrínsecos e sobre os quais é preciso refletir, procurando superar potenciais lacunas. Desde logo, uma dificuldade reside no facto de grande parte do conhecimento relativo aos fatores de risco se encontrar fundado naquelas que são as variações entre os indivíduos, enquanto grupo, sendo que a prevenção baseada no risco procura uma mudança no próprio indivíduo (Farrington, 2002; Welsh & Farrington, 2012).

⁵**Da versão original:** “risk-focused prevention links explanation and prevention, links fundamental and applied research, and links scholars, polict-makers and practitioners.”

⁶**Da versão original:** “Risk factors are prior factors that increase the risk of occurrence of the onset, frequency, persistence or duration of offending.”

Para além desta limitação, a prevenção precoce baseada no risco encontra ainda dificuldades em diferenciar os fatores de risco que são potenciais causas de determinados comportamentos e aqueles que estão apenas relacionados com as causas (Farrington, 2002). Um fator de risco causal (nos termos da causalidade probabilística) é definido como aquele que produz necessariamente um efeito/resultado, ou seja, a alteração deste fator produz uma alteração na probabilidade, natureza ou severidade do efeito (Day & Wanklyn, 2012). Paralelamente a isto, considera-se também que será relevante identificar aqueles que são os fatores moderadores, ou seja, que estabelecem uma mediação entre as causas (para determinado comportamento) e os resultados (Farrington, 2002).

Idealmente, as intervenções preventivas deverão focar-se nos fatores que são tidos como sendo causas para o comportamento pois só assim poderão diminuir a incidência desse mesmo comportamento. Claro que, devido a esta dificuldade em elencar os fatores considerados causas, cada vez mais as intervenções tem um cunho multidimensional, atentando não só em diferentes fatores de risco (Farrington, 2002; Welsh & Farrington, 2012), mas também nos fatores de proteção. Com efeito, tem sido defendido que a prevenção precoce baseada no risco não fica confinada à identificação de fatores de risco, procurando também aqueles que são os fatores de proteção e desenvolvendo estratégias para os potenciar (Farrington, 2002; Reinke *et al.*, 2009; Welsh & Farrington, 2012; Fagan & Catalano, 2013), assumindo-se que este tipo de fatores desempenha um papel bastante relevante devido, não só às suas propriedades preditivas, mas também preventivas (Prior & Paris, 2005).

Partindo desta conceção, e no seguimento do referido anteriormente, os fatores de proteção serão então condições individuais ou ambientais que permitem esbater os fatores de risco ou aumentar a resistência a estes e, deste modo, inibir o desenvolvimento de determinado comportamento problema (Brewer *et al.*, 1995). De facto, os fatores de proteção poderão atuar em três domínios: i) prevenindo a ocorrência dos fatores de risco; ii) interagindo com determinado fator de risco no sentido de limitar os seus efeitos nefastos; iii) e interrompendo a cadeia desenvolvimental ou mediacional em que um fator de risco influencia um comportamento subsequente (Prior & Paris, 2005).

Estes fatores usualmente são divididos em três grandes categorias: i) características individuais (e.g. resiliência, orientação social positiva); ii) laços sociais (com familiares, professores e pares pró-sociais); iii) crenças e padrões saudáveis de comportamento (Wilson & Howell, 1995).

Contudo, será importante ressaltar que os designados fatores de proteção se encontram rodeados de controvérsia, não só em termos da sua definição mas também em termos da sua própria existência. Com efeito, existem alguns autores que defendem que os fatores de proteção são apenas o oposto dos fatores de risco, isto é, enquanto que os fatores de risco predizem um aumento na probabilidade de ocorrência de determinado comportamento, os fatores de proteção predizem uma diminuição dessa probabilidade. Assim sendo, esta ideia é usualmente criticada alegando-se que os fatores de proteção e de risco não passariam de designações distintas para o mesmo construto. No entanto, outros autores identificam os fatores de proteção como sendo variáveis que interagem com os fatores de risco procurando minimizar os efeitos destes. Sendo certo que esta questão ainda é alvo de debate, tem vindo a defender-se que uma forma de ultrapassar estas limitações reside em colocar o foco dos fatores de proteção no âmbito da resiliência e das competências psicossociais (Farrington, 2002).

Apesar das ressalvas e dificuldades previamente mencionadas, a identificação de fatores de risco e proteção consistentes consubstancia-se como fundamental para delinear os alvos de intervenção, não só indivíduos, mas também circunstâncias e ambientes (Pardini *et al.*, 2012). Deste modo, a prevenção precoce gira em torno do desenvolvimento e implementação de intervenções que pretendem atuar sobre fatores de risco e de proteção, tendo em consideração que, para uma maior eficácia, estas intervenções deverão focar-se naqueles que são avançados pelo conhecimento científico como sendo os fatores mais relevantes para cada uma das faixas etárias ou tipo de grupo indicado para a específica intervenção (Fagan & Catalano, 2013).

2. FATORES DE RISCO

Depois das considerações acima tecidas, é agora importante efetuar algumas distinções, no que diz respeito aos fatores de risco, que poderão ajudar a melhor compreender esta abordagem. Com efeito, pode-se dizer que existem diferentes tipos de fatores de risco, desde logo aqueles que estão temporalmente mais próximos do acontecimento ou do início do comportamento em causa, designados fatores de risco proximais, e aqueles que se encontram temporalmente mais distantes do dito evento ou comportamento, designados fatores de risco distais (Prior & Paris, 2005).

Para além disto, os fatores de risco poderão também ser categorizados segundo a sua possibilidade de mudança existindo, então, fatores de risco designados dinâmicos que são passíveis de alteração, e fatores de risco estáticos que não poderão ser alterados (é de notar

que esta distinção é bastante importante uma vez que as intervenções preventivas deverão focar-se naqueles que são os fatores de risco dinâmicos) (Prior & Paris, 2005).

Sendo certo que os diferentes fatores de risco poderão ser internos ou externos ao indivíduo, os diferentes aspetos da vida de uma criança, refletidos nestes fatores, poderão ser agrupados em diferentes categorias (Day & Wanklyn, 2012). Nesse sentido, e apesar de existirem algumas oscilações nesta categorização, seguir-se-á a classificação utilizada por Farrington e Welsh (2007), segundo a qual os fatores de risco (e proteção) poderão ser divididos em três grandes dimensões, designadamente: fatores individuais, familiares e ambientais.

Em cada uma das dimensões, muitos são os fatores que, ainda que não se constituindo como uma causa para os comportamentos disruptivos futuros, foram identificados como podendo aumentar a probabilidade de ocorrência dos mesmos (Day & Wanklyn, 2012). A tabela 1 sintetiza os fatores que com maior frequência aparecem associados a problemas comportamentais.

Tabela 1: Fatores de risco de comportamentos disruptivos

Dimensões	Fatores de Risco	
Individual	Baixa inteligência e competências cognitivas	
	Temperamento	
	Empatia	
	Impulsividade/autocontrolo	
	Comportamento agressivo precoce	
	Crenças, comportamentos e atitudes antissociais	
	Consumo de substâncias psicoativas	
Familiar	Pais e irmãos com comportamentos antissociais e criminais	
	Famílias grandes	
	Práticas educativas	
	<ul style="list-style-type: none"> • Fraca supervisão parental • Reforço parental inadequado 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina inconsistente • Fraco envolvimento dos pais nas atividades da criança 	
	Abuso ou negligência	
	Conflitos parentais / famílias disruptivas	
	Estatuto socioeconómico baixo	
	Atitudes favoráveis dos familiares perante comportamentos antissociais	
Pares	Pertença a um <i>gang</i>	
	Rejeição por parte dos pares	
	Associação a pares delinquentes e antissociais	
	Rebeldia	
	Atitudes favoráveis perante comportamentos antissociais	
	Procura de sensações	
Escola	Comportamentos antissociais persistentes	
	Baixo desempenho escolar	
	<i>Poor school attendance</i> (expulsão, desistência, suspensão)	
	Fracos laços com a escola	
Ambiental	Desestruturação comunitária	
	<ul style="list-style-type: none"> • Pobreza extrema/ fracas condições de vida • Elevadas taxas de desemprego • Elevada mobilidade 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Grande densidade populacional • Estruturas danificadas • Famílias monoparentais • Baixa coesão social 	
	Segurança/violência	

Adaptado de: Tremblay & LeMarquand, 2001; Arthur *et al.*, 2002; Farrington & Welsh, 2007; Day & Wanklyn, 2012;

2.1. FATORES DE RISCO INDIVIDUAIS

Fatores de risco individuais são o conjunto de diferentes características emocionais, cognitivas e sociais de um indivíduo que em determinada altura poderão modelar os comportamentos encetados (Tremblay & LeMarquand, 2001). Assim, relativamente a estes fatores, atentar-se-á então naqueles que a literatura aponta como sendo mais importantes: baixa inteligência e competências cognitivas, temperamento, empatia, impulsividade/autocontrolo e comportamento agressivo precoce (Farrington & Welsh, 2007).

2.1.1. Baixa inteligência e competências cognitivas

Estes fatores, particularmente a baixa inteligência verbal, têm sido identificados como fatores de risco para comportamentos desajustados, designadamente delinquência e comportamento criminal (Day & Wanklyn, 2012). Para além disto, a dificuldade em manipular conceitos não-verbais e as baixas competências em termos de raciocínio (decorrentes de uma baixa inteligência) são também tidos como fatores importantes para o despoletar de comportamentos desajustados (Prior & Paris, 2005; Farrington & Welsh, 2007; Farrington *et al.*, 2012). Com efeito, as crianças que apresentam dificuldades na capacidade de abstração tendem a ter maus resultados nos testes de QI e baixo sucesso escolar. Paralelamente a isto, estas crianças tendem a encetar comportamentos desadequados, essencialmente por terem uma maior dificuldade em antever as consequências das suas ações (Farrington & Welsh, 2007; Farrington *et al.*, 2012). Para além de importantes preditores, os fatores “baixa inteligência” e “competências cognitivas” aliam a si a vantagem de poderem ser medidos precocemente na vida do indivíduo (Farrington & Welsh, 2007).

Um grande conjunto de estudos realizados tem constatado esta relação. Mash e Wolfe (2010) demonstraram que défices ao nível da inteligência verbal e da linguagem poderiam contribuir para o desenvolvimento de problemas comportamentais, uma vez que interferem com o desenvolvimento do autocontrolo e da regulação da emoção. No estudo desenvolvido por Parker e Morton (2009) verificou-se que baixos níveis de inteligência verbal estariam associados a uma maior probabilidade de início precoce de comportamentos delinquentes, sobretudo em jovens negros. Para além destes, também no *Cambridge Study*, no *Newcastle Thousand Family Study* e no *Rochester Youth Development Study* se constatou que crianças que apresentavam baixos níveis de QI tendiam a apresentar comportamentos desajustados numa fase posterior. Inversamente, também se verificou que as crianças que apresentavam boas competências em termos de leitura, matemática e resolução de conflitos tendiam a apresentar comportamentos adaptativos no futuro (Farrington *et al.*, 2012). O estudo realizado

por Fergusson e colegas (2005) demonstrou que baixos níveis de QI (medidos entre os 8 e os 9 anos de idade) estavam associados a uma maior probabilidade da prática de crimes, consumo de substâncias psicoativas, problemas de saúde mental (e.g. distúrbios de ansiedade), distúrbios sexuais e gravidez precoce. Inversamente, elevados níveis de QI estariam associados a sucesso escolar, menores níveis de desemprego e maiores salários. Neste estudo foram apontadas algumas explicações possíveis para os resultados encontrados, nomeadamente: 1) a associação poderá dever-se a fatores genéticos, sociais e familiares comuns quer à inteligência quer a problemas comportamentais; 2) esta associação poderá dever-se ao facto de a predisposição para problemas comportamentais ser uma consequência da baixa inteligência; 3) esta associação poderá dever-se ao modo de aceder aos níveis de inteligência em indivíduos com problemas comportamentais, isto é, este tipo de indivíduos tenderá a apresentar comportamentos de desafio, oposição e dificuldade o que poderá fazer com que estes cotem de um modo mais baixo nos testes de QI (Fergusson *et al.*, 2005).

Será ainda de ressaltar que, a par de algumas outras lacunas, a baixa inteligência aparece associada a défices nas funções executivas do cérebro, localizadas nos lobos frontais. Estas funções executivas são bastante extensas abarcando, entre outras, atenção e concentração, pensamento abstrato, formação de conceitos e objetivos, antecipação, planeamento, inibição de comportamentos desajustados e automonitorização (Moffitt, 1993).

2.1.2. Temperamento

Segundo Rothbart (2007) as cognições das crianças relativas a si próprias, aos outros, ao mundo social, aos valores, às atitudes e às relações interpessoais surgem da interação entre o temperamento e a experiência. Indo neste sentido, há evidência empírica que suporta a existência de uma relação significativa entre temperamento precoce, sobretudo temperamento difícil, e problemas comportamentais futuros (e.g. Guerin *et al.*, 1997; Piquero & Moffitt, 2005).

Ainda que não haja um entendimento geral na definição do conceito de temperamento (Farrington & Welsh, 2007), poderá dizer-se que este se prende com diferenças entre indivíduos no que concerne com o modo de se comportar e reagir perante o ambiente social que os rodeia. Alguns aspetos importantes, relacionados com o temperamento, têm sido elencados na literatura científica que aborda esta problemática, designadamente: sociabilidade (tendência da criança em ser tímida ou extrovertida em situações novas ou com novas relações interpessoais); reatividade (de que forma a criança reage perante certas experiências ou frustração); e persistência (capacidade que a criança apresenta em se manter numa

determinada tarefa e em controlar a sua atenção, ainda que seja confrontada com diferentes dificuldades ou distrações). “Estas dimensões refletem também a capacidade que a criança apresenta em controlar/ autorregular os seus próprios sentimentos, atenção e comportamento” (Sanson & Oberklaid, 2013, p.4)⁷.

Quando se fala da predição de comportamentos problema no futuro, o referido temperamento difícil surge sempre na combinação de fatores de risco. Com efeito, o *Australian Temperament Project*, para além de outras conclusões, demonstrou que as crianças que apresentavam características temperamentais “difíceis” tendiam a apresentar maiores problemas de ajustamento comportamental e emocional, não só na infância mas também na adolescência e na vida adulta. Paralelamente verificou-se que esta probabilidade é potenciada quando se encontra conjugada com outros fatores de risco (Sanson & Oberklaid, 2013).

No estudo desenvolvido por Guerin e colegas (1997), recorrendo-se aos instrumentos *Infant Characteristics Questionnaire* (para avaliar as dimensões temperamentais) e *Child Behavior Checklist* (CBCL) e *Eyberg Child Behavior Inventory* (para avaliar as dimensões comportamentais), procurou perceber-se se existia uma relação entre características temperamentais e comportamento, tendo-se constatado que a presença de um temperamento difícil estaria associada a problemas comportamentais. Adicionalmente, verificou-se que as crianças que cotavam de um modo mais elevado nas dificuldades temperamentais, apresentavam também valores mais elevados para problemas de atenção, pensamento e comportamentos agressivos.

Piquero e Moffitt (2005) referem também que o risco de práticas criminais persistentes ao longo da vida emerge de variações neuro-psicológicas intrínsecas ou adquiridas que se manifestam inicialmente, por exemplo, através de um temperamento difícil.

2.1.3. Empatia

Acredita-se que a empatia é um importante fator de predição não só de comportamentos desajustados de um modo geral, mas também do próprio comportamento criminal (Farrington & Welsh, 2007). A presença de empatia tende a potenciar a promoção de comportamentos positivos e a redução ou prevenção de comportamentos desajustados, incluindo comportamentos agressivos e delinquentes (Wied *et al.*, 2010).

Ainda que não exista uma definição única de empatia, geralmente esta é entendida como a capacidade para perceber e partilhar o estado emocional dos outros (Wied *et al.*, 2010). Por

⁷**Da versão original:** “These dimensions also reflect the capacity of an individual to manage, or self-regulate, their own feelings, attention and behaviour.”

exemplo, se uma criança vê uma pessoa triste e conseqüentemente se sente triste (ainda que consiga diferenciar o seu estado emocional do da outra pessoa), essa criança está a experienciar empatia (Eisenberg, 2000).

A empatia é uma componente complexa que engloba diferentes dimensões, nomeadamente: traços empáticos (tendências empáticas da pessoa); estados empáticos (reações empáticas perante situações concretas); empatia cognitiva; e empatia afetiva (Wied *et al.*, 2010). Usualmente é feita a distinção entre a componente cognitiva e afetiva da empatia. A primeira diz respeito à tomada de consciência do estado interno do outro, ou seja, concerne com a capacidade de perceber ou apreciar os sentimentos das outras pessoas (a tomada de perspectiva e a mentalização são considerados aspetos constantes deste tipo de empatia) (Farrington & Welsh, 2007; Wied *et al.*, 2010). A empatia afetiva envolve a experiência vicariante de emoções concordantes com as emoções dos outros (Wied *et al.*, 2010).

Diversos estudos realizados sobre estes dois tipos de empatia demonstram a existência de uma relação entre estas e alguns comportamentos antissociais, delinquentes ou criminais. A meta análise conduzida por Jolliffe & Farrington (2004) constatou a existência de uma relação entre baixa empatia e a prática de crimes, sendo que a empatia cognitiva teria uma relação negativa mais forte com a prática de crimes do que a empatia afetiva. Também se constatou que os jovens tendiam a apresentar níveis mais baixos de empatia, quando comparados com os adultos. O estudo conduzido por Lovett & Sheffield (2007) apresentou resultados semelhantes, indicando que haveria uma relação negativa consistente entre empatia afetiva e comportamentos antissociais e /ou delinquentes em jovens. No mesmo sentido, o estudo realizado por Jolliffe & Farrington (2007) demonstrou que, tanto para homens como para mulheres, o cometimento de atos violentos estaria relacionado com baixos níveis de empatia, e que a prática de crimes mais graves também se encontrava relacionada com baixos níveis de empatia, sobretudo afetiva.

2.1.4. Autocontrolo

Este é uma importante dimensão de personalidade na predição de ofensas criminais (Farrington & Welsh, 2007). Apesar da existência de diferentes construtos (e também instrumentos de medida provenientes de diferentes disciplinas) utilizados para designar a baixa capacidade de controlar o comportamento (impulsividade, hiperatividade, falta de perseverança, baixo autocontrolo, dificuldade em adiar a gratificação, conscienciosidade, procura de sensações (*sensation seeking*), autorregulação, adoção de comportamentos de risco, entre outros) (Moffitt *et al.*, 2011; Day & Wankly, 2012), utilizar-se-á o construto

avançado por Gottfredson e Hirschi (1990) na *Teoria Geral do Crime*, o qual tem sido amplamente testado ao longo do tempo. Com efeito, ao definir autocontrole, os autores isolam e conjugam aquelas que consideram as dimensões fundamentais deste e que se encontram relacionadas com o comportamento delincente, criminal e antissocial, nomeadamente: i) impulsividade e dificuldade em adiar a gratificação; ii) falta de persistência, tenacidade e empenho; iii) gosto pela novidade e pela procura de sensações; iv) pouca valorização da capacidade intelectual; egocentrismo; vi) e temperamento volátil (Gottfredson & Hirschi, 1990; Piquero *et al.*, 2010). De facto, indivíduos que apresentam um baixo autocontrole tendem a reagir impulsivamente e a apresentar maior probabilidade de cometer atos criminais (Carroll *et al.*, 2010), de encetar consumos de substâncias psicoativas e, entre outros, de apresentar distúrbios impulsivos (*impulse-control disorders*), como por exemplo, jogar de um modo compulsivo (Forzano *et al.*, 2011). Vários são os estudos que demonstram a importância deste fator para a presença de comportamentos desajustados e mesmo para o cometimento de ofensas criminais (Farrington & Welsh, 2007). Krueger e colegas (1996) procuraram aferir a capacidade para adiar a gratificação (uma das dimensões presentes no autocontrole, cfr. Gottfredson e Hirschi), procurando perceber as diferenças existentes entre dois grupos de jovens de 13 anos de idade do sexo masculino, com e sem comportamentos de externalização. Os resultados demonstraram que os jovens que apresentavam comportamentos de externalização tendiam a procurar uma gratificação imediata, sugerindo que uma baixa capacidade para adiar a gratificação seria um dos fatores de risco específicos para a presença de comportamentos de externalização. Herrenkohl e colegas (2000) constataram que elevados níveis de impulsividade, em crianças com 10 anos, estavam associados ao dobro da probabilidade de cometer um ato violento na idade adulta. No estudo conduzido por Li (2004) procurou-se perceber o efeito do autocontrole e dos laços sociais no comportamento desviante, utilizando questionários aplicados a jovens que se encontravam a frequentar o 10º ano de escolaridade. Os resultados obtidos demonstraram que o baixo autocontrole estaria positivamente associado a comportamentos delinquentes, enquanto que a existência de laços sociais estaria negativamente associada a este tipo de comportamentos. Ezinga e colegas (2008) desenvolveram uma investigação, aplicando questionários a adolescentes entre os 12 e os 13 anos, na qual verificaram a existência de uma relação significativa entre baixo autocontrole e delinquência e/ou comportamentos desadequados. No *Dunedin Longitudinal Study*, verificou-se que baixa capacidade em controlar o comportamento aos 3 anos de idade predizia comportamentos delinquentes e criminais na idade adulta (Day & Wanklyn, 2012).

De um modo semelhante, no estudo levado a cabo por Moffitt e colegas, (2011), constatou-se que as crianças que apresentavam uma baixa capacidade de controlo do seu comportamento, teriam uma maior probabilidade de encetarem comportamentos desajustados, incluindo ofensas criminais, mesmo depois de se considerar os níveis de QI e as origens sociais (Moffitt *et al.*, 2011).

2.1.5. Comportamento agressivo precoce

Os comportamentos agressivos têm sido encarados como um fator de risco importante para o desenvolvimento de comportamentos desajustados posteriores. Devido à sua natureza heterogénea, é difícil definir um conceito único de agressão/comportamento agressivo. Com efeito, este trata-se de um construto multidimensional, sendo frequentemente sistematizado de acordo com a função ou a motivação que subjaz à agressão (Fite *et al.*, 2013). Deste modo, o comportamento agressivo pode assumir diferentes características, existindo várias dimensões para o categorizar. No presente trabalho, cingimo-nos às consideradas relevantes para o propósito da investigação. Assim, o comportamento agressivo poderá ser dividido em categorias como: agressão proativa/reativa (comportamento agressivo planeado, visando o alcançar de um objetivo/ comportamento agressivo enquanto resposta a um estímulo real ou percebido); agressão relacional (ações destinadas a provocar dano através da manipulação do estado relacional); agressão ostensiva (comportamentos agressivos, físicos ou verbais, contra outros, contra si mesmo ou contra objetos); *bullying* (comportamentos agressivos [físicos ou mentais], de uma criança para a outra, com o objetivo de a magoar ou intimidar); e comportamentos antissociais encobertos (são aqueles que violam normas sociais estabelecidas, e.g. mentir, enganar; fumar, roubar, iniciar pequenos incêndios, entre outros) (Bloomquist & Schnell, 2002). Deste modo, e à semelhança de Keenan e Shaw (2003), poderá entender-se agressão/comportamento agressivo como o conjunto de comportamentos disruptivos “derivados quer de uma sobre-estimulação emocional e comportamental quer de uma sob-estimulação emocional e comportamental, que poderá ser observada, desde logo, no primeiro ano de vida” (Keenan & Shaw, 2003, p. 167).⁸

Será de ressaltar que a existência de comportamentos agressivos precoces tem sido conotada, em diversos estudos, com a presença de comportamentos desajustados futuros, incluindo delinquência. Com efeito, Tremblay e LeMarquand (2001) descrevem a presença de

⁸**Da versão original:** “Streaming from either emotional and behavioral overarousal or emotional and behavioral underarousal, which can be observed as early as the first year of life.”

agressão em idades precoces como a melhor característica do comportamento social para prever comportamentos delinquentes antes dos 13 anos.

Num estudo levado a cabo por Tranah e Hill (2000) procurou perceber-se, através da aplicação do instrumento *Teacher Report Form* (TRF), quais os comportamentos maioritariamente apresentados por crianças com problemas comportamentais e emocionais que se encontravam em centros de acolhimento especializados. Estes centros visavam a avaliação diagnóstica, a intervenção e, em alguns casos, o internamento destas crianças em diferentes unidades, consoante os comportamentos apresentados pelas mesmas. Adicionalmente, procurou estabelecer-se uma comparação entre este grupo e um grupo normativo. Os resultados obtidos demonstraram que estas crianças apresentavam maiores níveis de comportamentos agressivos e de violação das normas quando comparados com o grupo normativo. No entanto, nas outras dimensões (e.g. problemas sociais, problemas de atenção, ansiedade, isolamento) estas crianças cotavam de um modo semelhante.

Vitaro, Brendgen e Tremblay (2002) conduziram uma investigação que visava perceber o modo como 3 tipologias de crianças com comportamentos agressivos (reativas; proativas; proativas-reativas) se diferenciavam de crianças que não apresentavam esses comportamentos ao nível de dimensões temperamentais e comportamentais, da delinquência e de sintomas depressivos. Este estudo recolheu dados junto de 3 tipos de informantes: professores (relativamente aos comportamentos agressivos), mães (relativamente às dimensões temperamentais) e as próprias crianças (autorrelato de atos delinquentes e sintomas depressivos). Os resultados obtidos indicavam que as crianças que apresentavam padrões de agressividade reativa, tendiam a apresentar padrões mais elevados de reatividade a estímulos incondicionais, isto é, tendiam a apresentar uma menor tolerância a estímulos aversivos (e.g. dor), maiores níveis de atividade física e baixa atenção, quando comparadas com as crianças com comportamentos agressivos proativos ou com as crianças não agressivas. Adicionalmente, estas crianças tendiam a apresentar mais sintomas depressivos. De um modo geral, todas as tipologias de crianças agressivas cotavam de um modo mais alto em termos de isolamento social e de comportamentos de violência física, quando comparadas com as crianças não agressivas.

Farmer & Bierman (2002) demonstraram que as crianças com comportamentos agressivos e de isolamento social tendiam a apresentar, em idade muito precoce, ainda durante o jardim-de-infância, não só comportamentos agressivos mas também precursores de défices de competências, tais como: problemas em identificar e expressar emoções, baixos níveis de

competências pró-sociais, défices de atenção e baixos níveis de QI. Igualmente, nesta investigação constatou-se que as crianças que frequentavam a escola primária, e que apresentavam este tipo de comportamentos, se encontravam em maior risco de desenvolver relações negativas com os pares e de apresentar baixo desempenho escolar.

Kokko e colegas (2006) levaram a cabo uma investigação que procurava: i) perceber os efeitos da socialização, relativamente à diminuição da agressão física e ao aumento da frequência de comportamentos pró-sociais; ii) estudar de que modo trajetórias de agressão física e de comportamento pró-social, durante a escola primária, estariam associadas ao abandono da escola e a comportamentos violentos durante a adolescência. Apenas uma pequena minoria da amostra tendia a apresentar simultaneamente níveis altos de agressão e uma moderada presença de comportamentos pró-sociais. Relativamente aos efeitos destas variáveis no abandono escolar e na violência física durante a adolescência, constatou-se que o abandono escolar estaria fortemente associado a níveis elevados de agressividade durante a escola primária (as crianças do sexo masculino com níveis altos de agressividade estariam 6 vezes mais em risco do que meninos não agressivos), assim como a violência física no final do ensino secundário estaria associada a comportamentos agressivos durante a infância. Os comportamentos pró-sociais não conferiam um fator de proteção para estes problemas nem interagiam com a agressividade.

Wilson e colegas (2011) conduziram um estudo no qual procuravam perceber a influência de problemas de atenção no desempenho escolar, em dois grupos de crianças diferentes: as que apresentavam comportamentos agressivos e eram rejeitadas pelos pares e as que apresentavam baixos níveis de comportamentos agressivos e eram consideradas “populares”. O desempenho escolar foi acedido através de questionários dirigidos a professores e os níveis de atenção através de questionários, dirigidos a pais e professores, e de uma tarefa de computador. Os resultados demonstraram que as crianças agressivas/rejeitadas apresentavam níveis mais baixos de atenção (tanto na perspetiva dos pais/professores como na execução da tarefa de computador) e de desempenho escolar, quando comparadas com o outro grupo. Foi encontrada evidência que suporta a influência das competências atencionais no desempenho escolar, mesmo controlando para o estatuto da criança (popular/rejeitada), a educação da mãe e o rendimento familiar.

O estudo levado a cabo por Lier e colegas (2012) procurou perceber em que medida comportamentos de externalização (aqui definidos como comportamentos agressivos, comportamentos destrutivos e de oposição) apresentados por crianças que frequentavam a

escola primária poderiam afetar o seu desenvolvimento. Os resultados obtidos demonstraram que a presença de comportamentos de externalização numa fase precoce (entre os 6 e os 8 anos) potenciava o baixo desempenho escolar e a presença de experiências sociais negativas, como vitimação por parte dos pares. Por seu turno, verificou-se que a presença destes problemas influenciava o desenvolvimento de comportamentos de internalização (aqui definidos como sintomas depressivos e ansiedade), sendo que este achado se verificava tanto em rapazes como em raparigas.

Fite e colegas (2012) procuraram perceber a relação existente entre comportamentos de violação das normas (*rule breaking behavior*) e o desempenho escolar, verificando o efeito da rejeição por parte dos pares e de sintomas depressivos como potenciais moderadores desta associação, numa amostra de crianças em idade escolar (entre os 5 e os 13 anos). Os resultados obtidos demonstraram que a rejeição por parte dos pares moderava a relação estabelecida entre comportamentos de violação das normas e o desempenho escolar, sendo que: níveis mais altos de comportamentos de violação das normas estariam associados com níveis mais altos de rejeição por parte dos pares o que, por seu turno, estaria associado a um baixo desempenho escolar. Não foram encontradas associações entre os sintomas depressivos e o desempenho escolar, apesar de a rejeição por parte dos pares se encontrar associada à maior presença de sintomas depressivos.

É frequente encontrar-se estudos que demonstrem a associação entre comportamentos agressivos e baixo desempenho escolar. No entanto, ainda é escassa a literatura que diferencia os tipos de agressão e a relaciona com o desempenho escolar. Fite e colegas (2013) procuraram perceber as associações existentes entre agressão proativa e reativa e o desempenho escolar, e qual o papel desempenhado pela rejeição de pares nesta relação, numa amostra de crianças em idade escolar (entre os 5 e os 13 anos). Os resultados obtidos demonstraram que apenas a agressão reativa, e não a agressão proativa, se encontrava relacionada com baixos níveis de desempenho escolar, sendo que a rejeição por parte dos pares potenciava este insucesso. Os autores indicam que a não associação da agressão proativa a um baixo desempenho escolar poderá dever-se a diferentes fatores: 1) a agressão proativa, ao ser orientada para um objetivo, pressupõe o recurso a elevados níveis de funcionamento executivo, sendo que estas capacidades são semelhantes às necessárias para o sucesso escolar; 2) a agressão proativa não partilha as mesmas características que a reativa não sendo, portanto, tão disruptiva e não estando tão associada à rejeição por parte dos pares.

Seguindo esta linha de investigação, Bierman e colegas (2013), desenvolveram um estudo que procurava perceber qual o impacto da presença precoce de comportamentos disruptivos no sucesso escolar posterior. Foram constituídos dois grupos: um grupo de crianças que apresentava comportamentos disruptivos e um grupo de crianças normativo. Concluiu-se que as crianças que apresentavam um maior número de comportamentos agressivos/disruptivos tendiam a apresentar níveis significativamente mais baixos de aptidão escolar, de competências cognitivas, de capacidades de leitura e de competências de atenção, quando comparadas com o grupo de crianças normativas. Estas crianças tendiam a apresentar maiores níveis de desajustamento escolar, notas mais baixas e comportamentos desajustados mais frequentes. Assim, esta investigação demonstrou que fatores cognitivos (como a baixa atenção, níveis mais baixos de competências cognitivas e uma menor capacidade de leitura), bem como a presença de comportamentos agressivos, numa fase precoce do desenvolvimento da criança, se constituíam como importantes fatores de uma menor adequação e baixo desempenho escolar, demonstrando assim a natureza múltipla das dificuldades escolares apresentadas pelas crianças com comportamentos agressivos.

2.2. FATORES DE RISCO FAMILIARES

“O modo pelo qual as crianças são socializadas nas suas famílias está fortemente relacionado com os resultados desenvolvimentais positivos ou negativos” (Herrenkohl *et al.*, 2000, p. 177)⁹.

No que diz respeito aos fatores familiares, a literatura aponta como mais relevantes: pais com comportamentos antissociais e criminais, famílias numerosas, práticas educativas, abuso ou negligência e conflitos parentais (Farrington & Welsh, 2007; Stephenson *et al.*, 2007). Atente-se em cada um deles:

2.2.1. Pais com comportamentos antissociais e criminais e exposição a conflitos parentais

Vários estudos demonstram que pais com comportamentos antissociais e criminais tendem a ter crianças com o mesmo tipo de comportamentos (Day & Wanklyn, 2012). Com efeito, as crianças que se desenvolvem no seio de famílias onde comportamentos antissociais, e até mesmo violentos, são praticados consistentemente por pais e irmãos, têm uma maior probabilidade de encetar comportamentos desajustados. Isto deve-se ao facto de, não apenas

⁹**Da versão original:** “The ways in which children are socialized in their families are strongly tied to positive and negative developmental outcomes.”

este tipo de comportamentos, mas também normas e valores antissociais começarem a ser interiorizados como normais e aceitáveis pelas crianças (Herrenkohl, 2000). De facto, no estudo levado a cabo por Petitclerc e colegas (2009), demonstrou-se que comportamentos antissociais por parte da mãe (assim como sintomas depressivos por parte da mãe e do pai) estariam associados a comportamentos de violação das normas, de oposição e de desafio por parte das crianças.

Segundo Farrington e Welsh (2007), existem seis possíveis explicações para o facto de os comportamentos criminais estarem concentrados em determinadas famílias e serem transmitidos de geração para geração: 1) exposição intergeracional aos mesmos fatores de risco; 2) mulheres ofensoras tendem a coabitar ou casar com homens ofensores; 3) influência direta e mútua entre membros da família; 4) o efeito dos comportamentos criminais dos pais nos comportamentos das crianças é mediado por mecanismos ambientais; 5) o efeito dos comportamentos criminais dos pais nos comportamentos das crianças é mediado por mecanismos genéticos; 6) estas famílias e crianças tendem a ser alvo de uma maior monitorização por parte das instâncias de controlo, potenciando a deteção de comportamentos delinquentes.

Paralelamente a este, também a exposição a conflitos parentais, incluindo violência doméstica, é avançada como um importante fator de risco para o desenvolvimento de comportamentos delinquentes (Day & Wanklyn, 2012). De facto, esta conclusão é avançada em estudos longitudinais como o *The Cambridge Study* e o *The Christchurch Study*, que demonstraram ainda que a exposição a violência interparental se constitui como um importante fator de risco mesmo depois de se controlarem outros fatores, como: criminalidade parental, consumo de substâncias por parte dos pais, punição física e baixos rendimentos familiares (Farrington *et al.*, 2012). Outros estudos demonstraram também que não apenas em relação aos pais, mas a outros membros familiares, a exposição a conflitos aumenta o risco de se encetarem comportamentos criminais e violentos (Brewer *et al.*, 1995).

2.2.2. Famílias numerosas e não convencionais

Estes fatores são relativamente fortes na predição de comportamentos delinquentes (Prior & Paris, 2005). Existem algumas razões que podem ser apontadas para um aumento da probabilidade de comportamentos delinquentes e antissociais em famílias numerosas. Por um lado, devido à existência de muitas crianças numa família, a atenção e supervisão parental dada a cada uma delas diminui; por outro lado, este elevado número de crianças poderá conduzir à sobrelotação da habitação, especialmente em famílias com poucos recursos

económicos e más condições habitacionais, o que, por seu turno, poderá levar à frustração, irritação e conflito (Prior & Paris, 2005; Farrington & Welsh, 2007). Adicionalmente também é referido que famílias grandes poderão conter um maior número de modelos antissociais (Farrington & Welsh, 2007). É neste sentido, que se costuma referir que os irmãos são uma importante influência no desenvolvimento de comportamentos problemáticos, uma vez que, a existência de relações próximas com estes membros da família poderá constituir-se como um fator de proteção (caso estes apresentem comportamentos ajustados), ou como um fator de risco (caso estes sejam um modelo desadequado, promovendo comportamentos desviantes) (Fosco *et al.*, 2013).

Paralelamente, diversos estudos demonstram igualmente que crianças que se desenvolvem no seio de famílias desestruturadas (ou não convencionais) tendem a apresentar comportamentos desajustados no futuro. As explicações avançadas para esta ligação convergem para três grandes domínios: 1) a perda de um pai/mãe poderá provocar danos na criança devido ao apego que tinha a ele/ela; 2) o encarar da separação como uma sequência de eventos *stressantes*, que já interferiram no desenvolvimento da criança (e.g. conflitos parentais, diversas figuras parentais); 3) o facto de a criança se desenvolver no seio de uma família desestruturada, diferente da maioria das famílias, potencia comportamentos desajustados uma vez que a criança se encontra exposta a um maior número de fatores de risco (e.g. baixos rendimentos familiares, práticas educativas deficitárias) (revisto por Farrington *et al.*, 2012). Por exemplo, Anderson (2000) constatou que as crianças que viviam em famílias monoparentais tendiam a cometer mais ofensas contra a propriedade. Krohn e colegas (2009) visavam perceber o efeito de mudanças na estrutura familiar, ao nível dos comportamentos delinquentes e de consumo de substâncias, por parte dos jovens, tendo concluído que para as raparigas os efeitos não seriam significativos. No entanto, no caso dos rapazes verificou-se que este tipo de alterações estaria positivamente associado a comportamentos delinquentes e ao consumo de substâncias. Theobald e colegas (2013) procuraram perceber o efeito que a desestruturação familiar (provocada por divórcio ou separação) teria na prática de atos violentos subsequentes. Os dados obtidos demonstraram que os jovens que experienciavam este tipo de acontecimentos (até aos 14 anos) tinham uma maior probabilidade de encetar comportamentos violentos e ser detidos pelos mesmos, em adultos. Note-se, no entanto, que se verificou que esta relação não seria direta, havendo efeitos moderadores, pelas variáveis nervosismo e disciplina parental severa, e efeitos

mediadores por parte de diferentes variáveis, sendo as mais importantes, hiperatividade e violência autorrelatada (aos 14 anos).

Com efeito, diversos estudos demonstram que, no polo oposto, as crianças que se desenvolvem em famílias onde existem relações próximas e de suporte tendem a apresentar uma menor probabilidade de encetar comportamentos desajustados, como por exemplo, consumo de substâncias (Fosco *et al.*, 2013).

2.2.3. Práticas Educativas

Diversos aspetos relativos às práticas parentais encontram-se refletidos em diferentes fatores de risco, que se encontram relacionados com a existência de polaridades neste tipo de práticas, estando associados tanto a respostas parentais duras, como a respostas passivas e negligentes por parte dos pais (Farrington, 2002). De facto, as práticas parentais utilizadas durante a infância poderão quer impedir, quer potenciar, o desenvolvimento de comportamentos agressivos, antissociais e delinquentes (Fosco *et al.*, 2013).

Dentro desta dimensão, usualmente são considerados como fatores mais relevantes a supervisão parental, a disciplina (inconsistente), o reforço parental, as relações emocionais e o fraco envolvimento dos pais nas atividades das crianças (Farrington, 2002; Farrington & Welsh, 2007).

Quando se fala em supervisão parental, está a referir-se à monitorização dos pais perante as atividades que a criança desenvolve, bem como ao nível de atenção que estes dedicam aos filhos e às referidas atividades. Será de ressaltar que, quanto menor for a supervisão parental, maior será a probabilidade daquelas encetarem comportamentos desadequados (Farrington, 2002; Farrington & Welsh, 2007). Adicionalmente, é importante referir que, no caso desta supervisão parental existir, se for pautada por práticas disciplinares violentas, a probabilidade das crianças apresentarem comportamentos desadequados (podendo mesmo encetar na prática de ofensas violentas na idade adulta) encontra-se igualmente potenciada (Prior & Paris, 2005).

Relativamente à disciplina e ao reforço parental tem-se entendido que a utilização, consistente ou inconsistente, por parte dos pais, de técnicas de recompensa e disciplina se constitui como uma importante influência no comportamento futuro da criança, sendo que a consistência nestas práticas permitirá ensinar às crianças quais os comportamentos considerados aceitáveis e inaceitáveis. Com efeito, o emprego de práticas inconsistentes de disciplina, perante comportamentos desadequados (entendidas como lacunas no acompanhamento da criança no processo de aquisição de regras de comportamento) encontra-se, segundo a investigação empírica, fortemente relacionado com comportamentos

antissociais futuros por parte das crianças. No polo contrário, a existência de uma disciplina e reforço consistentes, perante não só comportamentos desadequados mas também adequados, potencia o encetar de comportamentos próssociais futuros por parte das crianças, uma vez que lhes permite perceber as consequências futuras dos mesmos (Halgunseth *et al.* 2013).

Com efeito, diversos estudos demonstram a direcionalidade da relação entre estas duas variáveis. Stormshak e colegas (2000) auscultaram pais de crianças que apresentavam comportamentos disruptivos (de oposição, agressivos e hiperativos), procurando perceber as dinâmicas afetivas tidas para com os seus filhos (carinho e envolvimento) e as estratégias disciplinares utilizadas (atentando na presença de práticas inconsistentes e violentas). Os resultados demonstraram que as práticas parentais que incluíam interações punitivas estavam associadas a níveis elevados de comportamentos disruptivos. Baixos níveis de envolvimento afetivo estariam associados à maior presença de comportamentos de oposição, por parte das crianças. Finalmente, estilos parentais pautados pelo recurso a agressões físicas estariam mais especificamente associados a comportamentos agressivos por parte das crianças. Na meta-análise conduzida por Hoeve e colegas (2009) constatou-se, igualmente, a existência de uma relação significativa entre as práticas parentais adotadas e os comportamentos delinquentes, por parte dos filhos. Esta meta-análise demonstrava, entre outros, que a rejeição, a hostilidade, e a negligência teriam um peso muito forte no estabelecimento desta relação.

2.2.4. Abuso ou Negligência

Está fortemente disseminado na literatura que, tanto o abuso e a negligência física e sexual, como a psicológica/emocional se constituem como fatores preditores de comportamentos antissociais e delinquentes futuros (Hawkins *et al.*, 1995; Day & Wanklyn, 2012). Nesta dimensão podem ser sintetizados os diferentes mecanismos que potencialmente subjazem à relação entre estas duas variáveis, dado que o abuso e a negligência poderão: a) ter consequências não só imediatas mas que também perdurem no tempo (por exemplo, o abanar da criança poderá causar danos cerebrais); b) causar modificações corporais que encoragem comportamentos agressivos futuros (por exemplo, dessensibilização à dor); c) levar à adoção de condutas (*coping styles*) impulsivas ou desajustadas, que podem potenciar o desenvolvimento de fracas competências para a resolução de conflitos ou de um baixo desempenho escolar; d) levar ao desenvolvimento de mudanças em termos de autoestima, ou nos padrões do processo de informação social, o que poderá potenciar a existência de comportamentos agressivos; e) levar à desestruturação familiar (e.g. institucionalização da

criança); f) levar a que as famílias entrem em contacto com o sistema de justiça, potenciando a rotulagem negativa destas crianças (Farrington *et al.* 2012).

É de ressaltar que vários estudos demonstram que o risco poderá ser acrescido quando as crianças experienciam diferentes formas de abuso (Day & Wanklyn, 2012).

2.3. FATORES DE RISCO AMBIENTAIS

Finalmente será importante atentar-se nos fatores contextuais. Aqui serão abordadas três dimensões: pares, escola e comunidade (Farrington & Welsh, 2007).

2.3.1. Pares

Em alguns casos, num período desenvolvimental mais tardio (comparativamente com os fatores apresentados anteriormente) (Carroll *et al.*, 2010), a influência que os pais têm sobre os indivíduos é superada pela influência dos pares (Day & Wanklyn, 2012), designadamente a partir da adolescência, fase em que o indivíduo começa a adquirir uma maior autonomia.

Sendo certo que a maioria dos comportamentos antissociais e delinquentes tendem a ser cometidos em grupo, será de ressaltar que este fator é alvo de alguma controvérsia, existindo alguns problemas na sua interpretação, designadamente: será que a maior prevalência de co-ofensas existe porque o grupo de pares encoraja e facilita a prática deste tipo de comportamentos, ou será apenas porque os jovens tendem a sair em grupo? Outro elemento controverso deriva da interpretação da hipótese que refere que a prática de atos desajustados, mesmo criminais, favorece a associação a pares delinquentes, possivelmente porque estes jovens se identificam uns com os outros, ou devido à estigmatização que são alvo quando em contacto com o sistema de justiça, podendo concluir-se que atos desajustados/delinquentes poderão conduzir à associação a pares desviantes e vice-versa (Farrington *et al.* 2012).

Apesar destas considerações controversas, existem estudos que ressaltam a influência dos pares tendo-se constatado que nesta dimensão os fatores mais importantes são: associação a pares delinquentes/antissociais, a pertença a um *gang*, e a rejeição por parte dos pares (revisto por Day & Wanklyn, 2012). Com efeito, por exemplo no estudo de *Cambridge*, verificou-se que a associação a pares delinquentes é um importante preditor de detenções, no início da idade adulta. Indo no mesmo sentido, no *Seattle Social Development Project*, concluiu-se que a pertença a um *gang* leva a uma maior probabilidade de cometer atos delinquentes (mais do que ter amigos delinquentes) (Farrington & Welsh, 2007). Haynie e Osgood (2005) e Osgood e Anderson (2004) constataram igualmente que os adolescentes que apresentam mais

comportamentos delinquentes, tendem não só a ter amigos com o mesmo tipo de comportamentos, mas também a passar períodos temporais mais alargados em atividades de socialização não estruturadas com estes. Weerman e Hoeve (2012) procuraram perceber qual a influência de determinados fatores de risco, relacionados com o grupo de pares (e.g. tempo passado com o grupo de pares; pressão antissocial do grupo de pares; relacionamento com os pais e a escola), ao nível da delinquência, visando também verificar se existiriam diferenças em termos de sexo. Entre outros resultados, verificou-se que grande parte das variáveis em análise se encontrava correlacionada com a delinquência para ambos sexos, mesmo depois de se controlar para variáveis etiológicas associadas à delinquência. De um modo semelhante, Piquero e colegas (2009) verificaram que a associação a pares delinquentes funciona como um importante preditor de comportamentos delinquentes, tanto para o sexo feminino como para o masculino, denotando, no entanto, que poderão existir algumas variações entre a delinquência praticada por ambos os sexos (e.g. os jovens de sexo masculino tendiam a apresentar maiores comportamentos de vandalismos e furto em espaços comerciais).

No que diz respeito à rejeição por parte dos pares, Rutter e colegas (1998) constataram que a existência de rejeição, numa fase precoce de desenvolvimento da criança, predizia comportamentos delinquentes e antissociais numa fase posterior.

2.3.2. Escola

As crianças passam a maior parte do seu tempo na escola sendo este contexto, depois da família, considerado o mais importante contexto de socialização durante a infância e a adolescência (Rutter *et al.*, 1998; Estévez *et al.*, 2009).

Muitos preditores de comportamentos desajustados encontram-se relacionados com o contexto escolar, estando entre estes fatores características não só da criança (e.g. experiências relacionadas com a escola: apego à escola, desempenho escolar, compromisso com a educação; experiências de grupo: associação a pares desviantes, rejeição por parte dos pares; e valores, crenças e atitudes pessoais: impulsividade, competências sociais, problemas comportamentais precoces, atitudes que favoreçam a violação das normas) mas também da escola/clima escolar (e.g. capacidade de liderança, consistência na aplicação das regras, clima de suporte emocional) (Gottfredson *et al.*, 2002). Partilhando desta conceção, outros autores reforçam a importância destes fatores e acrescentam outros que, operando em contexto escolar, poderão influenciar o comportamento futuro das crianças. A tabela 2 sintetiza alguns desses fatores.

Tabela 2: Fatores relevantes em contexto escolar

Características Individuais	Características da Escola/Clima Escolar
Problemas comportamentais	Políticas de gestão escolar
Comportamentos agressivos	Organização escolar
Raiva/hostilidade/rebeldia	Baixa satisfação dos professores
Competências sociais (resolução de conflitos, resolução de problemas...)	Baixa cooperação entre professores
Interações/relações sociais	Relações entre docentes e discentes deficitárias
Adequação pessoal	Normas e valores que sustentem comportamentos antissociais
Problemas de atenção/concentração	Regras e expectativas de conduta deficitariamente definidas
Conhecimento e atitudes	Aplicação/reforço desadequado das normas
Internalização de problemas	
Desempenho/participação escolar	
Tendências antissociais	

Adaptado de: Wilson & Lipsey, 2007; Johnson *et al.*, 2011; Loeber *et al.*, 2003

De entre os fatores de risco acima mencionados, neste âmbito, o baixo desempenho acadêmico; a reduzida frequência escolar¹⁰ (que se reflete em suspensão, expulsão, desistência) e a existência de fracos “laços” com a escola (Day & Wanklyn, 2012; Jakobsen *et al.*, 2012) são apontados como centrais, na medida em que a sua presença tende a aumentar a probabilidade de atos desajustados, designadamente delinquentes. Com efeito, no estudo levado a cabo por Hawkins e colegas em (1987), concluiu-se que crianças com baixo desempenho escolar e que apresentavam pouca ligação à escola teriam maior probabilidade de encetarem práticas de comportamentos delinquentes. Foley (2001) efetuou uma revisão da literatura que procurava conhecer as características académicas de jovens que se encontravam em centros educativos, entre outros resultados, esta revisão demonstrou que estes jovens tendiam a apresentar níveis mais baixos de inteligência, menor desempenho escolar e más experiências no contexto escolar, quando comparados com pares normativos. Na revisão efetuada por Katsiyannis e colegas (2008), verificou-se que um baixo desempenho escolar teria efeitos perversos no comportamento das crianças e vice-versa. Paralelamente, constatou-se que maiores níveis de reincidência estariam associados a um menor desempenho escolar. Henry e colegas (1999), demonstraram que um abandono precoce da escola estaria associado a problemas comportamentais na idade adulta.

Inversamente, é sugerido que o sucesso da criança, em termos escolares, desencadeia diversos processos que poderão reduzir a probabilidade desta encetar comportamentos

¹⁰Da versão original: “poor school attendance”

desajustados no futuro. Entre estes processos poderão constar: o aumento de oportunidades ocupacionais promovidas pelo sucesso escolar, a ligação a pares próssociais e o aumento da autoestima (Jakobsen *et al.*, 2012).

2.3.3. Comunidade

Tem-se verificado a existência de ligações entre as condições estruturais das comunidades (e.g. extrema pobreza, instabilidade residencial, heterogeneidade étnica da população, grandes concentrações de imigrantes, taxas de desemprego elevadas) e os comportamentos antissociais, delinquentes ou criminais (Sampson & Laub, 1994; Brewer *et al.*, 1995; Wikström & Loeber, 2000; Herrenkohl *et al.*, 2001; Morenoff *et al.*, 2001; Carroll *et al.*, 2010; Day & Wanklyn, 2012). O contexto social em que a criança se insere constitui-se como uma importante influência naquelas que são as alternativas e escolhas percecionadas pela mesma. “Os indivíduos, com diferentes conjuntos de fatores de risco e de proteção, crescem, vivem e agem em diferentes tipos de contextos sociais (e.g. comunidades com determinadas características estruturais e processos sociais relacionados). É provável que o contexto comunitário atual tenha uma importante influência nas alternativas que o indivíduo concebe e nas escolhas que ele ou ela faz” (Wikström & Loeber, 2000, p. 1114)¹¹, sendo possível, também, que a história desse mesmo contexto tenha influenciado o desenvolvimento das características individuais da pessoa, o que poderá igualmente influenciar as suas perceções e escolhas. Assim, poder-se-á afirmar que, tanto as características intrínsecas ao indivíduo como as características e os processos sociais das comunidades poderão, de facto, influenciar a escolha dos indivíduos no que diz respeito à prática de comportamentos desviantes, podendo as comunidades ser categorizadas como: i) comunidades de risco, isto é, contextos pautados por elevados níveis de tentações, provocações e baixos níveis de controlos sociais; ii) comunidades protetoras, ou seja, contextos marcados pela presença de menores tentações e provocações e maiores níveis de controlos sociais. (Wikström & Loeber, 2000).

Nesta dimensão ressalta-se como mais importante fator de risco a desorganização/carências da comunidade (Herrenkohl *et al.*, 2001; Day & Wanklyn, 2012). Este fator trata-se de um construto multidimensional, usualmente composto pelos seguintes elementos estruturais: i) famílias que vivem no limiar da pobreza; ii) famílias que recebem assistência social; iii) elevados níveis de desemprego; iv) famílias monoparentais; v) heterogeneidade cultural; vi)

¹¹**Da versão original:** “Individuals, with different sets of risk and protective factors, grow up, live and act in different kinds of social contexts (e.g. neighborhoods with certain structural characteristics and related social processes). It is likely that the current community social context has an important influence on the alternatives the individual perceives and the choices he or she makes.”

instabilidade residencial; vii) concentração de imigrantes; viii) densidade populacional; ix) elevados níveis de abandono escolar; x) e baixos níveis de controles sociais informais e de coesão social (Sampson *et al.*, 1997; Morenoff *et al.*, 2001). A literatura científica tem chamado à atenção para a influência/importância dos processos sociais a nível comunitário, nomeadamente para a designada eficácia coletiva, que conjuga a coesão social e os processos de controlo social informal. Com efeito, este conceito consubstancia-se na confiança, na coesão, nas expectativas e na vontade partilhada pelos residentes em participarem nos processos de controlo social, promovendo o compromisso destes com a comunidade (Sampson *et al.*, 1997; Morenoff *et al.*, 2001). Assim, assume-se que a diferente capacidade das comunidades se unirem em torno de valores comuns e preservarem os controles sociais informais é o foco central na variação da criminalidade (e.g. na variação de comportamentos violentos, delinquentes, criminais) na comunidade (Sampson *et al.*, 1997).

A significância destes diferentes elementos tem vindo a ser empiricamente testada. Sampson e Laub (1994) constataram a existência de uma relação significativa entre a pobreza familiar e a delinquência. “Parece claro que a pobreza e o *stress* resultantes das privações económicas influenciam a relação pais-criança e as interações entre a família” (Sampson & Laub, 1994, p. 525)¹². Com efeito, a existência de carências económicas limitaria a capacidade da família de pôr em prática processos de controlo social informal (e.g. supervisão parental e práticas disciplinares consistentes) o que, por seu turno, aumentaria a probabilidade das crianças/jovens encetarem comportamentos delinquentes. Sampson e colegas (1997) demonstraram que a eficácia coletiva representaria um robusto preditor de níveis mais baixos de violência nas comunidades, constituindo-se inclusive como um importante fator de proteção, relativamente à adoção de comportamentos criminais. Morenoff e colegas (2001) analisaram diferentes fatores estruturais de 343 comunidades no sentido de estudar as variações nas taxas de homicídio entre 1996-1998. Entre outros resultados, verificou-se que a concentração de carências/pobreza e os baixos níveis de controlo social informal e coesão social (eficácia coletiva) prediziam maiores taxas de homicídio, corroborando estes resultados os que foram obtidos pelos estudos apresentados.

¹²**Da versão original:** “It seems clear that poverty and the accompanying stresses resulting from economic deprivation influence parent-child relationships and interactions within the family.”

3. FATORES DE PROTEÇÃO

De um modo geral, quando se fala em fatores de proteção estes referem-se a condições que se pretende que se encontrem presentes ao longo do desenvolvimento da criança, antes que os fatores de risco se estabeleçam (Carroll, *et al.*, 2010). Como referido anteriormente, estes fatores procuram maioritariamente potenciar a resiliência, aumentar a resistência perante elevados níveis de risco e ampliar as defesas das crianças e jovens perante o desenvolvimento de resultados (*outcomes*) negativos (Catalano & Hawkins, 1996; Liu, 2011). Com efeito, as “crianças resilientes são consideravelmente mais recetivas (podendo despoletar respostas mais positivas por parte dos outros), mais ativas e mais flexíveis e adaptativas, mesmo na infância” (Benard, 1991, p. 5)¹³.

A tabela 3 sintetiza alguns dos fatores de proteção comumente avançados pela literatura científica.

¹³**Da versão original:** “resilient children are considerably more responsive (and can elicit more positive responses from others), more active, and more flexible and adaptable even in infancy.”

Tabela 3: Fatores de proteção de comportamentos desajustados

Dimensões	Fatores de Proteção
Individual	Elevados níveis de inteligência
	Pensamento abstrato
	Antecipação das consequências
	Elevada autoestima
	Competências sociais
	Sociabilidade
	Capacidade de resolução de conflitos
	Autonomia e sentido de propósito
Resiliência	
Familiar	Coesão
	Laços familiares pró-sociais
	Valores
	Vinculação aos pais
	Suporte emocional das pessoas de confiança
	Afecto
	Regras e normas familiares pró-sociais
	Elevadas expectativas em relação à criança
Ambiental	Associação a pares pró-sociais
	Pares
	Crença em valores pró-sociais/ valores morais
	Atividades com pares pró-sociais
	Pertença a grupos religiosos
	Envolvimento com a escola
	Crença nos valores escolares
	Aconselhamento
	Escola
	Professores afetuosos e que forneçam suporte
	Elevadas expectativas
	Regras claras
	Envolvimento em atividades
	Oportunidade para participar
Controlo social informal	
Coesão social	
Envolvimento com membros pró-sociais/oportunidades para envolvimento comunitário pró-social	
Comunidade	
Recompensa/reforço pelo envolvimento pró-social na comunidade	
Disponibilidade de recursos	

Adaptado de: Arthur *et al.*, 2002; Carroll *et al.*, 2010

Atente-se então de um modo mais pormenorizado em alguns fatores de proteção avançados como centrais pela literatura científica (Prior & Paris, 2005), no domínio da criminologia.

3.1. GÉNERO FEMININO

Ainda que muitos dos fatores de risco anteriormente apresentados se encontrem presentes tanto em rapazes como em raparigas, alguns estudos tem demonstrado que cada um dos géneros tenderá a responder de um modo diferente aos fatores de proteção (e.g. Resnick *et al.*, 2004). Na investigação conduzida por Resnick e colegas (2004), constatou-se que fatores como a ligação à escola, a ligação à família e as crenças religiosas se constituíam como importantes fatores de proteção, para comportamentos desajustados, apenas em raparigas (e.g. comportamentos violentos). Moffitt e colegas (2001), indicam que fatores de risco como o baixo nível socioeconómico da família, a baixa inteligência, o temperamento difícil e hiperatividade, tem uma maior influência no desenvolvimento de comportamentos antissociais em rapazes do que em raparigas, no entanto ressalva-se que estas diferenças entre sexos são relativamente baixas. Adicionalmente, os autores indicam, também, que um menor número de raparigas tenderá a desenvolver comportamentos antissociais, uma vez que experienciam menores níveis de exposição a fatores de risco.

3.2. RESILIÊNCIA

Entendida como a capacidade para lidar com situações negativas e de *stress*, é um importante conceito com inúmeras implicações na conceção e implementação de programas de prevenção e intervenção em comportamentos antissociais. Apesar de este conceito ser amplamente utilizado, a investigação científica ainda não conseguiu totalmente explicar o porquê de algumas crianças serem resilientes a situações negativas e outras não (Hawkins *et al.*, 2009). No entanto, tem-se entendido que a resiliência da criança se compadece com certas características individuais da mesma, que potenciam respostas positivas por parte dos pais e dos pares perante os seus comportamentos e atitudes. A consistência das respostas por parte dos adultos potencia nas crianças resilientes o desenvolvimento de competências de resolução de conflitos e de crença na sua autoeficácia. As crianças tenderão a ser mais sociáveis, mais facilmente socializáveis e a criar laços afetivos positivos com os pais ou cuidadores (Prior & Paris, 2005). Assim, usualmente traça-se o perfil destas crianças atentando no seguinte conjunto de características: competências sociais (e.g. responsividade, flexibilidade, empatia, capacidades de comunicação, sentido de humor, cuidado com os outros); competência para resolução de problemas (e.g. capacidade para pensar de um modo abstrato, reflexivo e flexível, capacidade para equacionar respostas alternativas, tanto para problemas sociais como para problemas cognitivos); autonomia (capacidade para agir de um modo independente e

para exercer algum controle sobre o ambiente em que se insere); sentido de propósito e futuro (e.g. expectativas saudáveis, objetivos definidos, orientação, motivação, aspirações educativas, persistência, esperança, crença num futuro melhor, sentido de antecipação, coerência, esforço) (Benard, 1991).

3.3. FAMÍLIA

Sendo certo que o estudo dos fatores de proteção associados à família é ainda em menor escala que o estudo dos fatores de risco, esta é uma área que progressivamente tem vindo a ganhar relevância (Savignac, 2009). Assim, a existência de uma relação afetiva próxima com os pais ou cuidadores (Farrington, 2002), o bom funcionamento familiar e a existência de relacionamentos familiares harmoniosos (Savignac, 2009) são alguns dos fatores que têm sido salientados nesta dimensão. Neste domínio, são definidas algumas categorias que permitem agrupar os diferentes fatores de proteção, nomeadamente: dinâmicas e funcionamento familiar (fatores associados sobretudo às ligações afetivas e às práticas parentais); características familiares (fatores caracterizadores da família enquanto tal, e.g. nível económico); e integração familiar na área de residência (fatores que atentam nas características da comunidade e no envolvimento da família com a mesma) (Arthur *et al.*, 2002; Savignac, 2009). Seguindo esta categorização, a tabela 4 sintetiza aqueles que frequentemente são apontados como fatores de proteção familiar.

Tabela 4: Fatores de proteção familiares

Dinâmicas e funcionamento familiar	Ligação familiar
	Reforços positivos no seio familiar
	Supervisão parental adequada
	Envolvimento nas atividades dos filhos
	Respeito pelos amigos por parte dos pais
	Proximidade entre pais e filhos (afetividade)
	Práticas disciplinares consistentes e contínuas
	Comportamento parental adequado
	Relações familiares harmoniosas
Existência de boas relações entre os pais	
Características familiares	Nível de escolaridade dos pais
	Estabilidade económica
	União familiar
Integração familiar na área de residência	Integração da família na vida da comunidade
	Estabelecimento de relações com os vizinhos (coesão social)
	Disponibilidade de serviços e recursos para a família na comunidade
	Envolvimento da família em atividades escolares e extracurriculares

Adaptado de: Arthur *et. al.*, 2002; Savignac, 2009

3.4. ESCOLA

A escola poderá funcionar como um “escudo” para ajudar as crianças a lidar com as vicissitudes da sociedade atual (Benard, 1991). Têm sido encontradas relações positivas entre progresso educacional, sucesso académico, baixos níveis de absentismo escolar e de comportamento antissocial com a elevada qualidade do ensino e da organização escolar, com o dinamismo dos profissionais e com o compromisso do jovem com a escola (Prior & Paris, 2005).

Neste domínio consideram-se como importantes as seguintes dimensões: i) a existência de um ambiente de cuidado e suporte, onde a criança tenha oportunidade de preencher as suas necessidades básicas de apoio, carinho e amor, podendo colmatar a ausência destes elementos no seio familiar. É fundamental que a escola ajude à promoção de relações afetivas saudáveis das crianças, quer com adultos, quer com outras crianças; ii) a existência de expectativas elevadas. As escolas que definem expectativas elevadas para todas as crianças, fornecendo-lhe o suporte necessário para que estas as alcancem, tendem a obter níveis mais elevados de sucesso académico. Assim, o que parece relevar aqui é a internalização por parte da criança

das ideias de autocapacidade, de resiliência e de sentido de propósito; iii) participação e envolvimento na escola e atividades escolares. Criar oportunidades para as crianças participarem, estarem significativamente envolvidas e desempenharem papéis de responsabilidade na escola (Benard, 1991).

3.5. COMUNIDADE

Constituindo-se como a terceira instância de socialização mais importante para a criança, a comunidade poderá promover o desenvolvimento de características resilientes na criança: competência social, capacidade de resolução de problemas, autonomia e sentido de propósito. De facto, a maioria das comunidades exerce, não só uma importante influência na vida da criança, mas também uma profunda influência nas famílias e escolas, o que, indiretamente, afeta o desenvolvimento de aspetos positivos e negativos na vida da criança. Assim, o trabalho e estabelecimento de ligações neste domínio entre as crianças, a família, a escola e a comunidade afiguram-se como fundamentais no sentido de promover competências de comunicação, de identificação e resolução de problemas, o desenvolvimento de assertividade e resiliência nas crianças (Benard, 1991).

“Embora nem todas as crianças expostas a fatores de risco apresentem comportamentos antissociais futuros, os que estão expostos a uma combinação ou acumulação de fatores de risco nas suas famílias, escolas, pares e comunidades apresentam um risco acrescido de se envolverem na prática de comportamentos criminais” (Carroll *et al.*, 2010, p. 6)¹⁴. Nesse sentido, as abordagens preventivas devem focar-se nas dimensões anteriormente apresentadas (Elliott, 1998), uma vez que a evidência empírica demonstra a eficácia de diversos programas de prevenção precoces que atentam nestes fatores (Welsh & Farrington, 2007).

¹⁴**Da versão original:** “Although not all young people exposed to risk factors engage in antisocial behaviors, those exposed to a combination or an accumulation of risk factors across their families, schools, peers and in their communities are at increased risk of becoming involved in offending behavior.”

4. TIPOS DE PROGRAMAS DE PREVENÇÃO PRECOCE

“É essencial que os programas de prevenção se executem o mais cedo possível (...) durante a escola primária, e quando possível, antes disso” (Thornberry *et al.*, 1995, p. 233)¹⁵. Estes programas deverão ser executados de uma maneira sistemática e consistente. Com efeito, existem alguns princípios que devem ser tidos em consideração aquando a implementação deste tipo de intervenções, designadamente: 1) os esforços preventivos deverão atentar nos fatores de risco conhecidos para o desenvolvimento de comportamentos desajustados; 2) os programas de prevenção devem estabelecer uma relação clara entre as atividades desenvolvidas e os resultados esperados, designadamente a redução dos fatores de risco; 3) este tipo de intervenções deverá simultaneamente potenciar o desenvolvimento de fatores de proteção e a redução de fatores de risco; 4) as atividades destes programas deverão atentar no risco, antes que este se constitua como problema efetivo; 5) os esforços preventivos deverão recair sobre crianças e comunidades que apresentem um conjunto múltiplo de fatores de risco, uma vez que a evidência empírica demonstra que os programas de prevenção que intervêm sobre este tipo de populações tendem a ser mais eficazes; 6) deverão ser utilizadas abordagens preventivas multidimensionais; 7) os programas de prevenção deverão ter um *continuum*, procurando que a proteção seja potenciada em todas as etapas desenvolvimentais; 8) a conceção dos programas de prevenção deverá atentar nas características dos indivíduos, famílias ou comunidades aos quais se destinam, no sentido de serem bem recebidos por estes (Brewer *et al.*, 1995).

Partindo da premissa que “a prevenção precoce baseada no risco efetivamente parece funcionar” (Homel, 2005, p. 75)¹⁶, utilizar-se-á como guia a orientação anteriormente seguida, focando os tipos programas de prevenção que atuam nos diferentes níveis de fatores de risco: individual, familiar e ambiental, e que procuram reduzir comportamentos antissociais, delinquentes e criminais. A tabela 5 sintetiza os mais relevantes programas de prevenção precoce existentes nos diferentes níveis.

¹⁵**Da versão original:** “It is essential that prevention (...) programs start as early as possible in life course, certainly during the elementary school years and, when possible, before that.”

¹⁶**Da versão original:** “(...) risk-focused prevention does seem to work (...)”

Tabela 5: Tipos de Programas de Prevenção Precoce

Dimensões	Programas de Prevenção Precoce	
Individual		Programas de enriquecimento intelectual pré-escolar
		Programas de treino de competências sociais
Familiar		Educação Parental (<i>parent education</i>)
		Treino de competências parentais (<i>parent management training</i>)
Ambiental	Pares	Programas que procuram reduzir a influência de pares delinquentes e potenciar o contacto com pares que apresentam comportamentos pró-sociais
		Programas de gestão escolar e disciplina (<i>school and discipline management</i>)
	Escola	Programas de gestão da sala de aula ou da instituição (<i>classroom or institutional management</i>)
		Reorganização dos anos escolares ou turmas (<i>reorganization of grades or classes</i>)
		Aumento do autocontrolo e competências sociais
	Comunidade	Programas de acompanhamento após as aulas (<i>after-school programs</i>)
Programas comunitários de orientação (<i>community-based mentoring</i>)		

Adaptado de: Farrington & Welsh, 2007; Welsh *et al.*, 2012

4.1. INDIVIDUAL

Esta dimensão incorpora dois grandes tipos de programas de prevenção: enriquecimento intelectual pré-escolar e treino de competências sociais (Farrington & Welsh, 2007). O primeiro tipo de programas intervém na chamada primeira infância enquanto o segundo atua ao nível da designada segunda infância (Welsh *et al.*, 2012).

4.1.1. Programas de enriquecimento intelectual pré-escolar

“Um dos enquadramentos para a prevenção que tem mostrado potencial para ser bem-sucedido na redução de problemas comportamentais precoces, de comportamentos antissociais posteriores e de custos sociais relacionados com a atividade criminal é a educação pré-escolar” (Schindler & Yoshikawa, 2012, p. 70)¹⁷. Com efeito, “um largo corpo de estudos, ao longo de mais de 50 anos, mostra que o enriquecimento educacional para as crianças e famílias nos primeiros anos de vida promove o bem-estar em muitos domínios, desde a entrada para a escola até à idade adulta” (Reynolds & Ou, 2011, p. 555)¹⁸.

¹⁷**Da versão original:** “One setting for prevention that has shown potential for successfully reducing early behavioral problems, later antisocial behavior and societal costs related to criminal activity is preschool education.”

¹⁸**Da versão original:** “A large body of research over five decades shows that educational enrichment for children and families in the early years of life promotes well-being in many domains from school entry to adulthood.”

Os programas de enriquecimento intelectual pré-escolar dizem respeito às práticas educativas levadas a cabo antes da entrada para a escola primária (Small *et al.*, 2005). Estes atentam em diferentes características da criança, que se constituem como fatores de risco (e.g. *deficits* nas competências cognitivas) ou proteção, relativamente ao desenvolvimento de comportamentos disruptivos. Efetivamente, entende-se que intervir sobre estes fatores o mais cedo possível será mais eficaz do que tentar intervir sobre eles numa fase posterior do desenvolvimento da criança (Schindler & Yoshikawa, 2012).

Assim, os programas de enriquecimento intelectual pré-escolar pretendem melhorar a trajetória desenvolvimental das crianças, apresentando como principais objetivos: a potenciação das capacidades cognitivas, a preparação para a entrada na escola primária e o desenvolvimento social, psicológico e emocional das crianças (Currie, 2001; Small *et al.*, 2005). As características fundamentais destes tipos de programas são: adequação dos planos curriculares aos estados desenvolvimentais, utilização de atividades de enriquecimento cognitivas e, nalguns, a existência de atividades/contactos com os pais (Duncan & Magnuson, 2004) designadamente, visitas domiciliárias, prestação de serviços sociais e promoção de parcerias entre a escola e os pais. Deve-se, no entanto, ter em consideração que este tipo de iniciativas se constitui sempre num plano secundário às iniciativas centradas na criança (Small *et al.*, 2005).

Será de ressaltar que, ainda que os programas de enriquecimento pré-escolar possam ser aplicados a crianças de todos os níveis socioeconómicos (intervenção universal), os programas identificados como sendo mais eficazes têm sido aqueles que procuram intervir em crianças que apresentam alguns fatores de risco relativamente à prática de comportamentos delinquentes, nomeadamente crianças provenientes de famílias com baixo nível socioeconómico e de comunidades desestruturadas (Small *et al.*, 2005).

4.1.2. Os programas de treino de competências sociais

Usualmente, utilizam-se, de um modo indiferenciado, os conceitos de competências sociais (*social skills*) e de competência social (*social competence*). No entanto, existem diferenças no que subjaz a estes dois conceitos. Com efeito, competências sociais são as manifestações comportamentais mais específicas, inseridas num construto mais lato que é a competência social. De um modo geral, o último diz respeito a 3 níveis que interagem entre si, a saber: competências cognitivas (*cognitive competencies*) (e.g. processamento efetivo da informação social); competências emocionais (*emotional competencies*) (e.g. níveis de desenvolvimento emocional adequados à faixa etária); e competências comportamentais (*behavioral*

competencies) (e.g. competências de comunicação verbais e não verbais). Por outro lado, quando se atenta em manifestações mais específicas, as competências sociais, está a referir-se a diversas dimensões da competência, designadamente: capacidade para iniciar relações, resolução de conflitos interpessoais, promoção de suporte emocional, gestão da raiva, tomada de perspectiva, entre outros. Assim, as competências sociais, emocionais e cognitivas são os alvos deste tipo de programas (Lösel & Bender, 2012; Webster-Stratton & Taylor, 2001).

Estes programas têm-se focado nos fatores de risco individuais como: impulsividade, baixa empatia e autocentração (Farrington & Welsh, 2007). Tipicamente, os programas têm um número limitado de sessões, nas quais procuram ensinar modos adequados (não-agressivos) de perceção social, identificação de emoções, desenvolvimento da capacidade de estabelecer processos de relação causa-efeito (*causal attribution*), empatia e tomada da perspectiva do outro, pensamento alternativo, antecipação e avaliação de consequências, autocontrolo, gestão da raiva, resolução de problemas interpessoais, entre outras competências (Lösel & Beelmann, 2007). Para além disto, este tipo de intervenções apresentam vantagens práticas: conseguem alcançar toda a população-alvo (e.g., a escola), tem custos reduzidos (e.g. quando são os professores que implementam estas estratégias) e são mais fáceis de aplicar na prática diária. Para além disto, os programas orientados para as crianças tendem sempre a apresentar maiores níveis de adesão/comparência que aqueles que são destinados aos pais (Lösel & Bender, 2012).

No entanto, existem algumas considerações que não devem ser esquecidas para que a eficácia deste tipo de programas seja potenciada, nomeadamente: a dimensão do grupo de crianças (quanto menor for o grupo maior é a eficácia do programa); a fidelidade ao programa original (a eficácia do programa é potenciada se este for aplicado pelos seus autores ou por técnicos bastante conhecedores do mesmo); os métodos de aplicação (tem-se verificado resultados mais positivos em programas que utilizam técnicas cognitivo-comportamentais), os níveis de risco/necessidades que as crianças apresentam (verificando-se maior eficácia nos programas que intervêm em crianças que apresentam elevados níveis de risco); e a idade destas (mais eficazes quando aplicados por volta dos 12 anos) (Lösel & Beelmann, 2003; Lösel & Bender, 2012).

4.2. FAMILIAR

A prevenção de problemas comportamentais das crianças é um dos grandes objetivos dos programas de prevenção precoce, centrados nas famílias/pais (Piquero *et al.*, 2009).

Assim, os programas de treino parental precoce (*early parenting interventions*), que ao longo dos últimos 40 anos têm vindo a ser aplicados numa multiplicidade de contextos e famílias, geralmente postulam que a qualidade das relações pais-criança irá facilitar a aprendizagem do controlo sobre comportamentos impulsivos, de oposição e agressivos, e assim reduzir comportamentos disruptivos, evitando o seu impacto nefasto a longo prazo, em termos da integração social da criança (Bernazzani & Tremblay, 2007; Piquero *et al.*, 2009; Welsh *et al.*, 2012). Nesse sentido, os programas que se inserem nesta dimensão procuram intervir sobre os seguintes fatores de risco: práticas educativas desadequadas, fraca supervisão parental e disciplina parental inconsistente e severa (Farrington & Welsh, 2007). Relativamente a fatores de proteção, estes programas procuram: a criação de oportunidades para um envolvimento ativo da família; o desenvolvimento de competências educativas que não visem o recurso à agressão; o reconhecimento e prémio do comportamento positivo e das consequências associadas a comportamentos negativos; a ligação à família; e, finalmente, o desenvolvimento de normas claras de comportamento (Brewer *et al.*, 1995).

Na meta análise conduzida por Farrington & Welsh (2002), procurou-se fazer uma avaliação da eficácia dos programas inseridos neste âmbito, a partir da análise dos resultados obtidos em outros estudos avaliativos (revisões da literatura) destes programas. Concluiu-se que, de um modo geral, este tipo de programas tinha um efeito positivo na redução da delinquência, comportamentos agressivos e comportamentos antissociais das crianças.

Na revisão levada a cabo por Piquero e Jennings (2012) chegou-se à mesma conclusão, ressaltando-se que os resultados positivos seriam potenciados aquando da aplicação destes programas numa fase precoce do desenvolvimento da criança.

No âmbito das intervenções familiares apresentam-se dois tipos de programas que foram salientados como particularmente bem-sucedidos (resultados positivos na redução da delinquência e do crime) neste domínio: educação parental (*general parent education*) e treino de competências parentais (*parent management training*) (Welsh & Farrington, 2012).

4.2.1. Programas de educação parental

Neste domínio encontram-se duas grandes modalidades, nomeadamente, as visitas domiciliárias e a educação parental aliada à disponibilização de serviços de “infantário” (*parent education plus daycare*).

As visitas domiciliárias consistem na visita de profissionais ou técnicos de intervenção (com conhecimentos na área da saúde, desenvolvimento infantil e cuidados infantis [*care*]) à casa da família. Estas intervenções têm sido utilizadas com uma grande variedade de

objetivos, tanto focados nas crianças como na família, tais como, ensinar aos pais modos de promover um desenvolvimento saudável dos filhos a diferentes níveis: educacionais (e.g. preparação da entrada para a escola), sociais (e.g. ligação aos serviços e instituições presentes na comunidade) e de saúde (e.g. prevenção do abuso/negligência) (Bilukha *et al.*, 2005; Farrington & Welsh, 2007). Concretamente, este tipo de intervenções procura não só a redução de comportamentos desajustados (e.g. comportamentos violentos) mas também a promoção do sucesso escolar das crianças, o desenvolvimento das capacidades de resolução de problemas e a potenciação do acesso aos recursos sociais disponíveis (Bilukha, *et al.*, 2005).

Os programas de educação parental consubstanciam-se na criação de um espaço onde as crianças possam passar os seus dias, sendo semelhante aos infantários. Com efeito procura-se, essencialmente, conceber um local que permita a realização de atividades organizadas para as crianças, fornecendo aos pais uma forma alternativa de cuidar destas, permitindo que estes retornem ao trabalho (Welsh & Farrington, 2007). Este tipo de programas traz alguns benefícios para as crianças ao nível do desenvolvimento de competências sociais, cognitivas (Hawkins *et al.*, 1995), sensoriais, motoras e de controlo (Welsh & Farrington, 2007).

4.2.2. Programas de treino de competências parentais

Estes programas visam produzir alterações nos comportamentos das crianças, através da promoção de mudanças nos comportamentos dos pais e nas práticas disciplinares parentais (sem recurso à punição física). Estes procuram apoiar os pais no modo como eles podem comunicar claramente as expectativas em relação comportamento das crianças, identificar os comportamentos que devem ser potenciados ou diminuídos, identificar os antecedentes de comportamentos negativos, recompensar comportamentos e punir comportamentos desadequados. No sentido de potenciar a eficácia deste tipo de programas, estes deverão incluir um conjunto de atividades positivas partilhadas entre pais e crianças. No entanto, têm sido identificadas algumas limitações a este tipo de intervenções, designadamente a exigência feita aos pais para que estes leiam novos materiais e a falta de acompanhamento das famílias, particularmente do comportamento destas em casa (Wasserman & Seracini, 2001).

Apesar das inúmeras vantagens e sucessos reconhecidos às intervenções ao nível familiar, será de ressaltar que muitos dos estudos efetuados foram dotados com elevados montantes financeiros, montantes estes que são inoportáveis na maioria dos contextos sociais atuais, para aplicação deste tipo de programas. Para além disso, não se pode ignorar que um grande

número dos programas de intervenção a nível familiar não se destina a famílias monoparentais, famílias de acolhimento ou a famílias alargadas (que não a família nuclear) onde, habitualmente, se encontra a grande parte das crianças que apresenta comportamentos desajustados ou défices desenvolvimentais (Carroll *et al.*, 2010).

4.3. AMBIENTAL

As influências ambientais no comportamento das crianças podem ser organizadas em contextos específicos mais próximos, como a família (já mencionada), ou mais distantes como o grupo de pares, a escola ou a comunidade (Domitrovich *et al.*, 2010). Assim, os “programas de prevenção em relação a pares, escola e comunidade intervêm sobre os fatores de risco ambientais de delinquência e ofensas criminais” (Farrington & Welsh, 2007, p. 137)¹⁹.

4.3.1. Pares

Os programas que intervêm sobre o grupo de pares partem do pressuposto que a ligação a indivíduos que apresentam comportamentos delinquentes e consumo de substâncias será um grande fator de risco, para delinquência e ofensas criminais futuras (Welsh *et al.*, 2012). Assim, um dos grandes objetivos destes programas será o de reduzir a influência de amigos antissociais e potenciar a influência de amigos com comportamentos pró-sociais. Assim, através destes programas procura-se incutir competências sociais positivas nas crianças, para que estas consigam resistir à pressão exercida pelo grupo de pares, visando assim evitar o encetar de comportamentos desajustados. Adicionalmente, pretende-se com este tipo de programas dotar as crianças com capacidades para resolução de conflitos e com potencial para iniciarem amizades e alcançarem oportunidades sociais, a fim de não se apoiarem em grupos de pares desviantes para se sentirem socialmente incluídos (Coie & Miller-Johnson, 2001).

Neste domínio podem ser identificados alguns tipos de programas de prevenção específicos, designadamente: mediação de pares (*peer mediation*) e aconselhamento de pares (*peer counseling*) (Brewer *et al.*, 1995).

As intervenções de mediação de pares usualmente focam fatores de risco, como comportamento antissocial precoce e associação a pares desviantes, e fatores de proteção, como competências para resolução de conflitos, crenças saudáveis e normas claras de comportamento. Normalmente, este tipo de programas é implementado em contexto escolar, envolvendo um mediador de conflitos experiente que possa ajudar na resolução dos conflitos

¹⁹**Da versão original:** “Peer, school and community prevention programs target environmental-level risk factors for delinquency and later offending.”

que surjam entre os estudantes. De um modo particular, este tipo de programas, ainda que existindo variações, foca-se em tópicos como: resolução de problemas, escuta ativa, capacidade de comunicação, competências de liderança em situações adversas, capacidade de identificação de pontos concordantes e a não adoção de uma postura de julgamento dos outros (Brewer *et al.*, 1995).

As intervenções de aconselhamento de pares atentam em fatores de risco como a alienação, a rebeldia e a associação a pares desviantes. Relativamente aos fatores de proteção, estas intervenções focam os mesmos que os programas de mediação de pares. Tipicamente consistem em reuniões onde um adulto (líder do grupo) encoraja os participantes a reconhecerem os seus problemas a nível comportamental, atitudinal e valorativo. O objetivo primordial é promover uma mudança nas atitudes dos participantes, procurando que estes assumam uma postura desfavorável perante comportamentos antissociais. (Brewer *et al.*, 1995).

Posto isto, será importante, no entanto, ressaltar que não há muitos exemplos de programas deste tipo que sejam efetivos na redução de comportamentos antissociais e delinquentes, sendo referido que, ainda assim, os mais eficazes são aqueles que procuram ensinar às crianças formas de resistir à pressão imposta pelos pares (Welsh & Farrington, 2012).

4.3.2. Escola

Como referido anteriormente, as crianças que apresentam um baixo desempenho escolar, fracos “laços com a escola”, baixas aspirações académicas e reduzida frequência escolar (*poor school attendance*) durante a escola primária tendem a apresentar um risco superior de envolvimento em atividades delinquentes (Harrenkohl *et al.*, 2001). Nesse sentido, a aplicação de programas de prevenção centrados no contexto escolar é lógica (Domitrovich *et al.*, 2010), uma vez que esta se constitui como o espaço onde as crianças passam a maior parte do seu tempo (Rutter *et al.*, 1998) e como uma importante influência no seu processo de socialização (Domitrovich *et al.*, 2010). Assim, a escola torna-se um contexto importante para intervenções que procurem prevenir comportamentos disruptivos (Wilson & Lipsey, 2007).

Os programas de prevenção centrados na escola incluem um conjunto variado de intervenções que procuram prevenir diversas formas de comportamentos problemáticos, antissociais e delinquentes (e.g. roubo, desrespeito pelos outros) (Gottfredson *et al.*, 2002). Este tipo de programas pode ser aplicado na totalidade da população escolar (prevenção universal) ou em conjuntos de crianças selecionados por apresentarem problemas de

comportamento ou por estarem em risco de vir a apresentar este tipo de comportamentos (prevenção indicada). Cada um destes programas atenta num conjunto diversificado de fatores sociais e emocionais que se pensa serem a causa do desenvolvimento de comportamentos problemáticos usando, para isso, uma grande variedade de abordagens, tais como: programas cognitivos, programas comportamentais, treino de competências sociais e programas de aconselhamento/terapia (Wilson & Lipsey, 2007).

De entre um grande corpo de programas, que se inserem nesta dimensão, podem ser apontadas intervenções em quatro áreas como tendo resultados positivos na prevenção da delinquência (Welsh *et al.*, 2012): i) programas de gestão escolar e disciplina (*school and discipline management*) (intervenções que procuram mudar os processos de decisão ou as estruturas de autoridade para potenciar a capacidade geral da escola); ii) programas de gestão da sala de aula ou da instituição (*classroom or institutional management*) (utilização de métodos que procuram aumentar o compromisso da criança com o seu processo de aprendizagem, potenciar a performance académica e fortalecer os laços com a escola); iii) reorganização dos anos escolares ou das turmas (*reorganization of grades or classes*) (visam a criação de turmas mais pequenas, a interação contínua, a “mistura” de diferentes alunos e a flexibilidade do ensino); iv) e aumento do autocontrolo e competências sociais, através da utilização de métodos cognitivo-comportamentais ou instrutivo-comportamentais (*behavioral instructional*). Paralelamente a estas dimensões, que se inserem nos programas de prevenção que procuram alterar o ambiente escolar e da sala de aula, poderá ser mencionado um outro importante conjunto de programas de prevenção que procura promover alterações nos comportamentos, conhecimentos, competências, atitudes e crenças das crianças. Aqui, incluem-se outros grandes tipos de intervenção: i) instrução dos estudantes (*instructing students*) (intervenções que visam dotar a criança com informações factuais, promovendo a consciencialização das influências para o envolvimento em comportamentos problemáticos, a expansão das capacidades para reconhecer e responder de modo adequado a situações de risco, a potenciação do seu carácter, entre outros); ii) modificação do comportamento (através de reforços positivos ou negativos); e iii) aprendizagem de estratégias de pensamento (utilizam-se técnicas como modelagem (*modeling*) ou demonstração de comportamentos propiciando treinos para a prática das novas competências, por exemplo, sugerir alternativas quando os colegas propõe o envolvimento em práticas de risco) (Gottfredson *et al.*, 2002).

Na meta análise conduzida por Wilson e Lipsey (2007) os autores concluíram que, de um modo geral, os programas de prevenção focados na escola têm efeitos positivos, sendo que os

programas são eficazes, quer sigam uma abordagem universal, quer sigam uma abordagem indicada (Wilson & Lipsey, 2007). Adicionalmente, conclui-se que os programas são mais eficazes quando aplicados em crianças que apresentam um maior nível de risco (Gottfredson *et al.*, 2012).

4.3.3. Comunidade

Os programas de prevenção centrados na comunidade procuram modificar as condições sociais que são apontadas como fatores de risco para o desenvolvimento de comportamentos desajustados, incluindo o crime (Farrington & Welsh, 2007). Usualmente, os “veículos” usados para implementar este tipo de programas são as instituições sociais locais (família, associações de jovens, igreja...). Com efeito, este tipo de estratégias de prevenção frequentemente envolve a mobilização de membros da comunidade para participarem ativamente no planeamento e implementação deste tipo de atividades (Welsh & Hoshi, 2002).

Com base em diversos estudos, salientam-se dois tipos de programas tidos como mais eficazes na prevenção da delinquência e ofensas criminais: programas de acompanhamento após as aulas (*after-school programs*) e programas comunitários de orientação (*community-based mentoring*) (Farrington & Welsh, 2007).

O primeiro tipo de programas, que pode ou não ser levado a cabo na escola (Herrenkohl, *et al.*, 2001), procura intervir, sobretudo, em relação à associação dos jovens a pares delinquentes. Estes estruturam-se com base na ideia de que a promoção de oportunidades de ocupação do tempo, supervisionadas e estruturadas depois das aulas, irá reduzir o envolvimento em atividades delinquentes na comunidade (Farrington & Welsh, 2007; Welsh & Hoshi, 2002; Herrenkohl, *et al.*, 2001; Brewer *et al.*, 1995), uma vez que fortalece os laços com indivíduos normativos e possibilita o desenvolvimento de competências (sendo estes os fatores de proteção focados neste tipo de intervenções) (Brewer *et al.*, 1995; Herrenkohl, *et al.*, 2001; Durlak *et al.*, 2010).

De facto, a investigação atual tem demonstrado que este tipo de atividades terá um impacto positivo em sentimentos, atitudes, ajustamento comportamental e sucesso escolar das crianças. Especificamente, há melhorias significativas na perceção do mesmo, na ligação à escola, nos comportamentos pró-sociais, nas notas escolares e na redução de problemas comportamentais (Durlak *et al.*, 2010).

O segundo tipo de programas atenta em fatores de risco como: insucesso escolar, fraca vinculação à escola e associação a pares delinquentes; e em fatores de proteção como: criação de oportunidades para o envolvimento pró-social, capacidade para estabelecer ligações

positivas, criação de laços com pares sociais, e estabelecimento de crenças saudáveis e normas de comportamento claras (Brewer *et al.*, 1995). Geralmente estes programas pautam-se pelo trabalho voluntário de adultos que “passam tempo” com jovens em risco de encetarem comportamentos delinquentes, de desistirem da escola e de apresentarem outros problemas sociais. Os mentores fornecem suporte aos indivíduos, não julgando e funcionando como modelos (Farrington & Welsh, 2007; Welsh & Hoshi, 2002; Herrenkohl, *et al.*, 2001; Brewer *et al.*, 1995). Comparando com outros tipos de programas de intervenção na comunidade, estes iniciam-se numa fase bastante precoce do desenvolvimento das crianças, constituindo-se como programas bastante promissores na prevenção de comportamentos desajustados (Welsh & Hoshi, 2002).

Assim, na meta análise levada a cabo por Welsh e Hoshi, (2002) concluiu-se que não se encontra um único tipo de programa comunitário cuja eficácia tenha sido provada na prevenção das ofensas criminais. Contudo, há evidência empírica para concluir que alguns tipos de programa de intervenção comunitária são promissores e assim merecedores de replicação e avaliação futura. Os programas promissores são: (...) *community-based mentoring* e *after-school recreation*”.

5. AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES

Os programas de prevenção e redução de comportamentos desviantes deparam-se com alguns obstáculos no que diz respeito à determinação da intensidade e do tipo de intervenção mais adequada. Estes desafios encontram-se sobretudo dependentes de 3 dimensões: i) a identificação das crianças que de facto necessitam ser intervencionadas; ii) a identificação dos fatores de risco que efetivamente estas apresentam; iii) e o modo como se pode avaliar o impacto destes fatores no comportamento das crianças (Savignac, 2010).

Procurando ultrapassar estas dificuldades, progressivamente tem vindo a aceitar-se que a identificação das necessidades que as crianças apresentam se consubstancia como fundamental no processo de conceção e implementação dos programas de prevenção precoce de comportamentos disruptivos (Savignac, 2010). Com efeito, e segundo o referido por Lyons e colegas (1999, p. 2) “quando as crianças e as suas famílias procuram assistência na resolução dos problemas que se levantam, o primeiro passo para ajudar envolve a avaliação das necessidades”, sendo a melhor forma de conhecer as dificuldades e capacidades da criança (Lyons *et al.*, 1999).

À semelhança dos conceitos de prevenção (primária, secundária e terciária), o conceito de avaliação diagnóstica surge no campo da saúde tendo, neste domínio, como principal objetivo, a identificação da presença da patologia no seu estado inicial, uma vez que se entendia que, através de uma deteção precoce, a possibilidade de sucesso no tratamento aumentava drasticamente. Com efeito, é esta ideia que é transportada para o campo da prevenção de comportamentos desajustados ou indesejados para a criança (DiPerna, *et al.*, 2014).

Assim, a avaliação das necessidades, ou avaliação diagnóstica, tem-se constituído não como um fim, mas sim como um meio. Não basta apenas identificar as crianças que se encontram em risco de apresentar comportamentos desajustados, acreditando que uma vez em risco, esta estará sempre em risco. De facto, o processo de avaliação de necessidades deverá ser proativo, procurando aferir aqueles que são os fatores de risco passíveis de alteração (Zara & Farrington, 2013) e a relação que estes estabelecem entre si.

Frequentemente, surgem dificuldades no entendimento daquilo que consubstancia uma «necessidade», em grande medida porque este conceito é utilizado com diversos significados, sobretudo no âmbito das ciências sociais (O'Brien, 2010). No entanto, ainda “que não haja consenso universal em relação à definição do que é uma «necessidade» ou ao modo como esta deve ser acedida” (Marsden *et al.*, 2000, p. 14)²⁰, existem algumas ideias em relação ao que subjaz a este conceito. Assim, este conceito poderá ser entendido como um indicador do quão o funcionamento diário de um indivíduo se encontra alterado ou do quanto se encontram diminuídos os fatores de proteção (Zara & Farrington, 2013). Neste sentido, a avaliação de necessidades poderá ser entendida, de uma forma lata, como a exploração “do modo como as coisas são e modo o como deveriam ser” (Brown, n.d, p.1)²¹, sendo frequentemente concebida como um importante precursor para programas de ação, desenhados para corrigir a disparidade entre os estados observados e os ideais (Brown, n.d.). No fundo, a avaliação de necessidades traduz o esforço para determinar a natureza dos problemas, desafios e capacidades que a criança apresenta, procurando apreender aquelas que são as suas necessidades particulares, possibilitando assim que as mesmas sejam colmatadas (Brown, n.d.)

É neste sentido que se pode afirmar que o grande objetivo de uma avaliação das necessidades passa pela identificação (presente e/ou futura) da natureza, prevalência e

²⁰**Da versão original:** “There is no universally agreed definition of 'need' or how one should assess it.”

²¹**Da versão original:** “(...) exploration of the way things are and the way they should be.”

incidência de determinados comportamentos (Marsden *et al.*, 2000). Para além deste, uma avaliação deste tipo tem ainda como objetivos: a) selecionar as crianças alvo e os programas mais adequados para elas; b) sustentar as perceções tidas sobre a criança com dados válidos e objetivos (e.g. em contexto escolar uma criança poderá ser identificada pelo professor como apresentando problemas comportamentais, neste caso, a utilização de um instrumento de avaliação de necessidades poderá confirmar ou infirmar esta perceção); c) estabelecer uma distinção entre as crianças baseada nos fatores de risco que apresenta ou no quão avançado o seu problema se encontra (Savignac, 2010). É neste sentido que a grande maioria dos instrumentos de avaliação das necessidades é desenvolvida com base nos fatores de risco que a literatura científica tem apontado como robustos e significativos (Zara & Farrington, 2013). Estes aspetos, que deverão ser acedidos antes da implementação da intervenção, permitirão que se delinee uma intervenção mais eficaz, funcionando estes como guia para o desenvolvimento do programa (Marsden *et al.*, 2000).

Apesar de tudo isto, é necessário sempre ter em consideração que a adequação desta avaliação diagnóstica se encontra dependente da compatibilidade entre os objetivos e critérios, do programa em causa, e as ferramentas selecionadas para executar esta primeira avaliação. Com efeito, alguns programas de prevenção têm sido implementados com instrumentos de avaliação diagnóstica especificamente concebidos para as dimensões que estes trabalham, no entanto, alguns não apresentam uma ferramenta de avaliação previamente concebida. Deste modo, quando a seleção do instrumento é feita posteriormente, deverão ser tidos alguns cuidados, devendo ser assegurada a compatibilidade entre o programa e o instrumento em alguns elementos, designadamente: i) critérios de seleção e implementação do programa e do instrumento: o programa e o instrumento de avaliação dirigem-se à mesma faixa etária? Qual o contexto de implementação do programa e do instrumento? O instrumento selecionado é apropriado para o contexto específico? Quais as competências necessárias para aplicar a ferramenta? Os elementos trabalhados no programa são os mesmos que são avaliados no instrumento?; ii) objetivos do programa e do instrumento: o programa requer que se avaliem as necessidades que as crianças apresentam? O programa requer que a evolução de cada participante seja monitorizada? (Savignac, 2010).

Em suma, as razões para usar determinado instrumento, como parte do processo de implementação do programa, devem ser claramente definidas (Savignac, 2010).

Deste modo, poderá dizer-se que instrumentos e programas de avaliação das necessidades serão imprescindíveis para identificar as crianças que se encontram em risco ou que

apresentam problemas comportamentais. Adicionalmente, a utilização deste tipo de práticas diagnósticas permitirá estabelecer uma relação entre aquelas que são as efetivas necessidades da criança e o tipo de práticas interventivas concebidas para colmatar as mesmas. No entanto, deverá sempre ter-se em consideração que este tipo de práticas diagnósticas só trará benefícios para as crianças se forem implementadas de um modo apropriado (Forman *et al.*, 2014).

5.1. AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES EM CONTEXTO ESCOLAR

“É amplamente aceite que as intervenções precoces podem prevenir um desenvolvimento desajustado. No entanto, muitos jovens com problemas emocionais, sociais e dificuldades de aprendizagem não recebem qualquer tipo de intervenção. Uma razão para esta lacuna pode encontrar-se na ausência de um apropriado *screening* e *assessment* que possa ser usado para fins de prevenção” (Malti *et al.*, 2010, p. 245)²². Com efeito, a realização de uma adequada avaliação diagnóstica é fundamental para identificar os aspetos que devem ser priorizados ao longo da intervenção (Catalano, 2004).

Neste contexto, a avaliação diagnóstica, tem vindo a ser entendida como o processo através de qual se elaboram categorizações no sentido de identificar: i) quais as crianças que beneficiariam com uma intervenção preventiva e; ii) qual o tipo de intervenção mais adequada para endereçar as necessidades encontradas. Assim, este tipo de práticas implica a avaliação de todos os alunos (avaliação das necessidades universal) ou de grupos de crianças identificados como estando em risco de encetarem comportamentos desajustados (Kettler *et al.*, 2014).

Os processos de avaliação levados a cabo neste contexto, com grande frequência, focam-se no funcionamento académico, comportamental e emocional e na saúde física, podendo ser de autopreenchimento (pela própria criança) ou hétero-preenchimento (e.g. pais, professores, psicólogos). Estes processos têm como principais objetivos: a) identificação da presença de indicadores de problemas comportamentais e escolares futuros; b) o desenvolvimento de estratégias de intervenção com o intuito de prevenir ou remediar este tipo de dificuldades; c) compreender a relação que se estabelece entre elas. Neste contexto, a avaliação das

²²**Da versão original:** “It is widely accepted that early intervention can de facto prevent maladaptive developmental pathways (e.g., Luthar & Cicchetti, 2000). Strikingly enough, high rates of adolescents with social and emotional problems and associated learning difficulties do not receive services at all (U.S. Public Health Service, 2000). One reason for this gap of need for and use of prevention services may be the absence of appropriate screening and assessment procedures that can be used for prevention purposes (Lochman, 2006).”

necessidades é utilizada, não no sentido de rotular um problema, mas sim no sentido de promover uma oportunidade para a mudança (Kettler *et al.*, 2014).

De facto, e uma vez que se procura obter uma visão compreensiva das competências e problemas que as crianças apresentam, deve-se procurar conhecer os comportamentos que estas apresentam nos contextos onde maioritariamente se encontram: em casa e na escola (Bertrand *et al.*, n.d.). Deste modo, tem-se entendido que a utilização de um instrumento destinado a pais/encarregados de educação é fundamental, uma vez que estes constituem a principal fonte de informação sobre a criança (Achenbach & Ruffle, 2000; Fonseca & Simões, 2004). Para além destes, aceder aos professores também se demonstra como muito importante já que as crianças passam uma percentagem substancial do seu tempo na escola, fazendo dos professores os observadores privilegiados do seu comportamento em ambiente de sala de aula (Rescorla *et al.*, 2012; Fonseca & Simões, 2004; Winsler & Wallace, 2002). Com efeito, devido à possibilidade de observação e comparação de um grande número de crianças e à importância do comportamento que as crianças apresentam em contexto escolar, os instrumentos dirigidos a professores são particularmente importantes na avaliação das mesmas (Rutter, 1967).

Auscultando pais e professores, é possível comparar os modos como duas entidades distintas percecionam e caracterizam o comportamento da mesma criança, uma vez que “a comparação entre as descrições dos pais com as descrições feitas por outros, como por exemplo professores, (...) são especialmente úteis para aceder (...) aos problemas” (Achenbach & Ruffle, 2000, p. 269)²³ que as crianças apresentam e também à forma como estas se comportam ou modificam os seus comportamentos em diferentes contextos sociais.

Sendo certo que a recolha de dados junto dos referidos informantes é tida como fulcral no processo avaliativo, é também certo que a análise da concordância/discrepância das respostas por estes dois informantes (pais e professores) terá que ser feita. O estudo das discrepâncias é importante, uma vez que não existem uma medida ou método únicos que consigam fornecer um conhecimento absoluto sobre o modo como as crianças se posicionam, perante certo conjunto de problemas e contextos (Reyes & Kazdin, 2005). Frequentemente, o nível de concordância entre diferentes informantes poderá ser limitado uma vez que estes vêem as crianças em diferentes contextos, interagem de um modo distinto com estas e são detentores de diferentes mentalidades que influenciam o julgamento e a informação fornecida sobre a

²³**Da versão original:** “Comparisons of parents’ reports with reports by others, such as teachers (...), are especially helpful for assessing the cross-informant consistency of problems (...).”

criança. Assim sendo, a baixa concordância entre informantes não terá necessariamente que ser encarada como menor rigor no processo avaliativo, já que cada pessoa poderá reportar de um modo válido e fiável diferentes aspetos do funcionamento da criança. Com efeito, o grande valor em se obter dados de múltiplos informantes e tipicamente com uma concordância modesta, é a necessidade de constantemente se obter e comparar informações para avaliações de grupos de crianças (Achenbach & Rescorla, 2001; Achenbach *et al.*, 2008).

Pela sua importância, existem diversos estudos que se debruçam sobre esta questão. Serão salientados alguns particularmente relevantes para o presente estudo.

Antrop e colegas (2002) conduziram um estudo com o objetivo de investigar a consonância das classificações atribuídas por pais e professores relativamente aos seguintes sintomas: défice de atenção, hiperatividade, problemas de conduta e comportamentos de oposição (constantes no DSM-IV), recorrendo à *Disruptive Behavior Disorder Rating Scale*. A análise levada a cabo estruturou-se em 3 níveis: concordância em relação aos dados obtidos para cada uma das escalas; concordância depois de dividida a amostra em função da presença ou ausência do problema; e concordância relativamente aos itens em análise. Assim, em relação ao primeiro nível de análise verificou-se que não havia qualquer associação entre as classificações atribuídas para as dimensões desatenção e hiperatividade, sendo que para estas categorias os pais tendiam a problematizar mais o comportamento das crianças, quando comparados com os professores. Relativamente às escalas de problemas de conduta e comportamentos de oposição, constatou-se que estas dimensões se encontravam positivamente correlacionadas. No que diz respeito ao segundo nível em análise, demonstrou-se uma ausência de concordância entre pais e professores para as escalas défice de atenção, hiperatividade e problemas de conduta, tendo sido encontrado um grau moderado de concordância para os comportamentos de oposição. No que concerne com o terceiro nível em análise, verificou-se que, para as escalas défice de atenção e hiperatividade, apenas havia correspondência para três e dois itens, respetivamente, enquanto que para as outras duas escalas, foi encontrada correspondência para a maioria dos itens.

Procurando perceber a qualidade das informações psicométricas relativas ao uso do *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*, Winsler & Wallace (2002), procuraram aceder aos níveis de concordância nas respostas, dadas por pais e professores, para as dimensões abordadas neste instrumento. Os resultados obtidos demonstraram que, de um modo geral, o nível de concordância entre pais e professores era fraco ou modesto. As correlações entre informantes eram fracas em relação às competências sociais, baixas relativamente aos

problemas de internalização e modestas no que diz respeito aos problemas de externalização. Será de ressaltar que, tanto pais como professores, reportaram a existência de maiores comportamentos de externalização por parte dos rapazes comparativamente com as raparigas. É igualmente importante referir que, de um modo amplo, os pais avaliavam as suas crianças como apresentando maiores problemas de externalização e problemas em geral (quando comparados com os professores).

Procurando também perceber a extensão dos problemas comportamentais e emocionais apresentados por um grupo de crianças japonesas em idade escolar, Satake e colegas (2003), aplicaram questionários (CBCL e TRF) a pais e professores respetivamente. No que diz respeito ao grau de concordância entre as respostas, e à semelhança de estudos aqui apresentados, o nível de concordância variava entre o baixo e moderado para a escala de problemas de internalização e para o somatório total de problemas, para a amostra total e para a amostra dividida em função género, idade e ocupação parental (com exceção do somatório total de problemas em que não havia correlações significativas para o género feminino e para o tipo de ocupação parental). Para os problemas de internalização não foram encontradas quaisquer correlações significativas. Ressalva-se que os resultados obtidos demonstraram que, de forma similar aos estudos anteriores, os pais problematizavam mais os comportamentos apresentados pelas crianças, no que diz respeito às escalas de problemas de internalização e externalização e ao somatório total de problemas, quando comparados com os professores.

Gross e colegas (2004) procuraram perceber se o modo como pais e educadores de infância classificavam os problemas apresentados pelas crianças era convergente e quais os fatores (características do informante, contexto ou formas de medição) que poderiam influenciar a presença ou ausência de convergência das informações. Para tal, recorreram à aplicação dos seguintes instrumentos: *Eyberg Child Behavior Inventory*, *Caregiver-Teacher Report Form*, *Everyday Stressor Index*, *Toddler Care Questionnaire*, *Parenting Questionnaire* e *Early Childhood Environment Rating Scale*. Os resultados obtidos demonstraram que existia uma baixa correlação entre as cotações atribuídas para pais e professores, sendo que apenas uma diminuta percentagem de crianças foi cotada por ambos os respondentes como apresentando elevados problemas comportamentais. Relativamente às características que poderão ter influenciado estes resultados, constatou-se que o nível de concordância entre respondentes se encontrava associado a características dos informantes (apenas para as crianças avaliadas como apresentando elevados níveis de problemas comportamentais por pais e professores (n=6) os elevados níveis de *stress* e a baixa eficácia por parte dos pais, assim como o elevado

conhecimento dos educadores sobre as crianças, eram relevantes) e dos contextos onde as crianças foram avaliadas (a falta de afeto e de disciplina consistente por parte dos pais encontravam-se relacionadas com maiores problemas comportamentais).

Laidra e colegas (2006), realizaram estudo em que se procurava auscultar a concordância entre pais, mães, jovens e professores, relativamente aos traços de personalidade de adolescentes, utilizando como medidas o *Estonian Brief Big Five Inventory* e o *Revised NEO Personality Inventory*. À semelhança de alguns dos estudos já apresentados, demonstrou-se que os níveis de convergência entre as respostas de pais e mães eram elevados, que entre pais e os próprios jovens se situavam entre baixos e moderados, sendo que os níveis de concordância entre estes três informantes (isoladamente) e os professores eram os mais baixos.

Na investigação conduzida por Salbach-Andrae, Lenz e Lehmkuhl (2009) procurou-se perceber o grau de concordância inter-informante (pais, jovens e professores) relativamente à CBCL, TRF e *Youth Self-Report* (YSR). Os resultados revelaram a existência de uma concordância moderada entre pais e jovens, no que diz respeito à escala de problemas total e em relação à escala de problemas de externalização, e uma concordância baixa relativamente aos problemas de internalização. No que concerne com os níveis de concordância entre pais e professores, verificou-se a existência de relações moderadas para os problemas de externalização e uma baixa correlação para a escala de problemas total e para os problemas de internalização. As correlações mais fracas verificaram-se entre as respostas de professores e jovens, uma vez que o nível de concordância foi considerado baixo para todas as dimensões em análise. É de notar que nesta investigação se constatou que os pais tendiam a reportar um maior número de problemas comportamentais, quando comparados com os professores, e estes um maior número quando comparados com os jovens.

Num outro trabalho, levado a cabo por Ollendick e colegas (2009), procurou-se perceber os níveis de concordância nas cotações atribuídas por pais e professores, em relação aos comportamentos agressivos (proativos e reativos) apresentados pelas crianças, usando os seguintes instrumentos: CBCL, TRF, *Revised Teacher Rating Scale for Reactive and Proactive Aggression*, *Wechsler Individual Achievement Test*, *Wechsler Intelligence Scale for Children* e *Anxiety Disorders Interview Schedule for DSM-IV, Child and Parent Versions*. Os dados demonstraram que estas duas dimensões se encontravam significativamente correlacionadas entre si, em função da informação recolhida junto de cada respondente

isoladamente. Para além disso, estas dimensões também se encontravam significativamente correlacionadas entre informantes.

No estudo levado a cabo por Schroeder e colegas (2010), procurou-se perceber os padrões de concordância nas respostas de pais e mães nas escalas avaliadas pela CBCL. Pretendia-se ainda perceber o efeito do género e da idade como moderadores para a correspondência ou discrepância nas respostas obtidas. Assim, constatou-se que as respostas dos pais se encontravam, geralmente, correlacionadas de um modo moderado ou alto. No entanto, verificou-se que existiam algumas diferenças significativas no nível de severidade percebida das dificuldades relativas a cada um dos comportamentos problema avaliados. De um modo geral, constatou-se que os níveis de concordância inter-parental eram superiores nas escalas de externalização. Verificou-se igualmente que as mães cotavam os comportamentos apresentados pelas crianças de um modo mais elevado em 9 das escalas em análise, sendo que poucas eram as diferenças entre pais e mães nas respostas relativas às escalas: problemas de pensamento e delinquência. Quanto ao efeito dos moderadores na discrepância/concordância concluiu-se que, relativamente à concordância, a idade da criança atuava como moderador para a força da correlação das respostas entre informantes para a escala problemas sociais, enquanto que o género da criança funcionava como moderador apenas para as correlações entre a escala de ansiedade/depressão. No que concerne com as discrepâncias entre informantes, constatou-se que apenas a idade funcionava como moderador relativamente aos problemas de atenção.

Num outro estudo, realizado por Althoff e colegas (2010), procurou-se estudar o padrão de concordância entre pais, professores e jovens relativamente ao *Dysregulation Profile* da CBCL (caracterizado por elevados níveis de problemas de atenção, de comportamentos agressivos e de ansiedade/depressão), que se encontra associado a diversos problemas psicopatológicos e risco de suicídio. Aqui, o nível de concordância entre os diferentes informantes, uma vez mais, foi considerado moderado entre pais e jovens, pais e professores e entre professores e jovens.

Num outro estudo, centrado na avaliação de competências comportamentais e emocionais de crianças, que recebem educação especial e que não recebem, (através da *Behavioral and Emotional Rating Scale*), procurou-se atentar nos níveis de concordância entre diferentes informantes (alunos, pais e professores), primeiramente de um modo geral e, em seguida, em função da presença ou ausência de educação especial. Os resultados obtidos demonstraram que o nível de correlação das respostas dos diferentes informantes é baixo a moderado. Será

de ressaltar que o nível de correlação em relação a crianças que recebiam educação especial era superior, comparativamente com os que não recebiam (Sointu *et al.*, 2012).

Numa investigação mais recente, levado a cabo por Efstratopoulou e colegas (2012), procurou-se perceber, uma vez mais, o nível de concordância entre informantes (utilizando a CBCL para pais, a TRF para professores e a *Motor Behavior Checklist* para professores de educação física) relativamente a comportamentos problema apresentados por uma amostra de crianças normativas a frequentar a escola primária. Os resultados obtidos demonstraram a convergência das respostas relativamente às escalas de comportamentos de violação das normas, de problemas de atenção, de impulsividade/hiperatividade, de falta de interação social e das escalas de problemas totais, de internalização e externalização.

Em suma, a partir da revisão efetuada verifica-se que, de um modo geral, o nível de concordância entre diferentes informantes varia entre baixo e moderado. Consta-se igualmente que os pais tendem a problematizar mais o comportamento das crianças quando comparados com outros informantes, nomeadamente com os professores.

Como mencionado, estas discrepâncias poderão ficar a dever-se a fatores tão distintos como, por exemplo, o contexto em que o comportamento da criança é observado, a relação estabelecida entre o informante e a criança e as características do informante (Achenbach & Rescorla, 2001; Achenbach *et al.*, 2008). Assim, ao realizar-se uma avaliação diagnóstica das necessidades que as crianças apresentam, é necessário que estes e outros fatores sejam tidos em consideração, tornando possível a identificação efetiva dos problemas, o delinear de prioridades e estratégias de ação procurando, assim, a efetiva concretização dos resultados esperados.

CAPÍTULO 2: ESTUDO EMPÍRICO (METODOLOGIA)

1. OBJETIVOS

No seguimento do que foi apresentado, a presente investigação tem como objetivo geral a realização de uma avaliação diagnóstica para uma amostra de crianças caracterizando-as em função de determinadas dimensões, designadamente: problemas de atenção (que inclui medidas de autocontrolo e impulsividade), comportamentos agressivos, comportamentos de violação das normas, capacidade de comunicação e interação (problemas sociais; isolamento social), e performance escolar.

Como objetivos específicos encontram-se os seguintes:

- a) Identificar/ selecionar instrumentos cuja relevância tem sido demonstrada na literatura, de acordo com as características da população-alvo (crianças que se encontram a frequentar o 1º ciclo, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos), e adaptação/tradução dos mesmos;
- b) Realizar uma avaliação diagnóstica de uma amostra dessa mesma população com base nos instrumentos selecionados, sendo esta focada nas dimensões mencionadas;
- c) Comparar a informação recolhida junto dos diferentes informantes;
- d) Analisar o nível de convergência/divergência das informações recolhidas junto dos diferentes informantes;
- e) Estudar o padrão de relações entre as diferentes variáveis acima mencionadas, procurando perceber a forma como estas se relacionam entre si, atentando nas características individuais das crianças (e.g. género) e atentando nos contextos nos quais estas se encontram inseridas (e.g. escola).
- f) Procurar contribuir para a especificação de possíveis modelos explicativos, em função das variáveis previamente definidas, nomeadamente qual a influência de cada uma delas (variáveis independentes) no comportamento desajustado, avaliado através das variáveis comportamentos de violação das normas; comportamentos agressivos; e desempenho escolar.

2. DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS

2.1. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

O estudo a realizar seguirá uma abordagem quantitativa, tendo em conta não só o modo como os dados foram recolhidos mas também analisados. Trata-se de um estudo transversal uma vez que os dados são recolhidos num único momento temporal, não havendo manipulação da variável independente (Hagan, 2006; Marôco, 2010).

2.2. CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA

A constituição da amostra seguiu uma estratégia de amostragem por conveniência, uma vez que os casos escolhidos foram aqueles a que mais facilmente se teve acesso (Burton, 2000) e aqueles cujos encarregados de educação autorizaram participar, não havendo outros critérios para a seleção que não os seguintes:

- a) Crianças que se encontram a frequentar o 1º ciclo do ensino básico;
- b) Crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade.

Assim, a amostra deste estudo é constituída por 81 crianças selecionadas de um conjunto de 3 escolas (do distrito do Porto e de Aveiro) e que se encontravam a frequentar turmas do 1º, 2º ou 3º ano de escolaridade. Da primeira escola recolheu-se uma amostra de 40 elementos, na segunda escola uma amostra de 14 elementos e na terceira escola uma amostra de 27 elementos. Das crianças amostradas 50,6% são do género masculino (n=41) e 49,4% são do género feminino (n=40), sendo todas de nacionalidade portuguesa. A tabela 6, apresenta as características sociodemográficas da amostra estudada.

Tabela 6: Características sociodemográficas da amostra

<i>Variável</i>	<i>N</i>	<i>Moda</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{X}	<i>SD</i>
Idade	80	7	6	9	7,35	0,86
Ano Escolar	81	2º	1º	3º	2,12	0,68

Nota: N – número de indivíduos amostrados; Min – Mínimo; Max – Máximo; \bar{X} – Média; SD – Desvio Padrão

A média de idades dos elementos amostrados é de 7,35 anos com um desvio padrão de 0,86. Assim, esta varia entre os 6 e os 9 anos, sendo que a maioria das crianças que constituem a amostra têm 7 anos.

No que diz respeito ao ano escolar frequentado, a distribuição das crianças amostradas encontra-se entre o 1º e o 3º anos. A maioria dos indivíduos frequenta o 2º ano de escolaridade, sendo a média desta variável 2,12 com um desvio padrão de 0,67.

2.3. INSTRUMENTOS E OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS

Uma vez que se pretende avaliar um conjunto de crianças que se encontram a frequentar o ensino primário, os instrumentos de avaliação utilizados, CBCL e TRF, à semelhança da maioria dos instrumentos aplicados no quadro internacional, são de heteroavaliação tendo sido preenchidos pelos professores que acompanhavam as crianças na escola e pelo pai/mãe ou encarregado de educação (97,2% dos questionários foram preenchidos pelo pai/mãe biológicos, sendo que apenas 2,8% dos questionários foram preenchidos por outro familiar da criança).

De facto, de entre um conjunto de questionários de avaliação diagnóstica selecionaram-se aqueles que melhor se adaptavam aos objetivos e critérios estratificadores da presente investigação (previamente mencionados). Posto isto, passou-se ao processo de tradução integral dos mesmos. Com esta fase, procurou-se obter uma versão em português dos referidos questionários, que fosse linguisticamente correta e equivalente à versão original. Procurando seguir a metodologia da tradução/retroversão, foi produzida uma versão em português seguida de uma nova tradução para inglês, permitindo uma comparação com a versão original e procurando verificar se o sentido dos itens não se havia perdido com a tradução. Em seguida, voltou a traduzir-se para português, tendo sido testada a compreensão dos instrumentos por um pequeno grupo de professores e de pais com crianças em idades escolar.

Será de ressaltar que os instrumentos foram utilizados apenas como instrumentos de investigação e não como instrumentos clínicos. Ainda assim a aplicação dos mesmos foi supervisionada por um psicólogo.

2.3.1. *Child behavior checklist*

A CBCL consiste num formulário estandardizado que os pais preenchem para descreverem os problemas comportamentais e emocionais dos seus filhos. Embora existam diferentes versões da CBCL, devido à faixa etária considerada nesta investigação, a versão utilizada foi a concebida para idades compreendidas entre os 4 e os 18 anos (CBCL 4/18). Este instrumento poderá ser preenchido pelos pais em casa, no entanto, no caso de estes não terem

as capacidades necessárias para responderem às questões presentes no formulário, as mesmas podem ser lidas pelo técnico que está a aplicar a CBCL que deverá, em seguida, anotar as respostas dadas pelos pais (Achenbach & Ruffle, 2000). No presente estudo, este instrumento foi preenchido pelos pais/encarregados de educação na sua casa, sem qualquer acompanhamento ou supervisão, sendo posteriormente devolvidos à escola que as crianças frequentavam.

Esta *checklist* inclui itens que procuram aceder às competências e problemas que, segundo os pais, as crianças podem apresentar (Ma *et al.*, 2013). Estes itens encontram-se divididos em duas grandes dimensões: adequação comportamental e problemas comportamentais. No que diz respeito à adequação comportamental, os pais são questionados sobre os desportos que os filhos praticam, as atividades recreativas em que participam, as tarefas que desempenham, os grupos a que pertencem, as relações que estabelecem com amigos, pares, irmãos e sobre o desempenho escolar que as crianças apresentam (adicionalmente fazem-se questões relacionadas com necessidades educativas especiais e repetição de anos escolares) (Achenbach, *et al.*, 2002).

Assim, a primeira parte do questionário é dividida da seguinte forma:

a) Informação demográfica: nesta dimensão encontramos questões que procuram caracterizar demograficamente tanto a criança como o respondente. Assim, são incluídas as seguintes questões sobre a criança: género, nacionalidade, idade, data de nascimento e ano escolar frequentado. Relativamente ao respondente é perguntado o género, a profissão, bem como o tipo de relação com a criança (pai/mãe biológico; padastro/madastra; (pai/mãe adotivo); família de acolhimento; avô/avó; ou outro tipo de relação não especificada).

b) Grupo I: neste grupo o respondente é questionado relativamente aos desportos em que a criança mais gosta de participar, designadamente: quais são, qual o tempo dedicado a cada um deles e, quando comparado com outras crianças da mesma idade, qual o seu desempenho nestes desportos.

c) Grupo II: neste grupo o respondente é questionado quanto às atividades recreativas, passatempos e *hobbies* favoritos da criança, nomeadamente: quais são, qual o tempo dedicado a cada um deles e, quando comparado com outras crianças da mesma idade, qual o seu desempenho.

d) Grupo III: neste grupo o respondente é questionado relativamente às organizações grupos ou equipas em que o filho mais gosta de participar, designadamente: quais são e, quando comparado com outras crianças da mesma idade, quão ativa é a criança.

e) **Grupo IV:** neste grupo o respondente é questionado relativamente aos trabalhos e tarefas que o filho realiza, designadamente: quais são, qual o tempo dedicado a cada um deles e, quando comparado com outras crianças da mesma idade, qual o seu desempenho.

Note-se que para os grupos I, II, III e IV as variáveis “tempo” e “desempenho” são avaliadas de acordo com a seguinte escala: 1= “Abaixo da média”, 2 = “Na média”, 3 = “Acima da média” ou 4 = “Não sei”.

f) **Grupo V e VI:** nestes grupos é pedido ao respondente que atente, um pouco mais particularmente, nas relações interpessoais estabelecidas pela criança. Assim, este é questionado quanto ao número de amigos da criança (os resultados poderiam variar entre “nenhum” e “quatro ou mais”), bem como relativamente ao tempo passado com os amigos fora da escola, designadamente as vezes que se encontravam (variando entre “nenhuma vez” e “três ou mais vezes”). Para além disso, são elencadas algumas questões relativas ao modo como a criança se relaciona com os pais, com os irmãos (no caso de os ter) e com outras crianças. As perceções sobre estas dimensões são acedidas através da seguinte escala: 1 = “Pior”, 2 = “Igual” ou 3 = “Melhor”.

g) **Grupo VII:** neste grupo o respondente é questionado quanto ao desempenho escolar da criança. Assim, é pedido que classifique esse desempenho a Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Inglês ou outra disciplina numa escala que varia entre: 1 = “Insuficiente”, 2= “Suficiente”, 3 = “Bom”, e 4 = “Muito Bom”. Para além disto, são elencadas uma série de questões (do tipo “sim”; “não”) relativas a algumas dificuldades que a criança possa apresentar no que diz respeito ao percurso escolar: existência de necessidades educativas; repetição do ano escolar; incapacidades físicas ou mentais; ou outro tipo de problemas escolares.

Relativamente aos problemas comportamentais, a CBCL inclui 113 itens que se prendem com comportamentos de internalização e externalização que as crianças apresentam atualmente ou que demonstraram nos últimos 6 meses. No que diz respeito à internalização, os problemas apresentados pelas crianças são avaliados a partir de um conjunto de itens que se inserem nas seguintes escalas: *ansiedade/depressão* (e.g. “sente que tem que ser perfeito”), *isolamento/depressão* (e.g. “há poucas coisas que goste de fazer”), e *queixas somáticas* (e.g. “tem prisão de ventre”). Relativamente à externalização, os comportamentos são avaliados com base em 2 escalas, nomeadamente: *comportamentos de violação das normas* (e.g. “mente ou engana frequentemente”) e *comportamentos agressivos* (e.g. “destrói coisas que pertencem à sua família ou a outros”). Para além destas duas grandes

dimensões, os comportamentos das crianças são ainda acedidos a partir de 3 outras escalas, designadamente: *problemas sociais* (e.g. “ciumento”), *problemas de pensamento* (e.g. “guarda coisas que não necessita”) e *problemas de atenção* (e.g. “não consegue ficar quieto”) (Achenbach & Rescorla, 2001).

Estes comportamentos são avaliados na seguinte escala: 0 = “Não é verdade”; 1 = “Algumas vezes é verdade”; 2 = “Frequentemente é verdade” (Achenbach & Rescorla, 2001). Os resultados obtidos permitem que se estabeleçam *scores*, a partir da soma dos valores atribuídos a cada ítem, que servirão para verificar a presença ou ausência dos comportamentos previamente referidos (Bertrand, *et al.*, n.d.).

Será de ressaltar que o questionário foi reduzido e adaptado para corresponder aos objetivos da investigação. Assim, no que diz respeito aos problemas comportamentais, foi suprimida a escala *problemas de pensamento* e alguns dos itens presentes nas restantes escalas, por se julgar que estes não iriam de encontro aos objetivos da investigação. As escalas em análise no presente estudo são então compostas pelo seguinte número de itens: *ansiedade/depressão* – 12 itens; *isolamento/depressão* – 8 itens; *queixas somáticas* – 11 itens; *comportamentos de violação das normas* – 14 itens; *comportamentos agressivos* – 19 itens; *problemas de atenção* – 10 itens; e *problemas sociais* – 11 itens. A tabela 7 (A, B e C) sintetiza o conjunto dos itens de resposta requeridos ao respondente.

Note-se que em 4 dos itens presentes no questionário (9,15,40 e 93) foi utilizada uma forma de redação retirada do questionário *Strengths and Difficulties Questionnaire*, (Goodman, 1997), ainda que a dimensão avaliada fosse a mesma dos itens presentes na CBCL, por se julgar mais simples e adequada.

Tabela 7A: Escalas do questionário utilizadas no presente estudo

	Chora muito
	Tem medo de alguns animais, situações ou lugares que não a escola
	Tem medo de ir para a escola
	Tem receio de poder fazer ou pensar algo errado
	Sente que tem que ser perfeito
	Sente ou queixa-se que ninguém gosta dele
	Sente-se inútil ou inferior
<u><i>Ansiedade/Depressão</i></u>	Nervoso, excitável ou tenso
	Muito receoso ou ansioso
	Sente-se muito culpado
	Inseguro, fica embaraçado facilmente
	Tem muitas preocupações
	Sente-se magoado quando criticado (TRF)
	Demasiado preocupado em agradar (TRF)
	Tem medo de fazer asneiras (TRF)
Internalização	Há muito poucas coisas que goste de fazer
	Prefere estar sozinho do que com outras crianças
	Recusa-se a falar
<u><i>Isolamento/Depressão</i></u>	Reservado, guarda as coisas para si
	Muito envergonhado ou tímido
	Pouco ativo, movimentos lentos, falta de energia
	Infeliz, triste ou deprimido
	Isolado, não se envolve com os outros
	Tem pesadelos (CBCL)
	Tem prisão de ventre (CBCL)
	Sente-se tonto
	Muito cansado sem uma boa razão
	Dores
<u><i>Queixas Somáticas</i></u>	Dores de cabeça
	Náuseas, sente-se enjoado
	Problemas oculares
	Alergias ou outros problemas de pele
	Dores de barriga
	Vomita

Adaptado de: Achenbach & Rescorla, 2001

Nota: Os itens que contem indicado “TRF” ou “CBCL” são exclusivos dos referidos questionários, não estando contidos nas duas formas.

Tabela 7C: Escalas do questionário utilizadas no presente estudo (continuação)

	Apegado aos adultos ou muito dependente
	Queixa-se de solidão
	Não se dá bem com as outras crianças
	Ciumento
	Sente que todos estão contra ele
<i>Problemas sociais</i>	Magoa-se muitas vezes, propenso a acidentes
	Fica aborrecido frequentemente
	As outras crianças não gostam dele
	Pouco coordenado, trapalhão
	Prefere estar com crianças mais novas
	Problemas no discurso
	Age de um modo muito infantil para a sua idade
	Cantarola ou faz barulhos estranhos na aula (TRF)
	Não finaliza as coisas que inicia
	Não se consegue concentrar, não consegue prestar atenção durante muito tempo
	É irrequieto, muito mexido, nunca para quieto
Outros Problemas	Confuso/Desorientado
	Impaciente (TRF)
	Sonha acordado ou perde-se nos seus pensamentos
	Dificuldade em seguir orientações (TRF)
	Perturba os outros alunos (TRF)
	Impulsivo ou age sem pensar
<i>Problemas de atenção</i>	Tem dificuldades de aprendizagem (TRF)
	Fala fora da sua vez (TRF)
	Apático/Pouco motivado (TRF)
	Baixo desempenho escolar
	Perturba a disciplina da sala de aula (TRF)
	Trabalho desorganizado (TRF)
	Comporta-se de forma irresponsável (TRF)
	Desatento/ distrai-se com facilidade
	Fica a olhar para o vazio
	Faz menos do que é capaz (TRF)
	Fala muito (TRF)
	Não consegue completar as tarefas que lhe são atribuídas (TRF)
	Choramingas (TRF)

Adaptado de: Achenbach & Rescorla, 2001

Nota: Os itens que contem indicado “TRF” ou “CBCL” são exclusivos dos referidos questionários, não estando contidos nas duas formas.

2.3.2. *Teacher report form*

Consiste num questionário preenchido pelos professores que acompanham as crianças que se encontram em idade escolar (Achenbach & Ruffle, 2000). À semelhança da CBCL também na TRF encontramos diferentes versões sendo que, para o propósito da investigação, utilizou-se, uma vez mais, a versão para idades compreendidas entre os 6-18 anos. Como na CBCL, a primeira secção do instrumento recolhe informações demográficas sobre a criança e o respondente: idade, género, nacionalidade, data de nascimento, ano escolar, trabalho do pai e da mãe da criança; quanto ao respondente é identificado o género bem como o tipo de relação estabelecida com a criança (professor; psicólogo; auxiliar da ação educativa; diretor; e professor de educação especial).

Para além disto, a primeira parte deste questionário é ainda constituída por outros elementos caracterizadores da relação criança/respondente, questionando-se o respondente conforme se descreve em seguida:

a) **Grupo I:** neste grupo questiona-se há quanto tempo (em meses) o respondente conhece a criança.

b) **Grupo II:** neste grupo solicita-se ao inquirido que indique quão bem conhece a criança em questão, sendo esta variável operacionalizada através da seguinte escala: 1 = “Nada bem”, 2 = “Relativamente bem” e 3 = “Muito bem”.

c) **Grupos III e IV:** através destes grupos procura perceber-se quanto tempo é que a criança avaliada se encontra na aula/serviço do respondente e o tipo de aula/serviço de que se trata.

d) **Grupo V:** neste grupo procura-se perceber se a criança foi indicada por parte do respondente, ou por parte de outros, para receber algum tipo de acompanhamento especial. A resposta obtida poderá variar entre: 0 = “Não sei”, 1 = “Não”, 2 = “Sim” e, no caso de se verificar a última situação, é requerido ao informante que complete este dado com as seguintes informações: quando e para que tipo de acompanhamento.

e) **Grupo VI:** neste grupo são focadas as repetições de ano escolar por parte da criança. O itens de resposta poderão variar entre: 0 = “Não sei”, 1 = “Não”, 2 = “Sim” e, constatando-se a última situação, é solicitado que se indique quais os anos em que essa situação ocorreu e quais os motivos.

h) **Grupos VII e VIII:** estes grupos são relativos ao desempenho que a criança apresenta no contexto escolar, comparando com outros alunos da mesma idade, nomeadamente: i) em termos de desempenho a cada uma das disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo

do Meio e Inglês) utilizando-se uma escala de *likert* que varia entre 1 = “Muito abaixo da média da turma”, 2 = “Algo abaixo da média da turma”, 3 = “Na média da turma”, 4 = “Algo acima da média da turma” e 5 = “Muito acima da média da turma”), ii) e em termos de características adaptativas como: trabalho árduo, comportamento apropriado, capacidade de aprendizagem e felicidade, sendo que as respostas poderão variar entre 1 = “Muito menos”, 2 = “Algo menos”, 3 = “Ligeiramente menos”, 4 = “Na média”, 5 = “Ligeiramente mais”, 6 = “Algo mais” e 7 = “Muito mais” (Achenbach *et al.*, 2002). Para além disto, são elencadas uma série de questões, designadamente: presença ou ausência de incapacidades físicas ou mentais, preocupações que o respondente possa ter em relação à criança bem como os aspetos que este considera serem os mais positivos.

Na secção seguinte do instrumento, os professores são questionados em relação aos problemas comportamentais e emocionais que as crianças podem apresentar atualmente, ou que apresentaram nos últimos dois meses, permitindo assim que se avalie a criança no princípio do ano escolar e que se reavalie ao longo desse mesmo ano (Achenbach *et al.*, 2002). A escala aqui utilizada é igual à utilizada na CBCL assim como a maioria das questões colocadas, variando apenas aquelas que dizem respeito unicamente ao contexto escolar (e.g. “faz barulhos estranhos na sala de aula”; “perturba outros alunos”) e que se encontram discriminadas na tabela 7 (A, B e C) (Larsson & Drugli, 2011; Achenbach & Rescorla, 2001).

No seguimento do que foi feito para o questionário CBCL, também a TRF sofreu modificações para ir de encontro aos objetivos da investigação. Deste modo, no que diz respeito aos problemas comportamentais, foi suprimida a escala *problemas de pensamento* e alguns dos itens presentes nas restantes escalas. Assim, as escalas são então compostas pelo seguinte número de itens: *ansiedade/depressão* – 15 itens; *isolamento/depressão* – 8 itens; *queixas somáticas* – 9 itens; *comportamento de violação das normas* – 10 itens; *comportamento agressivo* – 20 itens; *problemas de atenção* – 24 itens; e *problemas sociais* – 11 itens.

Note-se que em 4 dos itens presentes no questionário (9,15,40 e 94) foi utilizada uma forma de redação retirada do questionário *Strengths and Difficulties Questionnaire*, (Goodman, 1997), ainda que a dimensão avaliada fosse a mesma dos itens presentes na TRF, por se julgar mais simples e adequada.

2.4. CONSISTÊNCIA INTERNA DAS ESCALAS UTILIZADAS NO PRESENTE ESTUDO

É importante referir que foram realizados testes de consistência interna para cada uma das escalas dos instrumentos acima apresentados. Para tal, utilizou-se a medida de *Alpha de Cronbach*, para todas as escalas analisadas²⁴ (quer no questionário destinado a pais, quer no destinado a professores). Será de ressaltar que os valores obtidos são, de um modo geral, considerados bastante elevados, remetendo-nos para a existência de uma forte consistência interna do instrumento. Assim sendo, a tabela 8 sintetiza os resultados obtidos.

Tabela 8: Consistência interna das escalas

<i>Escala</i>	<i>α</i>
Ansiedade/Depressão P	0,86
Isolamento/Depressão P	0,66
Problemas Sociais P	0,70
Problemas de Atenção P	0,82
Comportamento de Violação das Normas P	0,67
Comportamento Agressivo P	8,87
Ansiedade/Depressão Pr	0,92
Isolamento/Depressão Pr	0,83
Problemas Sociais Pr	0,85
Problemas de Atenção Pr	0,93
Comportamento de Violação das Normas Pr	0,83
Comportamento Agressivo Pr	0,94
Internalização_P	0,73
Externalização_P	0,66
Internalização_Pr	0,76
Externalização_Pr	0,76

Nota: P – Pais; Pr – Professores.

²⁴ Chama-se à atenção que os valores considerados em termos de consistência interna das escalas que constituem os instrumentos foram os obtidos antes do *screening* feito para neutralizar a influência *dos missing values*.

3. PROCEDIMENTOS

Os procedimentos adotados para execução desta investigação poderão ser divididos em diferentes etapas.

Na primeira etapa procedeu-se à tradução e adaptação para a língua portuguesa dos instrumentos selecionados, nos moldes que se encontram explicados acima.

Numa segunda etapa, estabeleceu-se o contacto com três Agrupamentos de Escolas localizados nos concelhos de Matosinhos, Paço de Sousa e Aveiro, visando a obtenção de autorizações formais para a implementação da investigação. Deferido o pedido, foram contactados os responsáveis pelas escolas selecionadas e solicitado o seu apoio no contacto com os encarregados de educação das crianças. Numa das escolas, o contacto foi realizado presencialmente, durante a reunião de notas do 1º período, após as férias do Natal. Nesta reunião foram explicados todos os objetivos, propósitos e procedimentos, atinentes ao processo investigativo levado a cabo, e entregue aos encarregados de educação a respetiva carta de apresentação do projeto, a declaração de consentimento informado para a participação dos próprios e autorização para obtenção de informações sobre as crianças junto dos professores (ver anexo I). No fundo, atentou-se naqueles que são os princípios base do consentimento informado: informação, compreensão, participação voluntária e confidencialidade.

Nas restantes escolas, este contacto foi realizado indiretamente, através dos professores, que entregaram às crianças ou pessoalmente aos encarregados de educação a carta de apresentação, a declaração do consentimento informado e os questionários. Relativamente aos professores, foi estabelecido um contacto direto com cada um dos intervenientes no estudo, explicando os objetivos da investigação e apresentando os questionários. Os participantes foram encorajados a colocar dúvidas sobre os instrumentos e outras questões de clarificação, ao longo de todo o processo de investigação.

Numa terceira etapa procedeu-se à recolha dos questionários e iniciou-se o processo de análise dos dados, cujos procedimentos se descrevem em seguida.

3.1. PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Será agora importante explanar aqueles que foram os procedimentos estatísticos utilizados na análise dos dados. Assim, e para facilitar a exposição, irá dividir-se esta secção em quatro grandes grupos: criação da base de dados, *screening*, análise de estatística descritiva e análise

de estatística inferencial. Ressalva-se que os dados foram tratados com recurso ao *software* IBM SPSS Statistics 20.

3.1.1. Criação da base de dados

O primeiro passo dos procedimentos estatísticos passou pela criação de uma base de dados com vista à melhor gestão, organização, manutenção e respetiva análise dos mesmos. Neste momento definiram-se e categorizaram-se todas as variáveis constantes dos dois questionários aplicados em conformidade com a sua natureza e tipo.

3.1.2. Screening

Antes de se efetuar a análise dos dados, realizou-se um processo de *screening*, cujo objetivo foi, não só a uniformização e adequação das variáveis para aquele que seria o tratamento estatístico subsequente, mas também o aproveitamento máximo da informação proveniente de todos os participantes. Neste sentido, procedeu-se à imputação de *missing values*, de acordo com o estabelecido por Achenbach & Rescorla (2001), ou seja, substituíram-se os valores em falta pela média de todos os itens respondidos, sendo que: quando se encontravam em falta mais do que 3 itens para as dimensões desempenho escolar e competência social não se procedeu à imputação de *missing values*. Do mesmo modo, para as escalas relativas aos problemas apresentados, não se procedeu à imputação quando 8 ou mais itens estavam em falta.

3.1.3. Procedimentos de análise de estatística descritiva

Para análise de estatística descritiva foram utilizadas algumas medidas de tendência central (moda, média e mediana) e medidas de dispersão (desvio padrão). No caso de variáveis quantitativas como a idade, o ano de escolaridade, o desempenho escolar, as escalas de problemas, entre outras, recorreu-se a medidas como a média amostral (\bar{X}) e o desvio padrão (SD) para verificar qual a dispersão perante o valor médio (Marôco, 2010).

No que diz respeito a variáveis qualitativas como género, escola frequentada ou atividades, desportos, tarefas e associações nas quais participa, utilizaram-se, fundamentalmente, percentagens, dada a natureza destas variáveis.

Procurando estabelecer uma comparação entre os dados obtidos junto de pais e professores, para algumas dimensões em análise, realizou-se um *paired t-test*. Este é utilizado em casos onde determinado valor/dimensão de um questionário tem uma correspondência em outro, procurando verificar se existem diferenças significativas entre estes (Marôco, 2010).

Relativamente às variáveis dependentes em estudo, procedeu-se à realização de pontes de corte derivados de *crosstabulations* (Achenbach & Rescorla, 2001), procurando distribuir a amostra entre elevado nível de problemas e baixo nível de problemas. No seu seguimento, realizou-se um *independent sample t-test* procurando averiguar as diferenças existentes entre cada um dos grupos definidos através das categorias criadas para as dimensões em análise.

Também no âmbito desta primeira análise, realizaram-se testes de normalidade, sendo que, recorrendo ao teste estatístico *Kolmogorov-Sminorv* (teste utilizado para amostras com um n superior ou igual a 30) (Marôco, 2010), se verificou que apenas uma das variáveis em estudo seguia uma distribuição normal (problemas de atenção_P) (ver anexo II). Nesse sentido, e uma vez que para a maioria das variáveis se encontrava violado o principal pressuposto de aplicação dos testes paramétricos (normalidade das variáveis), os testes subsequentemente realizados foram de natureza, fundamentalmente, não paramétrica.

Por último, para medir a consistência interna do conjunto de itens que originaram as escalas, recorreu-se ao índice do *Alpha* (α) de *Cronbach*. Aqui, consideraram-se os valores de α inferiores a 0,6 como inaceitáveis, entre 0,6 e 0,7 baixos (mas aceitáveis), entre 0,7 e 0,8 razoáveis, entre 0,8 e 0,9 bons, e um α maior que 0,9 excelente (Hill & Hill, 2000).

3.1.4. Procedimentos de análise estatística inferencial

Neste âmbito, e com vista à análise das correlações entre as variáveis, foram utilizadas medidas de associação (também designadas de coeficientes de correlação), cujos objetivos centrais são quantificar a intensidade e direção da associação entre variáveis. Tendo em consideração a não normalidade das distribuições, foi utilizado o coeficiente de correlação de *Spearman*. Este é utilizado aquando a inexistência de uma relação linear entre as variáveis, sendo, portanto, um coeficiente de correlação não paramétrico (Mâroco, 2010). Foram realizadas correlações entre as variáveis para a amostra total. Seguidamente, levaram-se a cabo correlações parciais, controlando para as variáveis género e contexto escolar.

Este tipo de medida de associação assume valores que variam entre $-1 < R < 1$. Assim sendo, e procurando esboçar aquela que é a intensidade da associação entre as variáveis em estudo, tomou-se em consideração os parâmetros avançados por Cohen, nos quais: 1) as correlações que tiveram um valor entre -1 e -0,5 e entre 0,5 e 1 foram consideradas elevadas; entre -0,5 e -0,3 e entre 0,3 e 0,5 foram consideradas moderadas; as que tiveram um valor entre -0,3 e 0 e entre 0 e 0,3 foram consideradas fracas. A fim de perceber se as correlações existentes entre as variáveis eram estatisticamente significativas, atendeu-se ao valor do *p*-

value resultante, sendo que foi considerada estatisticamente significativa uma correlação em que o *p-value* fosse inferior a ,05.

Seguidamente, procedeu-se à realização de regressões do tipo linear com o objetivo de “modelar relações entre variáveis e predizer o valor de uma variável dependente (ou de resposta) a partir de um conjunto de variáveis independentes (ou preditoras)” (Marôco, 2010, p. 689). Deste modo, a análise efetuada passou pela construção de três modelos de regressão para cada informante, conforme as variáveis dependentes anteriormente definidas sendo que, nos modelos finais, se selecionaram as variáveis que tiveram significância estatística na predição de cada uma das variáveis dependentes. No que concerne à construção dos modelos de regressão, utilizou-se o método *stepwise*. Este método envolve a seleção automática de variáveis independentes, sendo utilizado como critério para a adição ou remoção o teste parcial F. O método *stepwise* é usualmente utilizado em estudos exploratórios, como a presente investigação.

Procurando a validação dos pressupostos da regressão linear, designadamente, a independência dos resíduos (para testar se a magnitude de um resíduo não influencia a magnitude do resíduo seguinte) e a multicolinearidade entre as variáveis independentes, realizou-se o teste Durbin-Watson e o diagnóstico de multicolinearidade através do VIF (Fator de inflação da variância), respetivamente (ver anexo III para resultados). No teste de Durbin-Watson, considerou-se que a proximidade do valor de *d* a 2 indica que não existe uma autocorrelação entre os resíduos, ou seja, que os mesmos são independentes. Por sua vez, na análise do VIF, considerou-se que valores superiores a 5 constituíam indicadores de multicolinearidade nas variáveis independentes (Mâroco, 2003).

Na análise dos modelos, centrou-se a atenção em três parâmetros principais: os valores do *R* e *R*², o valor do β e o *p-value*.

CAPÍTULO 3: ESTUDO EMPÍRICO (RESULTADOS)

1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

1.1. ATIVIDADES/TAREFAS REALIZADAS

Esta dimensão foi avaliada a partir das variáveis constantes nos grupos I, II, III e IV da CBCL, descritas no capítulo 2. A tabela 9 sintetiza os principais resultados neste âmbito. Verifica-se que, no que diz respeito à prática de desportos e participação em atividades recreativas, a esmagadora maioria das crianças pratica ou está inserida em alguma atividade (98,7%) ou desporto (92,1%). De entre as crianças que se encontram inseridas em algum tipo de atividade, 6,3% participa em apenas uma, 19% em duas e a grande maioria, 68,4%, participa em três atividades.

Quanto aos desportos praticados, 12,7% das crianças praticam apenas um, 26,6% dois e 49,4% praticam 3 tipos de desportos diferentes.

Em relação à pertença a associações e execução de tarefas (sobretudo domésticas) ou pequenos trabalhos, cerca de metade das crianças não pertence a nenhum grupo/associação (52,9%) ou não leva a cabo nenhum tipo de tarefas (50,7%).

Tabela 9: Caracterização da amostra em termos de tarefas/atividades realizadas

<i>Variável</i>	<i>N</i>	<i>Sim (%)</i>	<i>Não (%)</i>
Desportos	76	92,1%	7,9%
Atividades Recreativas	75	98,7%	1,3%
Associações	70	47,1%	52,9%
Tarefas	69	49,3%	50,7%

Nota: N – número de indivíduos amostrados.

1.2. INCAPACIDADES

Atentou-se igualmente naquelas que são as dificuldades reportadas pelos informantes, nomeadamente: se a criança apresenta necessidades educativas especiais ou se apresenta algum tipo de incapacidade (física ou mental). A tabela 10 sintetiza esta informação.

Tabela 10: Caracterização da amostra em termos de incapacidades

<i>Variável</i>	<i>N</i>	<i>Sim (%)</i>	<i>Não (%)</i>
Incapacidades	73	2,7%	97,3%
Necessidades Educativas	75	16,0%	84,0%

Nota: N – número de indivíduos amostrados.

Para as necessidades educativas especiais, os valores demonstram que 84% das crianças não apresenta este tipo de necessidades, enquanto que apenas 16% revela necessitar de algum tipo de apoio específico.

Quanto à variável relativa às incapacidades físicas e mentais apresentadas pelas crianças, os dados obtidos demonstram que apenas um número muito reduzido (2,7%) de crianças apresenta dificuldades a este nível.

1.3. DESEMPENHO ESCOLAR

Neste domínio atenta-se em 2 variáveis: repetição de ano escolar e desempenho escolar. Relativamente à primeira, verifica-se que a maioria das crianças não repetiu o ano escolar (86,4%) (n=70) sendo que apenas 13,6% das crianças (n=11) ficou retida alguma vez. Será de ressaltar que nesta fase o número de retenções em determinado ano escolar pode ser menor (quando comparado com níveis de escolaridade mais avançados) uma vez que ainda nos encontramos num período muito incipiente da vida escolar das crianças.

O desempenho escolar das crianças, percebido por pais e professores, foi medido através das variáveis do grupo VII do questionário para pais e pelas variáveis constantes nos grupos e VII e VIII do questionário para professores, conforme apresentado no capítulo 2. Relativamente aos dados obtidos junto dos pais verifica-se que existe uma média amostral de 2,81 para um valor mínimo de 1 e máximo de 4, com um desvio padrão de 0,71. Calculando a mediana desta variável, verifica-se que o percentil 50 da amostra se encontra na categoria “bom”. De um modo semelhante, nos dados obtidos junto de professores verifica-se a existência de uma média amostral de 3,05 com um desvio padrão de 0,82 para um valor mínimo de 1 e um valor máximo de 5, havendo assim alguma congruência entre informantes na avaliação deste domínio. O cálculo da mediana demonstra que o percentil 50 da amostra se situa na categoria “algo acima da média da turma”. A tabela 11 apresenta os principais resultados obtidos.

Será agora importante atentar num outro conjunto de variáveis, que está relacionado com o desempenho escolar que as crianças apresentam, designadamente: trabalho árduo, comportamento apropriado e nível de aprendizagem. Sendo assim, de acordo com as informações obtidas junto dos professores, e como se pode verificar na tabela 11, comparativamente com outras crianças na mesma faixa etária, os professores referem que os sujeitos amostrados tendem a situar-se, maioritariamente, na categoria “na média” (como demonstrado pelo cálculo da mediana), apresentando os seguintes resultados: i) trabalho árduo = 4,27 (SD 1,34); ii) comportamento apropriado = 4,06 (SD 1,25); e nível de aprendizagem = 4,02 (SD 1,31).

Tabela 11: Caracterização da amostra em termos de desempenho escolar reportado pelos pais e professores

<i>Variável</i>	<i>N</i>	$\bar{X} \pm SD$ <i>(Min – Max)</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>
Desempenho Escolar P	75	2,81±0,71 (1 – 4)	3	3
Desempenho Escolar Pr	81	3,05±0,82 (1 – 5)	3	3
Trabalho Pr	81	4,27±1,34 (1 – 7)	4	4
Comportamento Pr	81	4,06±1,25 (1 – 7)	4	4
Aprendizagem Pr	81	4,02±1,31 (1 – 7)	4	4

Nota: N – número de indivíduos amostrados; Min – Mínimo; Max – Máximo; \bar{X} – Média; SD – Desvio Padrão
P – Pais; Pr – Professores.

1.4. RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

Neste âmbito, atenta-se nas relações que as crianças estabelecem com outras crianças, com os irmãos (quando esta situação se verifica, n = 46) e com os pais, comparativamente com outras crianças na mesma faixa etária. Este domínio foi acedido através das variáveis que se encontram no grupo VI do questionário para pais. Para cada um dos tipos de relacionamento interpessoal em que se atenta, verifica-se uma concentração das respostas no valor “igual” às outras crianças da mesma idade (como exposto na tabela 12), sugerindo que de acordo com a perceção dos pais, os seus filhos relacionam-se com eles de um modo semelhante às outras crianças (57,7%) apresentando uma média de 2,31, com os irmãos (76,1%) onde se verifica

uma média de 2,24 e com outros meninos (70,4%), com uma média amostral de 2,30. Será de ressaltar que neste domínio a categoria “pioor” apenas aparece como caracterizador das relações interpessoais das crianças com os pais, ainda que num número muito reduzido de crianças (5,6%, n=4).

Tabela 12: Relações Interpessoais da Criança

<i>Variável</i>	<i>N</i>	$\bar{X} \pm SD$ (<i>Min – Max</i>)	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>
Relacionamento Irmãos	46	2,24± 0,43 (2 – 3)	2	2
Relacionamento Pais	71	2,31±0,56 (1 – 3)	2	2
Relacionamento Crianças	71	2,30±0,46 (2 – 3)	2	2

Nota: N – número de indivíduos amostrados; Min – Mínimo; Max – Máximo; \bar{X} – Média; SD – Desvio Padrão

1.5. PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS

Esta dimensão foi acedida através das variáveis constantes nas escalas: *ansiedade/depressão*, *isolamento/depressão*, *problemas sociais*, *problemas de atenção*, *comportamento de violação das normas* e *comportamento agressivo* (conforme o apresentado no capítulo 2). Os valores atribuídos a cada uma destas variáveis podem oscilar entre 0 e 2. Os resultados obtidos demonstram que, para a maioria das dimensões, a média amostral é bastante baixa quando comparada com o valor máximo possível, para cada uma das categorias (tabela 13). Deste modo, conclui-se que a maioria dos sujeitos amostrados não apresenta os comportamentos descritos. Ainda assim, será de ressaltar que, através das informações obtidas quer junto dos pais, quer junto dos professores, os problemas de atenção são uma das dimensões que adquire um maior relevo nos comportamentos apresentados pelas crianças, assumindo valores mais elevados que as restantes (sendo mesmo o tipo de comportamentos mais reportados pelos professores). Outra dimensão que assume algum relevo, ainda que apenas através das respostas obtidas junto dos pais, é o comportamento agressivo, com uma média amostral de 6,04. Note-se que em alguns casos o valor do desvio-padrão é superior ou muito próximo ao da média amostral, sugerindo que se estaria perante a presença de valores extremados, ou seja, sujeitos com valores muito elevados e outros com valores muito baixos. Nesse sentido, procedeu-se ao cálculo da mediana para evitar o possível enviesamento dos dados. Verificou-se, igualmente, que as dimensões onde as crianças cotavam de um modo

mais elevado eram os problemas de atenção (reportados por pais e professores) e os comportamentos agressivos (reportados pelos pais). A tabela 13 apresenta os resultados obtidos para cada uma das sub-escalas e para as escalas de problemas de internalização e de externalização.

Tabela 13: Caracterização da amostra em termos de problemas comportamentais

	<i>Escala</i>	<i>N</i>	$\bar{X} \pm SD$ <i>(Min-Max)</i>	<i>Mediana</i>
Pais	Ansiedade/Depressão P	70	4,96±4,26 (0 – 24)	4
	Isolamento/Depressão P	70	2,13±2,06 (0 – 16)	2
	Problemas Sociais P	71	4,48±3,18 (0 – 22)	4
	Problemas de Atenção P	70	5,49±3,88 (0 – 20)	5
	Comportamento de Violação das Normas P	70	2,20±2,90 (0 – 28)	2
	Comportamento Agressivo P	68	6,04±4,88 (0 – 38)	5
	Ansiedade/Depressão Pr	80	3,07±4,69 (0 – 30)	1
Professores	Isolamento/Depressão Pr	80	1,49±2,47 (0 – 16)	0
	Problemas Sociais Pr	80	1,78±2,96 (0 – 22)	1
	Problemas de Atenção Pr	80	7,95±8,14 (0 – 48)	6
	Comportamento de Violação das Normas Pr	80	1,09±2,26 (0 – 20)	0
	Comportamento Agressivo Pr	80	2,45±5,09 (0 – 40)	1
	Internalização_P	-	8,41±6,29	7
	Externalização_P	-	8,00±7,05	6
	Internalização_Pr	-	5,52±8,35	2
	Externalização_Pr	-	2,25±3,49	1

Nota: P – Pais; Pr – Professores; N – número de indivíduos amostrados; Min – Mínimo; Max – Máximo; \bar{X} – Média; SD – Desvio Padrão.

1.5.1. Comparação das informações recolhidas junto de pais e professores

Será importante atentar também nos resultados obtidos através das comparações efetuadas entre as respostas de pais e professores. Note-se que, no sentido de se verificar as diferenças existentes entre as perceções dos pais e professores, apenas se compararam em cada dimensão, os itens que eram comuns.

Os testes de comparação demonstram que os pais tendem a problematizar mais os comportamentos apresentados pelas crianças, cotando de um modo mais elevado para todas as dimensões em análise (tabela 14). Será de destacar que as diferenças encontradas entre as respostas são estatisticamente significativas, tendo sido obtidos *p-value* com valores de ,000. Como única exceção encontra-se a dimensão *isolamento/depressão* que não é estatisticamente significativa uma vez que apresenta um *p-value* de ,059. Analisando as escalas gerais de internalização e externalização verificou-se, uma vez mais, que os pais tendem a problematizar mais em relação aos dois tipos de problemas, internalização e externalização, quando comparados com os professores (note-se que para o cálculo destas escalas foi retirada a dimensão *problemas de pensamento*, uma vez que esta escala não foi incorporada no questionário, conforme o exposto no capítulo 2).

Tabela 14: Comparações entre as respostas de pais e professores para as diferentes dimensões em análise

Variável	N	\bar{X}	SD
Ansiedade/Depressão_P	69	5,0000	4,27716
Ansiedade/Depressão_Pr	69	2,2184	3,50540
Isolamento/Depressão_P	69	2,1594	2,05529
Isolamento/Depressão_Pr	69	1,4493	2,57554
Problemas Sociais_P	70	4,5143	3,19253
Problemas Sociais_Pr	70	1,6429	2,54829
Problemas de Atenção_P	69	5,4928	3,90559
Problemas de Atenção_Pr	69	3,5026	3,58491
Comportamento de Violação das Normas_P	69	2,0635	2,28354
Comportamento de Violação das Normas_Pr	69	,7391	1,35746
Comportamento Agressivo_P	67	5,4925	4,43940
Comportamento Agressivo_Pr	67	1,4381	2,53329

Nota: P – Pais; Pr – Professores; N – número de indivíduos amostrados; \bar{X} – Média; SD – Desvio Padrão.

1.5.2. Dicotomização da amostra: comparação de informações recolhidas entre pais e professores

No sentido de efetuar uma caracterização mais detalhada da amostra, em termos de problemas comportamentais, procurou-se segmentar a informação recolhida criando 2 categorias: elevada presença de comportamentos desajustados e outros. Efetuando cortes seccionais com base nos valores mínimos e máximos que cada uma das variáveis poderia atingir, localizou-se os elementos da amostra em função das categorias definidas (25% dos indivíduos que apresentam níveis mais elevados de comportamentos desajustados; 75% que apresentam outro tipo de comportamentos). A categoria “0”, diz respeito aos 75% que apresentam outros tipos de comportamentos e a categoria “1” aos 25% que apresentam elevados níveis de comportamentos desajustados. Os dados obtidos encontram-se presentes nas tabelas 15 e 16, em função dos informantes.

Assim, de acordo com a informação recolhida junto dos pais, verifica-se que as crianças que apresentam uma maior prevalência, tanto de comportamentos que violam as normas como de comportamentos agressivos, tendem a cotar mais alto para cada uma das outras dimensões em análise (tabela 15). Será de ressaltar que as diferenças encontradas, em função das dimensões, para cada um dos grupos de crianças é significativa na generalidade dos casos, dando a entender que as crianças com mais comportamentos agressivos e de violação das normas tendem a ser mais isoladas e ansiosas e a apresentar mais problemas sociais e de atenção. Neste âmbito, a única exceção será o desempenho escolar, na qual a diferença entre os grupos não é significativa. Ainda assim, será de ressaltar que os dados indicam que as crianças que apresentam uma maior prevalência de comportamentos deste tipo, tendem a apresentar um desempenho escolar superior.

Relativamente à variável desempenho escolar, verifica-se que as crianças que apresentam uma menor *performance* escolar tendem a cotar mais baixo em todas as dimensões analisadas, com exceção dos problemas de atenção, onde cotam de um modo mais elevado. Será de ressaltar, no entanto, que nenhuma das diferenças é estatisticamente significativa.

Tabela 15: Prevalência de comportamentos desajustados na perspectiva dos pais

Variável	Categoria	N	\bar{X}	SD	<i>p-value</i>	
Comportamento de Violação das Normas P ≥ 2	Ansiedade/Depressão	0	49	3,53	2,63	,000
		1	21	8,26	5,42	
	Isolamento/Depressão	0	49	1,51	1,53	,000
		1	21	3,57	2,42	
	Problemas Sociais	0	49	3,27	2,21	,000
		1	21	7,19	3,49	
	Problemas de Atenção	0	48	4,23	3,19	,000
		1	21	8,14	3,97	
	Comportamento Agressivo	0	49	4,53	3,26	,000
		1	19	9,95	6,16	
	Desempenho Escolar	0	49	2,93	0,74	,092
		1	21	2,62	0,62	
Comportamento Agressivo P ≥ 7	Ansiedade/Depressão	0	50	3,46	2,56	,000
		1	18	8,11	5,02	
	Isolamento/Depressão	0	50	1,64	1,51	,005
		1	18	3,06	2,31	
	Problemas Sociais	0	50	3,06	1,90	,000
		1	18	7,48	2,93	
	Problemas de Atenção	0	49	3,81	2,62	,000
		1	18	8,94	3,35	
	Comportamento de Violação das Normas	0	50	1,18	1,16	,000
		1	18	3,97	2,86	
	Desempenho Escolar	0	50	2,88	0,73	,431
		1	18	2,72	0,70	
Desempenho Escolar P ≤ 2,1	Ansiedade/Depressão	0	55	5,45	4,58	,061
		1	15	3,13	2,03	
	Isolamento/Depressão	0	55	2,05	2,21	,568
		1	15	2,40	1,35	
	Problemas Sociais	0	56	4,54	3,39	,774
		1	15	4,27	2,31	
	Problemas de Atenção	0	56	5,14	4,07	,140
		1	14	6,86	2,71	
	Comportamento de Violação das Normas	0	55	2,23	2,97	,846
		1	15	2,07	2,71	
	Comportamento Agressivo	0	53	6,34	5,23	,351
		1	15	5,00	3,27	

Nota: P – Pais; Pr – Professores; N – número de indivíduos amostrados; \bar{X} – Média; SD – Desvio Padrão.
 Categoria – 1 = elevada prevalência comportamentos desajustados; 0 = outros; *p-value* – $\alpha = ,05$

De acordo com a informação obtida junto de professores, e à semelhança dos dados obtidos junto dos pais, constata-se que as crianças que apresentam uma maior prevalência de comportamentos agressivos e de violação das normas, tendem a cotar de um modo mais elevado em todas as outras dimensões em análise. Será de ressaltar que, uma vez mais, ainda que a diferença não seja estatisticamente significativa, as crianças que apresentam maior prevalência de comportamentos agressivos tendem a apresentar um maior desempenho escolar (tabela 16).

Relativamente à variável dependente *desempenho escolar*, a partir da informação recolhida junto de professores, constata-se que as crianças que apresentam um pior desempenho escolar são aquelas que cotam mais alto em cada uma das dimensões em análise, sendo estatisticamente significativa essa diferença para as dimensões *isolamento/depressão*, *problemas sociais* e *problemas de atenção*.

Tabela 16: Prevalência de comportamentos desajustados na perspectiva dos professores

Variável	Categoria	N	\bar{X}	SD	<i>p-value</i>	
Comportamento de Violação das Normas Pr ≥ 1	Ansiedade/Depressão	0	49	2,21	3,62	,039
		1	31	4,42	5,82	
	Isolamento/Depressão	0	49	1,08	2,19	,064
		1	31	2,13	2,78	
	Problemas Sociais	0	49	1,08	1,91	,008
		1	31	2,87	3,90	
	Problemas de Atenção	0	49	4,85	5,25	,000
		1	31	12,84	9,49	
	Comportamento Agressivo	0	49	0,67	1,25	,000
		1	31	5,26	7,26	
	Desempenho Escolar	0	49	3,05	0,58	,929
		1	31	3,06	1,12	
Comportamento Agressivo Pr ≥ 3	Ansiedade/Depressão	0	55	2,08	3,52	,004
		1	25	5,24	6,11	
	Isolamento/Depressão	0	55	1,07	1,99	,025
		1	25	2,40	3,14	
	Problemas Sociais	0	55	1,02	1,81	,000
		1	25	3,44	4,15	
	Problemas de Atenção	0	55	4,80	5,48	,000
		1	25	14,87	8,83	
	Comportamento de Violação das Normas	0	55	0,35	0,84	,000
		1	25	2,72	3,34	
	Desempenho Escolar	0	55	3,09	0,69	,558
		1	25	2,97	1,08	
Desempenho Escolar Pr ≤ 2,5	Ansiedade/Depressão	0	61	2,62	4,01	,129
		1	19	4,50	6,33	
	Isolamento/Depressão	0	61	1,11	1,94	,015
		1	19	2,68	3,50	
	Problemas Sociais	0	61	1,23	2,65	,003
		1	19	3,53	3,27	
	Problemas de Atenção	0	61	5,32	6,66	,000
		1	19	16,37	6,69	
	Comportamento de Violação da Normas	0	61	0,89	2,26	,152
		1	19	1,74	2,18	
	Comportamento Agressivo	0	61	1,87	5,12	,070
		1	19	4,30	4,69	

Nota: P – Pais; Pr – Professores; N – número de indivíduos amostrados; \bar{X} – Média; SD – Desvio Padrão.
 Categoria – 1 = elevada prevalência comportamentos desajustados; 0 = outros; *p-value* – $\alpha = ,05$

2. RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS

Caracterizada a amostra relativamente às variáveis em estudo, e com o objetivo de compreender as relações que se estabelecem entre estas, foram realizadas diversas correlações. Foram também realizadas correlações parciais controlando para o género e a escola frequentada/contexto, sendo que não foram encontradas alterações significativas aos valores que em seguida se apresentam, aquando da realização destas correlações parciais (anexo IV e V). Deste modo, poderá concluir-se que nem o género, nem o contexto escolar, são fatores que possam moderar os comportamentos reportados para esta amostra.

2.1. RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS AVALIADAS PELOS PROFESSORES

No que diz respeito às relações estabelecidas entre as diferentes variáveis relativas a comportamentos problema apresentados pelas crianças, no questionário destinado a professores, verifica-se que a maioria das variáveis se encontra positivamente correlacionada entre si (tabela 17). Assim, constata-se que as correlações mais fortes se estabelecem entre as seguintes variáveis: *problemas de atenção* e *comportamento agressivo* ($r=,650$); *comportamento de violação das normas* e *comportamento agressivo* ($r=,627$); e *ansiedade/depressão* e *isolamento/depressão* ($r=,625$).

Quanto ao *desempenho escolar*, verifica-se que esta variável se encontra negativamente relacionada com as variáveis *isolamento/depressão*, *problemas sociais* e *problemas de atenção* de um modo estatisticamente significativo, sendo que quanto maior a presença de problemas de atenção, sociais e de isolamento, menor o desempenho escolar (e vice-versa). Constata-se, igualmente, que o *desempenho escolar* se encontra negativamente correlacionado com as variáveis *ansiedade/depressão*, *comportamento de violação das normas* e *comportamento agressivo*, sugerindo que quanto maior a presença deste tipo de comportamentos, menor o desempenho escolar. No entanto, contrariamente ao expectável, estas correlações não se estabelecem como estatisticamente significativas.

Tabela 17: Correlações entre as variáveis relativas aos comportamentos problema apresentados pelas crianças – questionário destinado a professores

	1	2	3	4	5	6	7
1. Ansiedade/Depressão	1	,625**	,514**	,310**	,238*	,292**	-,092
2. Isolamento/Depressão	-	1	,572**	,281*	,292**	,269*	-,252*
3. Problemas Sociais	-	-	1	,566**	,374**	,481**	-,296**
4. Problemas de Atenção	-	-	-	1	,506**	,650**	-,524**
5. Comportamento de Violação das Normas	-	-	-	-	1	,627**	-,840
6. Comportamento Agressivo	-	-	-	-	-	1	-,111
7. Desempenho Escolar	-	-	-	-	-	-	1

*A correlação é significativa ao nível 0.05 (2-tailed); ** A correlação é significativa ao nível 0.01 (2-tailed).

2.2. RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS AVALIADAS PELOS PAIS

À semelhança do que acontece na informação obtida junto de professores, também todas as variáveis relativas a comportamentos problema apresentados pelas crianças, reportados pelos pais, (tabela 18) se encontram positivamente correlacionadas. Assim sendo, podem ser ressaltadas aquelas que são as correlações mais fortes, sendo elas: a relação entre a variável *ansiedade/depressão* e a variável *problemas sociais* ($r=,686$); a relação entre a variável *problemas de atenção* e a variável *comportamento agressivo* ($r=,657$); sendo ainda de ressaltar a elevada relação entre a variável *problemas sociais* e as variáveis *problemas de atenção* ($r=,651$) e *comportamento agressivo* ($r=,650$).

O *desempenho escolar* apenas se encontra negativamente correlacionado com a variável *problemas de atenção*, sugerindo que há uma relação inversa entre problemas de atenção e desempenho escolar.

Tabela 18: Correlações entre as variáveis relativas aos comportamentos problema apresentados pelas crianças – questionário destinado a pais

	1	2	3	4	5	6	7
1. Ansiedade/Depressão	1	,531**	,686**	,490**	,568**	,574**	,074
2. Isolamento/Depressão	-	1	,537**	,428**	,445**	,433**	-,180
3. Problemas Sociais	-	-	1	,651**	,587**	,650**	-,144
4. Problemas de Atenção	-	-	-	1	,494**	,657**	-,239*
5. Comportamento de Violação das Normas	-	-	-	-	1	,492**	-,129
6. Comportamento Agressivo	-	-	-	-	-	1	,046
7. Desempenho Escolar	-	-	-	-	-	-	1

** A correlação é significativa ao nível 0.01 (2-tailed).

2.3. RELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS AVALIADAS PELOS PAIS E PROFESSORES

Atentando agora nas correlações que se estabelecem entre as variáveis dos diferentes questionários, esperar-se-ia que se encontrassem correlações estatisticamente significativas, pelo menos ao nível das dimensões comuns entre os questionários. Assim sendo, e contrariamente ao esperado, verifica-se que a existência de relações entre as variáveis é agora mais escassa, sendo que apenas a variável *desempenho escolar*, medida no questionário destinado a pais, se encontram positivamente relacionada com a variável *desempenho escolar*, medida no questionário destinado a professores. No entanto, e de acordo com os valores avançados na tabela 19, verifica-se que a variável *problemas sociais*, avaliada pelos pais, se encontra positivamente correlacionada com a variável *comportamento agressivo*, avaliada pelos professores ($r=,345$), sugerindo que quanto mais problemas sociais (reportados pelos pais) maior o número de comportamentos agressivos (reportados pelos professores). Ainda que de um modo mais moderado, a variável *problemas sociais* avaliada pelos pais também se encontra positivamente correlacionada com a variável *problemas de atenção* avaliada pelos professores ($r=,273$).

Para além destas relações, encontram-se algumas associações significativas ao nível da variável *problemas de atenção* (pais) Com efeito, esta variável encontra-se positivamente correlacionada com as variáveis *problemas de atenção* ($r=,465$) e *comportamento agressivo*, avaliadas pelos professores ($r=,308$).

Será ainda de ressaltar que a variável *comportamento de violação das normas* (pais) se encontra positivamente correlacionada com a variável *comportamento agressivo* avaliada pelos professores ($r=,267$), sugerindo que a existência de comportamentos que violam as normas por

parte das crianças, na perspectiva dos pais, se encontra correlacionada com a existência de comportamentos agressivos, de acordo com a informação obtida junto dos professores.

Finalmente, constata-se que a variável *desempenho escolar* cotada pelos pais se encontra significativamente relacionada, de um modo negativo, com as variáveis *isolamento/depressão*, *problemas sociais* e *problemas de atenção* avaliadas pelos professores.

Note-se que, procurando verificar se existiria alguma diferença significativa a este nível, efetuaram-se correlações englobando apenas os itens comuns a cada uma das dimensões. Constatou-se que não havia alterações significativas, sendo que as dimensões correlacionadas eram as mesmas.

No que diz respeito às correlações existentes entre a escala dos problemas de internalização e externalização, verificou-se que não existe qualquer correlação entre as informações obtidas junto de pais e professores, conforme apresentado no anexo VI.

Tabela 19: Correlações entre as variáveis relativas aos comportamentos problema apresentados pelas crianças – questionário destinado a pais e a professores

	1_Pr	2_Pr	3_Pr	4_Pr	5_Pr	6_Pr	7_pr
1. Ansiedade/Depressão_P	-,096	,010	-,156	,034	-,153	,155	,023
2. Isolamento/Depressão_P	-,099	,095	-,070	,103	-,122	-,064	-,159
3. Problemas Sociais_P	,063	,142	,161	,273*	,097	,345**	-,128
4. Problemas de Atenção_P	,670	,009	,109	,465**	,144	,308**	-,209
5. Comportamento de Violação das Normas_P	,010	,024	,027	,214	,065	,267*	-,159
6. Comportamento Agressivo_P	-,037	-,131	-,162	,130	,167	,170	,036
7. Desempenho Escolar_P	-,222	-,236**	-,390**	-,474**	-,186	-,097	,647**

Nota: P – Pais; Pr – Professores;

*A correlação é significativa ao nível 0.05 (2-tailed); ** A correlação é significativa ao nível 0.01 (2-tailed).

3. VARIÁVEIS PREDITORAS DE COMPORTAMENTOS DESAJUSTADOS: COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS, COMPORTAMENTOS DE VIOLAÇÃO DAS NORMAS E BAIXO DESEMPENHO ESCOLAR

Nesta secção procura perceber-se quais as variáveis independentes em análise que são predictoras das variáveis dependentes, explanadas no capítulo 2. Assim, foram definidas como variáveis dependentes: o comportamento agressivo, o comportamento de violação das normas e o baixo desempenho escolar.

Para cada uma das variáveis em questão construíram-se modelos de regressão independentes em função de cada fonte de informação, pais e professores, uma vez que se

verificou a quase inexistência de correlações entre as dimensões em análise nos dois questionários (como previamente apresentado neste capítulo).

Deste modo, foram criados 6 modelos de regressão: 3 para as variáveis dependentes provenientes dos questionários dos pais e 3 para as variáveis resultantes dos questionários dos professores, conforme o apresentado na figura 1. Os modelos abaixo apresentados constituem os modelos de regressão finais.

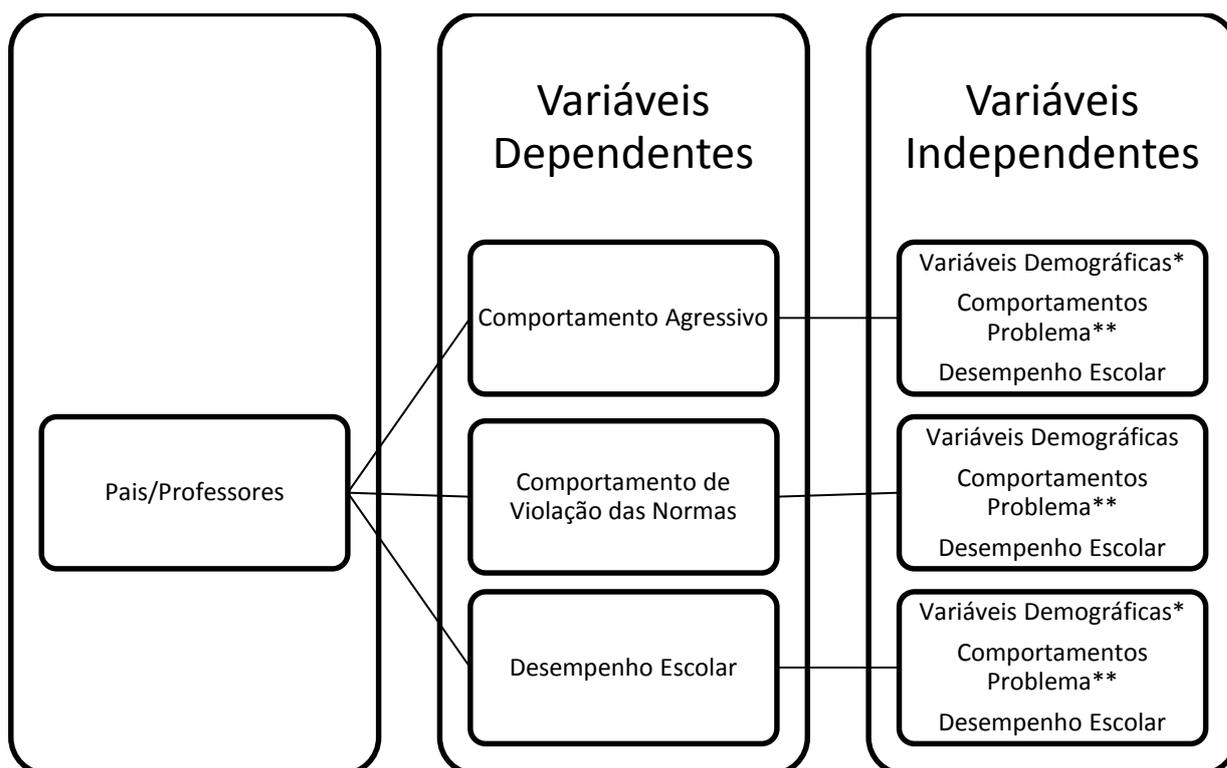


Figura 1: Variáveis introduzidas nos modelos de regressão

Nota:* Variáveis Demográficas – idade; género; escola frequentada; ano escolar.

**Comportamentos Problema – ansiedade/depressão; isolamento/depressão; problemas sociais; problemas de atenção; comportamento de violação das normas; comportamento agressivo (salvo quando a variável é testada enquanto variável dependente).

3.1. VARIÁVEIS PREDITORAS DE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS, DE VIOLAÇÃO DAS NORMAS E BAIXO DESEMPENHO ESCOLAR: QUESTIONÁRIO DESTINADO A PAIS

Como referido anteriormente, foram realizados separadamente os modelos de regressão para as variáveis definidas conceitualmente como variáveis dependentes, de acordo com a fonte de informação (pais/professores). No primeiro modelo definiu-se o *comportamento de violação das normas* como variável dependente. Assim, na tabela 20 estão apresentados os resultados do modelo de regressão final, para esta variável. Verifica-se que 52% da variância

total é explicada pelo conjunto das variáveis *problemas sociais* e *comportamento agressivo* ($R^2=,523$), sendo o modelo estatisticamente significativo ($p=,000$).

Tabela 20: Variáveis preditoras de comportamento de violação das normas: questionário destinado a pais – modelo de regressão final

Preditor	B	SE B	β	T	P
Problemas Sociais	,317	,096	,438	3,286	,002
Comportamento Agressivo	,145	,058	,331	2,482	,016
Constante	-,267	,324		-,824	,413
R	,723				
R ²	,523				
P-value	,000				

Será agora importante atentar no peso de cada um dos preditores na explicação da variável dependente (através da análise do β), bem como na sua significância. Assim sendo, verifica-se que o valor de p para cada variável, com um nível de significância de $\alpha \leq ,05$, nos indica que, também individualmente, as variáveis em questão são estatisticamente significativas, nomeadamente: *problemas sociais* ($p=,002$) e *comportamento agressivo* ($p=,016$). Relativamente ao contributo de cada uma das variáveis na explicação da variável dependente, constata-se que, positivamente, os *problemas sociais* são incluídos primeiramente no modelo ($\beta=,438$), seguidos do *comportamento agressivo* ($\beta=,331$), também com uma orientação positiva. Estes dados demonstram que, na perspetiva dos pais, a tendência para apresentar um maior número de problemas sociais é acompanhada pela presença de um maior número de comportamentos agressivos.

No segundo modelo testado nesta secção, procurou-se perceber quais os preditores da variável dependente *comportamento agressivo*. No modelo de regressão final, apresentado na tabela 21, e estatisticamente significativo ($p=,000$), constata-se que 74% da variância total é explicada pelas variáveis independentes que constituem o modelo ($R^2=,744$). Atentando particularmente em cada uma das variáveis, conclui-se que todas são estatisticamente significativas, para um nível de significância de $\alpha \leq ,05$. Quanto ao peso de cada uma das variáveis independentes, os dados demonstram que todas as variáveis entram positivamente no modelo, sendo: *problemas sociais* ($\beta=,330$); *ansiedade/depressão* ($\beta=,203$); *problemas de*

atenção ($\beta=,288$); *desempenho escolar* ($\beta=,230$); *comportamento de violação das normas* ($\beta=,215$); e *género* ($\beta=,150$). Deste modo, constata-se que quanto maior a presença de cada um destes problemas, maior a prevalência de comportamentos agressivos. Relativamente ao género, verifica-se que o género feminino se encontra associado com a maior presença de comportamentos agressivos.

Tabela 21: Variáveis predictoras de comportamento agressivo: questionário destinado a pais – modelo final

Preditor	B	SE B	β	T	P
Problemas Sociais_P	,546	,199	,330	2,744	,008
Ansiedade/Depressão_P	,253	,129	,203	1,960	,055
Problemas de Atenção_P	,390	,124	,288	3,143	,003
Desempenho Escolar_P	1,606	,516	,230	3,111	,003
Comportamento de Violação das Normas_P	,492	,216	,215	2,272	,027
Género	1,450	,656	,150	2,225	,030
Constante	-7,241	2,055		-3,524	,001
R	,863				
R ²	,744				
P-value	,000				

Nota: P – Pais. Género – 1= Masculino; 2= Feminino.

No terceiro modelo de regressão testado, com base na informação recolhida junto dos pais, definiu-se como variável dependente o *desempenho escolar*. O modelo de regressão final apresentado é estatisticamente significativo ($p=,000$), sendo que 39% da variância total do modelo é explicada pelas variáveis independentes que o integram ($R^2=,387$), conforme os valores apresentados na tabela 22.

Tabela 22: Variáveis preditoras de baixo desempenho escolar: questionário destinado a pais – modelo final

Preditor	B	SE B	β	T	P
Problemas de Atenção_P	-,120	,026	-,617	-4,677	,000
Comportamento Agressivo_P	,116	,031	,812	3,761	,000
Comportamento de Violação das Normas_P* Comportamento Agressivo_P	-,012	,004	-,612	-2,965	,004
Ansiedade/Depressão_P	,073	,028	,407	2,573	,013
Isolamento/Depressão_P	-,106	,049	-,279	-2,148	,036
Constante	2,874	,157	-	18,286	,000
R	,622				
R ²	,387				
P-value	,000				

Nota: P – Pais.

Foi criada uma terceira variável que consiste na interação das variáveis comportamentos de violação das normas e comportamentos agressivos, no sentido de perceber em que medida a conjugação dessas variáveis se poderia constituir como um preditor de baixo desempenho escolar.

Focando-se a atenção na significância de cada uma das variáveis independentes, constata-se que todas as variáveis são estatisticamente significativas ($\alpha \leq 0,05$). Atentando no peso e sentido destas, verifica-se que as variáveis *problemas de atenção* ($\beta = -,617$), a interação de variáveis *comportamento de violação das normas e comportamento agressivo* ($\beta = -,612$) e a variável *isolamento/depressão* ($\beta = -,279$) entram negativamente no modelo, sugerindo que, quanto maior é a presença de problemas de atenção, menor será o desempenho escolar; que quanto maior a conjugação de comportamentos de violação das normas e de comportamentos agressivos, menor desempenho escolar; e que quanto mais problemas de isolamento social houver, menor o desempenho escolar. Inversamente, encontram-se as variáveis *ansiedade/depressão* ($\beta = ,407$) e *comportamento agressivo* ($\beta = ,812$) que, de um modo isolado, entram positivamente no modelo indicando que a presença de comportamentos agressivos e de comportamentos ansiosos é preditora de um elevado desempenho escolar.

3.2. VARIÁVEIS PREDITORAS DE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS, DE VIOLAÇÃO DAS NORMAS E BAIXO DESEMPENHO ESCOLAR: QUESTIONÁRIO DESTINADO A PROFESSORES

No segundo momento desta secção procedeu-se então à elaboração de modelos de regressão para as referidas variáveis dependentes em função das informações recolhidas juntos dos professores.

Assim, no primeiro modelo definiu-se o *comportamento de violação das normas* como variável dependente. A tabela 23 apresenta os valores obtidos para o modelo de regressão final. Consta-se então, que este é estatisticamente significativo ($p=,000$), sendo que 69% da variância total é explicada pela variável *comportamento agressivo* ($R^2=,690$). Atentando exclusivamente na variável independente em questão, verifica-se que também esta é estatisticamente significativa ($p=,000$), entrando positivamente no modelo ($\beta=,831$). Assim, à semelhança dos resultados obtidos para esta variável através da informação recolhida junto de pais, quanto maior a prevalência de comportamentos agressivos, maior a existência de comportamentos de violação das normas.

Tabela 23: Variáveis predictoras de comportamento de violação das normas: questionário destinado a professores – modelo final

Preditor	B	SE B	B	T	P
Comportamento Agressivo_Pr	,368	,028	,831	13,169	,000
Constante	,188	,157		1,199	2,34
R	,831				
R ²	,690				
P-value	,000				

Nota: Pr – Professores;

No segundo modelo testado nesta secção, definiu-se como variável dependente o *comportamento agressivo*. Globalmente, este modelo é estatisticamente significativo ($p=,000$), conforme os resultados apresentados na tabela 24, sendo que 80% da variância total ($R^2=,801$) é explicada pelas variáveis independentes que o integram a saber: *comportamento de violação das normas, problemas sociais, isolamento/depressão, género e problemas de atenção*. Todas as variáveis independentes que integram o modelo são estatisticamente significativas, sendo que: as variáveis *isolamento/depressão* e *género* o incorporam negativamente (quanto menor a presença de comportamentos de isolamento, maior a propensão para comportamentos agressivos e o género masculino encontra-se mais associado

com a presença deste tipo de comportamentos, diferentemente dos dados obtidos junto dos pais); as variáveis *comportamento de violação das normas*, *problemas sociais* e *problemas de atenção* integram o modelo positivamente (indicando que quanto maior a presença destes comportamentos, maior a presença de comportamentos agressivos).

Tabela 24: Variáveis preditoras de comportamento agressivo: questionário destinado a professores – modelo final

Preditor	B	SE B	β	T	P
Comportamento de Violação das Normas_Pr	1,154	,171	,510	6,749	,000
Problemas Sociais_Pr	,892	,190	,518	4,702	,000
Isolamento/Depressão_Pr	-,745	,186	-,361	-4,014	,000
Género	-1,399	,555	-,137	-2,520	,014
Problemas de Atenção_Pr	,104	,052	,166	2,012	,048
Constante	1,982	,918		2,158	,034
R	,895				
R ²	,801				
P-value	,000				

Nota:Pr – Professores. Género – 1= Masculino; 2= Feminino.

Finalmente, testou-se como variável dependente o *desempenho escolar*. Os resultados relativos a este modelo de regressão são apresentados na tabela 25. Como todos os modelos explanados anteriormente, também este é estatisticamente significativo ($p=,000$) sendo que 40% da variância total do modelo ($R^2=,407$) é explicada pelas variáveis independentes *problemas de atenção* e *comportamento agressivo*. Apesar de, ambas as variáveis serem estatisticamente significativas incorporam o modelo num sentido oposto. Assim, a variável *problemas de atenção* é incorporada negativamente no modelo ($\beta= -,886$), sugerindo que quanto maior a presença de problemas de atenção, menor o desempenho escolar e vice-versa. Diferentemente, a variável *comportamento agressivo* integra o modelo num sentido positivo sugerindo que, à semelhança dos dados obtidos junto dos pais, quanto maior a presença de comportamentos agressivos, melhor o desempenho escolar.

Tabela 25: Variáveis preditoras de baixo desempenho escolar: questionário destinado a professores – modelo final

Preditor	B	SE B	β	T	P
Problemas de Atenção_Pr	-,090	,013	-,886	-7,161	,000
Comportamento Agressivo_Pr	,083	,020	,514	4,152	,000
Constante	3,563	,103		34,624	,000
R	,638				
R²	,407				
P-value	,000				

Nota: Pr – Professores.

CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente investigação teve como principal objetivo realizar a avaliação diagnóstica de um conjunto de crianças, procurando caracterizá-las em função de algumas dimensões, a saber: problemas de atenção (que inclui medidas de autocontrolo e impulsividade), comportamentos agressivos, comportamentos de violação das normas, capacidade de comunicação e interação (problemas sociais; isolamento social), e performance escolar. A partir deste objetivo geral, foram delineados alguns objetivos específicos em torno dos quais se conduzirá esta discussão.

Devido à idade das crianças e ao que a literatura científica recomenda, a avaliação diagnóstica realizada baseou-se em informações recolhidas junto de pais e professores. Assim sendo, primeiramente procurou-se identificar a orientação das respostas destes, relativamente às dimensões em análise, bem como o grau de concordância existente entre informantes. Os dados obtidos demonstram a escassa existência de correlações entre as diferentes dimensões, sendo que as correlações existentes traduzem, maioritariamente um nível de concordância fraco e moderado. A única exceção será em relação ao desempenho escolar, onde o nível de concordância entre pais e professores é considerado elevado. No que diz respeito à concordância analisada a um nível mais global (problemas de internalização e externalização) verifica-se a inexistência de relações significativas entre informantes. De um modo geral, esta baixa concordância entre as informações recolhidas é consistente com outras investigações científicas desenvolvidas neste âmbito (e.g. Antrop *et al.*, 2002; Winsler & Wallace, 2002; Satake *et al.*, 2003; Gross *et al.*, 2004; Salbach-Andrae *et al.*, 2009; Althoff *et al.*, 2010; Laidra *et al.*, 2006), conforme o apresentado no capítulo 1.

Relativamente à comparação da informação entre pais e professores, constata-se que os pais tendem a cotar as crianças de um modo mais elevado em todas as escalas individualmente avaliadas e também em relação às escalas relativas ao total de problemas de internalização e externalização. Estes resultados são consistentes com outras investigações levadas a cabo neste âmbito (e.g. Antrop *et al.*, 2002; Winsler & Wallace, 2002; Satake *et al.*, 2003; Gross *et al.*, 2004; Salbach-Andrae *et al.*, 2009; Rescorla *et al.*, 2014).

Note-se que a baixa concordância obtida não terá necessariamente que ser interpretada como traduzindo vicissitudes no processo de implementação do estudo ou nos padrões de avaliação postos em prática por pais e professores. De facto, e como apresentado anteriormente, há um extenso corpo de literatura que indica estes mesmos resultados, sendo

que as discrepâncias obtidas se poderão dever a inúmeros fatores que não inviabilizam os resultados obtidos (e.g. Achenbach & Rescorla, 2001; Achenbach *et al.*, 2008). Assim sendo, será pertinente que se reflita sobre alguns fatores que poderão ter influenciado este resultado. Neste estudo, a amostra é constituída por um conjunto de crianças tendencialmente normativas. Um dos primeiros fatores avançados prende-se então com as próprias características da criança. Poderá pensar-se que apenas em casos extremos (e.g. elevados níveis de comportamentos agressivos) ou em relação a aspetos de quantificação mais objetiva (e.g. notas escolares) as informações tenderão a apresentar uma maior convergência. De facto, o estudo levado a cabo por Antrop e colegas (2002) demonstrou a existência de menores níveis de convergência entre múltiplos informantes relativamente a amostras normativas quando comparado com amostras diagnosticadas como apresentando determinado problema.

Uma outra possibilidade de explicação prende-se com o contexto onde a criança se encontra inserida. Com efeito, as crianças tenderão a apresentar comportamentos distintos consoante se encontrem em contexto escolar ou familiar (e.g. Achenbach & Rescorla, 2001; Achenbach *et al.*, 2008; Bertrand *et al.*, n.d.), podendo levar a que professores e pais percecionem o comportamento apresentado de um modo distinto. O estudo conduzido por Gross e colegas (2004) demonstrou que os fatores contextuais têm, de facto, influência sobre os comportamentos apresentados e, conseqüentemente, sobre o modo como as crianças são avaliadas. Do mesmo modo, Antrop *et al.*, 2002, corroboraram a ideia de que o comportamento apresentado é moldado em função da situação ou contexto onde as crianças se encontram inseridas. Na mesma linha, Winsler & Wallace, (2002), demonstraram a existência de variância em termos de problemas comportamentais e de competências sociais entre os diferentes contextos, nos quais se encontram inseridas. Esta mesma ideia é também corroborada no estudo conduzido por Achenbach e colegas (2008), onde se ressaltou, também, que o diferente modo de interagir das crianças poderá influenciar o julgamento de pais e professores sobre estas. Na presente investigação verifica-se a existência de algumas relações interessantes entre as dimensões avaliadas por pais e por professores, que se enquadram nos resultados apresentados por estes estudos, nomeadamente: a relação entre a variável problemas sociais e a variável comportamento agressivo; entre a variável problemas de atenção e a variável comportamento agressivo; e a relação entre a variável comportamento de violação das normas e comportamento agressivo avaliadas, respetivamente, por pais e professores. Estas relações evidenciam que dimensões deste tipo poderão ter expressões diferentes mediante o contexto em que a criança se encontra.

Para além deste tipo de contexto “específico”, poderia também pensar-se que o contexto geográfico em que a criança se encontra situada pudesse afetar as considerações tecidas sobre os comportamentos apresentados (e.g. Satake *et al.*, 2003). Neste sentido, na presente investigação, procurou perceber-se se o contexto geográfico (a partir do espaço onde a escola estava situada) teria alguma influência no comportamento apresentado pelas crianças. Não foram, no entanto, encontradas diferenças significativas.

Relativamente aos pais e professores, poderão ser esboçadas algumas considerações justificativas para os resultados obtidos. Primeiramente, pode deduzir-se que a existência de diferenças poderá estar associada a discrepâncias nas perspetivas dos informantes baseadas: i) no seu nível de conhecimento sobre comportamentos desajustados (que poderá potenciar ou diminuir a capacidade para reconhecimento dos problemas apresentados pelas crianças); ii) nas suas experiências individuais e; iii) nas suas expectativas em relação às crianças, sendo que se poderá pensar que, por isso, os pais tenderiam a relevar mais um tipo de comportamentos e os professores outro. Com efeito, estes fatores foram considerados relevantes em alguns estudos levados a cabo sobre estas questões. Antrop e colegas, (2002) suportam estes resultados indicando que, uma vez que os professores estão mais familiarizados com aquele que é o comportamento-tipo de determinada idade, estes poderão ser mais tolerantes com determinados comportamentos problema apresentados pelas crianças. Satake e colegas (2003) indicaram que o nível de escolaridade dos pais poderá estar associado à maior ou menor capacidade de reconhecimento dos problemas apresentados pelas crianças. Gross e colegas (2004), hipotetizam que as discrepâncias obtidas poderão dever-se a diferenças no nível de conhecimento, no contexto, nas experiências e no estado de saúde mental dos respondentes. No mesmo sentido, Achenbach e colegas (2008) referem que estas diferenças poderão estar relacionadas com mentalidades e perspetivas distintas dos informantes, que poderão influenciar as perspetivas relativamente ao comportamento das crianças, bem como o modo como este é traduzido e reportado. Paralelamente a estas características, outros fatores, que não são avaliados nesta investigação, poderão ser apontados para a baixa concordância entre informantes, por exemplo, a presença de sintomas depressivos por parte dos pais ou os elevados níveis de *stress* por parte dos professores. Alguns estudos demonstram que este tipo de fatores pode desempenhar um papel importante (e.g. Winsler & Wallace, 2002; Gross *et al.*, 2004) na forma como pais e professores avaliam e percebem os comportamentos apresentados pelas crianças.

As discrepâncias apresentadas poderão ainda dever-se a diferenças no processo avaliativo. Com efeito, aos pais foi pedido que cotassem apenas uma criança, enquanto que aos professores foi solicitado que avaliassem todas as crianças, constituintes da amostra, que faziam parte da turma na qual lecionavam. Por um lado, poderá pensar-se que este fator se constitui como uma vantagem, devido à possibilidade de avaliação das crianças de um modo comparativo e mais sistemático, permitindo assim uma distinção mais efetiva entre estas. Por outro lado, também se poderá considerar que este se constitui como um fator negativo para a cotação das crianças já que, possivelmente, devido à elevada carga de trabalho que estes tinham em mãos (reduzindo o tempo disponível para participar nesta investigação) e ao elevado número de crianças para avaliar, as classificações atribuídas possam ter sido mais indiferenciadas e globalizantes. Alguns estudos constataam a importância destes fatores nos resultados obtidos (e.g. Winlser & Wallace, 2002; Laidra *et al.*, 2006; Estratopoulou *et al.*, 2012).

Procurando ainda estabelecer comparações entre as avaliações dos comportamentos, apresentados por parte de pais e professores, foram efetuados cortes seccionais almejando encontrar aquelas crianças que eram frequentemente percecionadas como apresentando maiores níveis de comportamentos agressivos, de violação das normas e de baixo desempenho escolar. A partir dos valores mínimos e máximos, que cada uma das variáveis poderia atingir, localizaram-se os elementos da amostra em função das categorias definidas (25% dos indivíduos que apresentam níveis mais elevados de comportamentos desajustados; 75% que apresentam outro tipo de comportamentos). É possível concluir que, embora pais e professores se diferenciem em problemas específicos, os informantes pensam que a maioria das crianças não apresenta problemas comportamentais preocupantes. Estes resultados são consistentes com os obtidos por Gross e colegas (2004), que concluíram que pais e professores, apesar das diferenças demonstradas, em 74,3% dos casos concordam que os problemas comportamentais apresentados pelas crianças são “normais”, enquanto que apenas 2,5% das crianças amostradas ultrapassam os cortes seccionais estabelecidos apresentando uma presença severa de comportamentos considerados problemáticos.

Um outro objetivo era estudar o padrão de relações entre as diferentes variáveis acima mencionadas, procurando perceber a forma como estas se relacionam entre si, atentando nas características individuais das crianças e nos contextos nos quais estas se encontram inseridas (e.g. género e escola, respetivamente). Os dados obtidos demonstram a existência de correlações significativas entre todas as dimensões em análise (intra-informantes) com

exceção de certas relações estabelecidas entre algumas dimensões em análise e o desempenho escolar.

Assim, partindo das informações recolhidas junto de professores, verifica-se que as correlações mais fortes se estabelecem entre as seguintes variáveis: *problemas de atenção e comportamento agressivo* ($r=,650$); e *comportamento de violação das normas e comportamento agressivo* ($r=,627$). Estes resultados são consistentes com outros apresentados por diversas investigações. No estudo levado a cabo por Bartels e colegas (2003), constatou-se que as crianças que apresentam elevados níveis de comportamentos de violação das normas tendencialmente apresentavam, também, elevados níveis de comportamentos agressivos, apontando assim para uma co-ocorrência dos mesmos. No mesmo sentido, Niv e colegas (2013) mostraram existir uma associação entre este tipo de comportamentos, tanto a um nível genético como fenotípico. No que concerne com os problemas de atenção, a sua ligação a comportamentos agressivos aparece documentada em outros estudos realizados, como por exemplo, o *Australian Temperament Project*, no qual se demonstrava que o temperamento difícil (do qual faziam parte os problemas de atenção) estaria associado a maiores dificuldades de ajustamento social e de regulação comportamental (Sanson & Oberkleid, 2013). Na revisão levada a cabo por Gottfredson e colegas (2002), demonstrou-se que os problemas de atenção se encontrariam correlacionados com problemas comportamentais, como comportamentos delinquentes e abandono escolar (esta mesma associação foi considerada forte também nas informações recolhidas junto dos pais).

Chama-se à atenção que o *desempenho escolar*, se encontra relacionado com as variáveis *isolamento/depressão*, *problemas sociais* e *problemas de atenção*, de um modo estatisticamente significativo, encontrando-se negativamente correlacionadas, significando que quanto maior a presença de problemas de atenção, de problemas sociais e de problemas de isolamento, menor o desempenho escolar. De facto, existem diversos estudos que demonstram que a presença de problemas sociais, como a rejeição por parte dos pares, se encontra correlacionada com baixos níveis de desempenho escolar (e.g. Gottfredson *et al.*, 2002; Day & Wankly 2012). Semelhante a esta, a informação recolhida junto de pais também demonstra existir uma associação significativa negativa entre problemas de atenção e desempenho escolar. A partir das informações obtidas juntos dos pais, para além das já mencionadas, pode ressaltar-se a correlação existente entre a variável *ansiedade/depressão* e a variável *problemas sociais* ($r=,686$), sugerindo que as crianças que apresentam maiores níveis de ansiedade seriam aquelas que apresentam também maiores problemas sociais e vice-versa.

O último objetivo desta investigação passaria pela identificação de possíveis modelos de regressão em função das variáveis previamente definidas, nomeadamente qual a influência de cada uma delas (variáveis independentes) no comportamento desajustado, avaliado através das variáveis: comportamento de violação das normas; comportamento agressivo; e desempenho escolar (variáveis dependentes). A escolha destas variáveis enquanto variáveis dependentes prendeu-se com o demonstrado pela literatura científica, que indica que a presença deste tipo de comportamentos aumenta a probabilidade de crianças e jovens desenvolverem resultados (*outcomes*) negativos no futuro (e.g. Tremblay & LeMarquand, 2001; Arthur *et al.*, 2002; Farmer & Bierman, 2002; Farrington, 2004; Farrington & Welsh, 2007; Wilson *et al.*, 2011; Fite *et al.*, 2012; Lier *et al.*, 2012; Day & Wanklyn, 2012), sendo importante perceber quais os fatores que contribuem para o desenvolvimento destes. Assim, na fase seguinte desta análise, foi adotado um conjunto de procedimentos estatísticos que procuraram perceber que variáveis independentes constituem preditores de comportamentos agressivos, de violação das normas e de baixo desempenho escolar. Para tal, foram criados 3 modelos de regressão para cada um dos informantes, como explicado anteriormente.

No que diz respeito à variável comportamentos de violação das normas, verifica-se que no modelo de predição final, testado em função das informações recolhidas junto de pais, 52% da variância total é explicada pelo conjunto das variáveis *problemas sociais* e *comportamento agressivo*, sendo o modelo estatisticamente significativo ($p=,000$). Do mesmo modo, e em função dos dados obtidos junto dos professores, verificou-se que o modelo final é estatisticamente significativo ($p=,000$), sendo que 69% da variância total é explicada pela variável *comportamento agressivo*. Todas as variáveis independentes entram no modelo de um modo significativo e positivo, dando a entender que quanto maior a presença de comportamentos agressivos e que quanto mais problemas sociais, maior a presença de comportamentos de violação das normas. Verifica-se que este modelo vai de encontro às correlações testadas e que apresentam elevados níveis de relação entre comportamentos de violação das normas e comportamentos agressivos, indo assim de encontro àqueles que seriam os resultados expectáveis. Estes resultados são concordantes com os de outras investigações levadas a cabo neste âmbito. Por exemplo, no estudo desenvolvido por Tranah e Hill (2000), constatou-se que as crianças que apresentavam maiores problemas comportamentais eram aquelas que apresentavam maiores níveis de comportamentos de violação das normas e de comportamentos agressivos. No entanto, e contrariamente aos resultados obtidos nesta investigação, no estudo supracitado os problemas sociais não tendiam

a diferenciar crianças com este tipo de comportamentos, de crianças que não apresentavam comportamentos de violação das normas. É importante ressaltar que algumas investigações apontam a emergência de comportamentos de violação das normas como posterior ao surgimento de comportamentos agressivos, sendo que seria a agressão que tenderia a predizer a emergência deste tipo de comportamentos (Moffitt, 1993). Os resultados apresentados nestes modelos de regressão vão no mesmo sentido.

Relativamente à variável comportamento agressivo verifica-se que no modelo de predição final realizado a partir das informações recolhidas junto dos pais, as variáveis *problemas sociais; ansiedade/depressão; problemas de atenção; desempenho escolar; comportamento de violação das normas;* e *género* prediziam a existência de comportamentos agressivos, sendo que o modelo é estatisticamente significativo ($p=,000$), e explica 74% da variância total ($R^2=,744$).

Primeiramente, será interessante analisar que os comportamentos de violação das normas se constituem, neste modelo, como preditores de comportamentos agressivos. Sendo um estudo de natureza transversal, esta investigação não permite esclarecer concretamente o porquê desta variável assumir um carácter preditor de comportamentos agressivos, quando para o modelo testado anteriormente se verificava o inverso: os comportamentos agressivos constituíam-se como preditores de comportamentos de violação das normas. Só a realização de estudos longitudinais poderia esclarecer melhor a relação entre as variáveis e determinar quando é que elas são mais “visíveis” no percurso desenvolvimental da criança, permitindo uma análise mais aprofundada deste tipo de comportamentos. No entanto, algumas interpretações são possíveis. Com efeito, este resultado poderá dever-se à elevada correlação que se estabelece entre estas duas variáveis, relação esta que é documentada em diversos estudos, e.g. Bartels e colegas (2003) e Niv e colegas (2013). Para além desta fundamentação teórica, poderá pensar-se que estes resultados se devem à indiferenciação relativamente aos comportamentos que constituem uma ou outra dimensão. Será também de ressaltar que a idade da criança poderá influenciar esta indistinção de comportamentos, uma vez que as crianças ainda não tiveram “espaço” suficiente para se posicionarem perante todos eles.

No que diz respeito às variáveis *ansiedade/depressão, problemas de atenção e problemas sociais*, constatou-se que quanto maior a presença destes comportamentos, maiores níveis de comportamentos agressivos. Aqui, o resultado que poderá causar maior surpresa será a presença de comportamentos ansiosos e depressivos como preditor de comportamentos agressivos. Poderia pensar-se, inicialmente, que este tipo de comportamentos seria inibitório

da agressividade, uma vez que as crianças tenderiam a ser mais reservadas, tentando não apresentar comportamentos desadequados (devido ao modo como esta variável se encontra conceptualizada, e.g. “sente que tem que ser perfeito”; “tem receio de poder fazer ou pensar algo errado”; “sente ou queixa-se que ninguém gosta dele”). No entanto, isto não se verifica, indo estes resultados de encontro a outros obtidos anteriormente. Por exemplo, no estudo levado a cabo por Vitaro, Brendgen e Tremblay (2002), constatou-se que a presença de sintomas depressivos se estabelecia como preditor do desenvolvimento de comportamentos agressivos. Será interessante no entanto referir que, em outros estudos se demonstrou a existência de resultados inversos, sendo que comportamentos agressivos (que levariam à rejeição por parte dos pares) estariam associados ao desenvolvimento de problemas de internalização, percecionados como sintomas depressivos e ansiedade (Lier *et al.*, 2012). Estes resultados poderão uma vez mais ser atribuídos à forte correlação estabelecida entre estas variáveis.

No que concerne à influência dos *problemas de atenção* e de *problemas sociais* na predição de comportamentos agressivos, os resultados obtidos vão de encontro aos de outras investigações (note-se que o modo como os problemas de atenção são conceptualizados nesta investigação engloba algumas dimensões proxy da designada impulsividade ou autocontrolo). No estudo de *Dunedin*, por exemplo, constatou-se que a baixa atenção e a elevada impulsividade eram preditores de comportamentos agressivos (Farrington & Welsh, 2007). De um modo semelhante, Kochanska e colegas (2000), constataram que as crianças que apresentavam mais comportamentos impulsivos e maiores níveis de desatenção, tendiam a apresentar comportamentos agressivos futuros. Do mesmo modo, o estudo levado a cabo por Vitaro e colegas (2002) demonstrou que as crianças que apresentavam elevados níveis de agressividade reativa tendiam a apresentar maiores problemas de atenção. De um modo semelhante, Farmer & Bierman (2002) demonstraram que as crianças que apresentavam comportamentos agressivos, em idade escolar, tendiam a demonstrar alguns défices a outros níveis, por exemplo, baixos níveis de atenção ainda durante o jardim-de-infância. No entanto, há algumas investigações que se diferenciam destes resultados, por exemplo, Tranah & Hill (2000), constataram que as crianças que apresentavam comportamentos agressivos não apresentavam problemas de atenção superiores às que não apresentavam este tipo de comportamentos.

Relativamente ao *género*, verifica-se, nesta investigação, que o género feminino se constitui como preditor de comportamentos agressivos, de acordo com as informações

recolhidas junto dos pais. No entanto, relativamente aos comportamentos avaliados pelos professores constata-se o inverso: o género masculino constitui-se como preditor de comportamentos agressivos. Será interessante refletir sobre este resultado. À partida, e de acordo com um vasto corpo de literatura científica, seria expectável que o género masculino fosse preditor de maiores níveis de comportamentos agressivos no futuro (e.g. Day & Wanklyn, 2012; Herrenkohl *et al.*, 2000), tanto para pais, como para professores. Pode avançar-se com algumas hipóteses para estes resultados, desde logo, as diferenças no tipo de comportamento encetado. Tipicamente, os rapazes tendem a envolver-se mais em comportamentos de agressão física (Herrenkohl *et al.*, 2000), comportamentos estes que se pensa que decorrerão com maior frequência quando em contacto com outras crianças, por exemplo no contexto escolar, não sendo por isso identificados pelos pais e sendo mais facilmente observados pelos professores. Paralelamente a esta ideia, também se poderá pensar que os comportamentos agressivos se consubstanciam, maioritariamente, por outro tipo de condutas, como gritar, ostracizar ou ignorar os outros (Herrenkohl *et al.*, 2000), comportamentos mais facilmente identificáveis pelos pais e que se encontram descritos no questionário que foi aplicado aos mesmos.

Para além do género, e considerando ainda o comportamento agressivo como variável dependente, será agora importante atentar nos restantes resultados obtidos para o modelo de predição, realizado com base nas informações recolhidas junto dos professores.

À semelhança dos resultados apresentados anteriormente (para pais), o modelo é estatisticamente significativo ($p=,000$) sendo que 80% da variância total ($R^2=,801$) é explicada pelas variáveis independentes que o integram, a saber: *comportamento de violação das normas, problemas sociais, isolamento depressão, género e problemas de atenção*.

Aqui, será importante atentar nos preditores de comportamentos agressivos, que se diferenciam dos anteriormente apresentados: *isolamento/depressão* e *género* que incorporam negativamente o modelo (quanto menor a presença de comportamentos de isolamento, maior a propensão para comportamentos agressivos e o género masculino consubstancia-se como preditor deste tipo de comportamentos, conforme apresentado acima). Relativamente ao isolamento social, os resultados obtidos são consistentes com os identificados em outros estudos. Por exemplo, no estudo levado a cabo por Vitaro e colegas (2002), constatou-se que as crianças que apresentavam maiores níveis de isolamento tendiam a exibir mais comportamentos agressivos.

Posto isto, será agora importante discutirem-se os modelos de predição obtidos para a variável desempenho escolar. Assim, o modelo de regressão final apresentado, testado com base na informação recolhida junto dos pais, é estatisticamente significativo ($p=,000$), sendo que 32% da variância total do modelo é explicada pelas variáveis independentes que o integram ($R^2=,387$), a saber: *problemas de atenção* ($\beta= -,617$), a interação de variáveis *comportamento de violação das normas e comportamento agressivo* ($\beta= -,612$) e a variável *isolamento/depressão* ($\beta= -,279$) *ansiedade/depressão* ($\beta=,407$) e *comportamento agressivo* ($\beta=,812$).

No que diz respeito ao modelo de predição levado a cabo, com base nas informações recolhidas junto de professores, verifica-se que o modelo final é estatisticamente significativo ($p=,000$) sendo que 40% da variância total do modelo ($R^2=,407$) é explicada pelas variáveis independentes *problemas de atenção* ($\beta= -,886$), e *comportamento agressivo* ($\beta=,514$).

Comece-se a discussão destes dados, a partir daqueles que eram os resultados expectáveis, de acordo com o avançado pela literatura científica. Desde logo, verifica-se que em ambos os modelos (pais e professores) os problemas de atenção aparecem como preditores de baixo desempenho escolar. Por exemplo, no estudo levado a cabo por Wilson e colegas (2011), constatou-se que as crianças que apresentavam menores níveis de atenção, tendiam a apresentar um desempenho escolar mais baixo. Do mesmo modo, Bierman e colegas (2013) demonstraram que determinados fatores cognitivos como, por exemplo, os baixos níveis de atenção, se constituíam como importantes fatores para uma baixa *performance* escolar futura.

Relativamente à interação entre as variáveis *comportamento de violação das normas e comportamento agressivo*, verifica-se que quanto maior a presença desta conjugação, menor o desempenho escolar. Este é mais um dos resultados que seriam esperados. A desatenção pelas regras encontra-se frequentemente associada a baixos níveis de desempenho escolar, como demonstrado, por exemplo, no estudo levado a cabo por Fite e colegas (2012) em que altos níveis de comportamentos de violação das normas estariam relacionados com níveis mais altos de rejeição por parte dos pares o que, por seu turno, estaria associado a níveis mais baixos de desempenho escolar. Será de ressaltar que no estudo apresentado se testou um efeito de moderação. O resultado obtido na presente investigação poderá também dever-se a potenciais efeitos de mediação, no entanto, estes não foram testados. Será importante que investigações futuras atem neste tipo de efeitos de interação entre as variáveis.

Nesta investigação os comportamentos de isolamento consistem-se como preditores de baixo desempenho escolar. Este resultado vai de encontro a resultados de outras investigações

realizadas, e.g. Farmer& Bierman (2002). Inversamente, comportamentos de ansiedade estabelecem-se como preditores de elevados níveis de desempenho escolar. Poderá pensar-se que elevados níveis de ansiedade levam a criança a ter maior receio de falhar, implicando-se mais no que lhe é pedido e, conseqüentemente, fazendo-a obter melhores resultados. Este era um resultado expectável.

Surpreendentemente, tanto no modelo de predição, elaborado a partir das informações recolhidas junto de pais, como no modelo de predição elaborado a partir dos dados obtidos junto de professores, o comportamento agressivo constitui-se como preditor de elevado desempenho escolar (este resultado é consistente com o obtido no modelo de predição realizado para o comportamento agressivo em que o elevado desempenho escolar é preditor de comportamentos agressivos).

De facto, este resultado não é conforme à maioria dos dados obtidos noutras investigações. Por exemplo, Farmer& Bierman (2002) demonstraram que as crianças que apresentavam comportamentos agressivos em idade pré-escolar, tendiam a apresentar níveis de desempenho escolar mais baixos na escola primária. Na mesma linha, Kokko e colegas (2006) constataram que elevados níveis de agressividade durante a escola primária conduziram ao abandono escolar durante a adolescência. Lier e colegas (2012), demonstraram igualmente que a presença de comportamentos agressivos afetava de um modo negativo a *performance* escolar das crianças, sendo que maiores níveis deste tipo de comportamentos conduziram a níveis mais baixos de desempenho escolar. Do mesmo modo, estes resultados são consistentes com os encontrados por Bierman e colegas (2013), que demonstraram que as crianças que apresentavam maiores níveis de comportamentos agressivos tendiam a apresentar níveis significativamente mais baixos de aptidão escolar, designadamente notas mais baixas e maiores níveis de desajustamento escolar.

No entanto, esta corrente começa agora a ser alvo de um novo olhar. Com efeito, alguns estudos começam a diferenciar os tipos de comportamento agressivo e a testar novas relações com o desempenho escolar. Um exemplo é o estudo levado a cabo por Fite e colegas (2013) que diferenciaram entre agressividade reativa e proativa, constatando que apenas o primeiro tipo seria preditor de baixo desempenho escolar.

A presente investigação não diferencia tipos de agressão. No entanto, esta poderia ser uma hipótese para interpretar os resultados encontrados. As crianças que apresentam maiores níveis de agressividade seriam aquelas que teriam melhores resultados escolares, uma vez que esta agressividade se encontraria relacionada com a persecução de um objetivo. Paralelamente

a esta hipótese, pode também conceber-se que o modo como a variável foi operacionalizada estará ligado aos resultados obtidos, uma vez que nenhum dos comportamentos descritos, à partida, levaria ao insucesso escolar. Paralelamente, será importante não esquecer que se está eminentemente a trabalhar com uma amostra normativa, que não apresenta elevados níveis de comportamentos agressivos (a média amostral para este tipo de comportamentos foi 6,04, para um máximo possível de 38, de acordo com os dados obtidos juntos dos pais e 2,45, para um máximo possível de 4,0 de acordo com os dados obtidos junto dos professores) o que poderá também influenciar este resultado. Estas são algumas hipóteses que carecem de investigação mais aprofundada.

LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Evidentemente, o estudo realizado não se encontra imune a algumas limitações que deverão ser ressaltadas para que em investigações futuras as mesmas possam ser colmatadas. Assim, primeiramente, será de notar o facto de o estudo se basear numa amostra de pequena dimensão, selecionada por conveniência, não probabilística (crianças que frequentem a escola primária entre os 6-9 anos), o que limita a generalização dos resultados obtidos para a população-alvo. Em investigações futuras, deverá procurar obter-se uma amostra de maiores dimensões, de diferentes zonas do país, usando uma estratégia de amostragem probabilística, visando assim a potenciação da generalização dos resultados.

Paralelamente, esta investigação focou-se apenas num grupo de crianças, essencialmente normativas, o que impediu que se estabelecessem comparações com crianças encaradas como sendo disruptivas. Em investigações futuras, seria conveniente que se recolhessem amostras de dois grupos de crianças: normativas e disruptivas (crianças que se encontram, por exemplo, sobre a alçada do sistema de justiça) para que se possam comparar os resultados obtidos em cada um dos grupos, permitindo, assim, o ressaltar das diferenças obtidas. Para além disto, o recurso a uma amostra mais extensiva poderia permitir que se abarcasse uma maior heterogeneidade não só de crianças, mas também de contextos sociais e familiares.

Como demonstrado ao longo do presente trabalho, a prevenção de comportamentos desajustados é tanto mais eficaz quanto atente nos fatores de risco/necessidades que a criança apresente. A presente investigação focou-se apenas na avaliação de necessidades a um nível individual, da criança, deixando a descoberto importantes campos como: a família e a comunidade. Com efeito, os resultados obtidos poderão ter sido influenciados por aspetos desta natureza pelo que, em investigações futuras, será relevante que os mesmos sejam

acautelados, sendo certo que a realização de uma análise multi-nível enriqueceria os resultados.

Será de notar, também, que este estudo não atentou em nenhum aspeto que caracterizasse os informantes. Como demonstrado anteriormente, este poderá ser um dos aspetos que influenciaram os resultados obtidos. Assim, em investigações futuras, será relevante que se atente em fatores como: idade, género, nível de escolaridade, estatuto socioeconómico, entre outros, que caracterizem os informantes.

Esta investigação procurou obter a visão de diferentes informantes, quanto aos comportamentos apresentados pelas crianças. No entanto, devido a limitações temporais, não se obteve a perspetiva das crianças quanto ao seu próprio comportamento. Será de notar que em investigações futuras, a recolha destes dados é importante. Contudo, deverá ter-se grande atenção ao instrumento selecionado, uma vez que nesta faixa etária a capacidade de completude do mesmo por parte das crianças poderá ser menor. Consistente com esta ideia dos informantes múltiplos, será de notar que, paralelamente a estes, outros métodos de recolha de dados poderiam ter permitido uma análise mais aprofundada. Assim, em investigações futuras, a aplicação de *checklists* poderá ser complementada, por exemplo, com a aplicação de entrevistas ou com a observação dos comportamentos da criança *in loco*, permitindo uma avaliação diagnóstica mais completa e sistemática.

Outra limitação avançada a esta investigação concerne com o instrumento aplicado. Por um lado, este tem vindo a ser encarado como fiável e com elevada validade (o que é considerado uma vantagem). Não obstante, o questionário é bastante longo, o que se poderá consubstanciar como uma limitação para o presente estudo, sobretudo no que diz respeito aos professores, que tiveram que preencher um elevado número de questionários. Em investigações futuras, seria benéfico que o questionário aplicado fosse mais abreviado, ou que os respondentes dispusessem de um maior lapso temporal para os completarem. Paralelamente também se poderá pensar que, caso fosse possível, se poderia seleccionar um menor número de alunos por professor e uma maior diversidade de professores. Neste sentido, será também importante salvaguardar que foram retirados alguns itens das escalas avaliadas (por se considerarem demasiadamente invasivos ou importantes apenas para um diagnóstico clínico, que não era o objetivo), o que poderá ter influenciado, igualmente, os resultados obtidos.

Finalmente, uma limitação que poderá ter influenciado a presente investigação foi a desejabilidade social subjacente às respostas, sobretudo por parte dos pais, mais

concretamente nos casos em que estes não respondem a um conjunto significativo de questões. Assim, no que diz respeito às questões em relação aos quais os pais sistematicamente não responderam, não são identificadas crianças que apresentem valores extremados, nas escalas equivalentes cotadas pelos professores, com exceção de um único indivíduo. Contudo, será de notar que, para as variáveis *problemas de atenção*, *comportamento de violação das normas* e *comportamento agressivo*, alguns destes indivíduos, cujos pais sistematicamente não respondem, apresentam valores que os colocam no grupo dos 25%, que demonstra um nível mais elevado de comportamentos desajustados. Com efeito, conotar os próprios filhos com a presença deste tipo de comportamentos poderá ter sido evitado por parte dos pais (daí que alguns itens tenham ficado sem resposta). Assim, o controlo desta variável será desejável para investigações futuras.

COMENTÁRIOS FINAIS

Não obstante as limitações elencadas, o presente estudo, ainda que de cariz exploratório, consubstancia-se como uma mais-valia para o proeminente campo da prevenção precoce. A um aumento crescente das preocupações sociais relativamente às crianças e jovens, que apresentam comportamentos desajustados, antissociais e delinquentes, alia-se a vontade de intervir para prevenir. Com base na investigação científica, que se tem desenvolvido neste âmbito, a nossa sociedade tem vindo progressivamente a tomar consciência de que uma postura remediativa perante os comportamentos problemáticos não é suficiente – é necessário intervir numa fase precoce, procurando evitar que estes problemas ganhem raízes e se desenvolvam, acreditando-se que “se a presença precoce de riscos poderá potenciar a generalização de efeitos negativos (...) uma intervenção preventiva precoce poderá potenciar a proliferação de efeitos benéficos” (Tremblay, 2010, p.361)²⁵.

A investigação na área da prevenção precoce baseada no risco/prevenção desenvolvimental, tem elencado uma série de fatores, não só ao nível da comunidade, da família, do grupo de pares e da escola, mas também ao nível das características da própria criança, que se acredita que poderão potenciar o desenvolvimento de comportamentos problemáticos, em diversos domínios da sua vida. Baixo autocontrolo, baixos níveis de QI, baixa empatia, comportamentos antissociais, comportamentos agressivos precoces, baixo desempenho escolar, associação a pares desviantes, práticas parentais desadequadas, disciplina inconsistente, entre outros, têm sido avançados como os mais importantes fatores de risco. A par desta conceção, são inúmeros os programas de prevenção/intervenção precoce que têm vindo a ser concebidos para intervir nestes domínios. Sabendo que os comportamentos problemáticos são muitas vezes derivados da interação entre fatores de ordem individual, familiar e comunitária, a existência de esforços preventivos, que sejam sensíveis às necessidades e estados desenvolvimentais, são imprescindíveis nos diversos contextos onde a criança se encontra (Dahlberg and Potter, 2001).

Nesse sentido, há uma pergunta que se impõe: deverão os programas de prevenção precoce atentar apenas numa dimensão de risco ou em várias? É sabido que os programas multimodais, que atentam nos fatores de risco anteriormente apresentados, são os mais eficazes (Welsh *et al.*, 2012). A par disto, a evidência empírica tem demonstrado que programas que intervêm sobre diferentes tipos de fatores de risco (por exemplo, que intervêm

²⁵ **Da versão original:** “If the earlier the risks the more widespread the negative effects, then the corollary is the earlier the preventive intervention the more widespread the benefits.”

sobre fatores familiares e individuais) apresentam melhores resultados ao nível da redução da delinquência e atos criminais (Rutter, *et al.*, 1998). Paralelamente a esta ideia, têm vindo a demonstrar-se que a intervenção sobre estes fatores acarreta resultados (*outcomes*) positivos em outros domínios da vida do indivíduo, potenciando os benefícios em termos de problemas de saúde mental, consumo de substâncias, desemprego, condições económicas, sociais e familiares (e.g. Moffitt *et al.*, 2011; Kim-Cohen, *et al.*, 2005; Darney *et al.*, 2013; Welsh & Farrington, 2012).

Para além destes benefícios, estes programas também se afiguram como um bom investimento do ponto de vista económico (Manning *et al.*, 2010). De facto, de um modo geral as avaliações de custo-benefício, dos programas de prevenção, demonstram que os benefícios alcançados através destes são superiores aos custos a eles associados (Elliott, 1998). A prevenção precoce de comportamentos problemáticos compensa os custos associados aos programas e produz um retorno substancial para a comunidade. Uma vez que atualmente se atravessa um período de crise, no qual todas os gastos são racionalizados, é importante que se invista naquilo que realmente funciona (Welsh & Farrington, 2011). Para tal, há uma chamada de atenção que tem que ser feita, uma vez que a intervenção, baseada em fatores de risco, se debate com um grande desafio. Com efeito, apesar de a evidência empírica indicar quais os fatores de risco que com maior probabilidade conduzem a comportamentos desajustados, é muito difícil identificar exatamente quais os fatores presentes em determinado caso e, desse modo, a delineação da estratégia de intervenção que deve ser implementada também se encontra dificultada (Homel, 2005). Neste sentido, antes da implementação de qualquer programa, deve sempre proceder-se a uma avaliação diagnóstica, (World Health Organization, 2000) procurando perceber quais são os efetivos problemas que a criança, a família, a escola ou a comunidade apresentam para, a partir destes, delinear uma intervenção adequada e eficaz.

Esta investigação, ainda que de um modo incipiente, procura alertar para a necessidade de se intervir e prevenir mas de um modo sistemático e efetivo, avaliando e atentando naquelas que são as necessidades que realmente precisam de intervenção, potenciando assim os resultados positivos e diminuindo as perdas de recursos, credibilidade e os resultados nefastos, sabendo que nunca é cedo de mais para intervir.

BIBLIOGRAFIA

- Achenbach, T., & Ruffle, T. (2000). The Child Behavior Checklist and Related Forms for Assessing Behavioral/Emotional Problems and Competencies. *Pediatrics in Review*, *21(1)*, 265 – 280.
- Achenbach, T., & Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles: Child Behavior Checklist for Ages 6-18, Teacher's Report Form, Youth Self Report*. Burlington: ASEBA.
- Achenbach, T., Dumenci, L., & Rescorla, L. (2002). Ten-Year Comparisons of Problems and Competencies for National Samples of Youth: Self, Parent and Teacher Reports. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *10(4)*, 194 – 203.
- Achenbach, T., Becker, A., Döpfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H., & Rothenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: research findings, applications and future directions. *Child Psychology and Psychiatry*, *49(3)*, 251 – 275.
- Althoff, R., Rettew, D., Ayer, L., & Hudziak, J. (2010). Cross-informant agreement of the Dysregulation Profile of the Child Behavior Checklist. *Psychiatry Research*, *178(3)*, 550 – 555.
- Anderson, A. (2000). Individual and contextual influences on delinquency: the role of the single-paren family. *Journal of Criminal Justice*, *30(6)*, 575 – 587.
- Antrop, I., Roeyers, H., Oosterlaan, J., Van Oost, P. (2002). Agreement Between Parent and Teacher Ratings of Disruptive Behavior Disorders in Children with Clinically Diagnosed ADHD. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *24(1)*, 67 – 73.
- Arthur, M., Hawkins, J., Pollard, J., Catalano, R., & Baglioni Jr., A. (2002). Measuring Risk and Protective Factors for Substance Use, Delinquency, and other Adolescent Problem Behaviors: The Communities that Care Youth Survey. *Evaluation Review*, *26(6)*, 575 – 601.
- Bartels, M., Hudziak, J., Oord, E., Beijsterveldt, C., Rietveld, M., & Boomsma, D. (2003). Co-occurrence of Aggressive Behavior and Rule-Breaking Behavior at Age 12: Multi-Rater Analyses. *Behavior Genetics*, *33(5)*, 607 – 621.
- Benard, B. (1991). Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community. *National Resilience Resource Center*.

- Bernazzani, O., & Tremblay, R. (2007). Early Parent Training. In Welsh, B., & Farrington, D. (Eds.), *Preventing Crime: What Works for Children, Offenders, Victims and Places* (pp. 21 – 32). New York: Springer.
- Bertrand, L., Béland, R., & Bouillon, M. (n.d.). Family intervention program. In Tremblay, R. (Ed.), *The Montreal Longitudinal and Experimental Study: The Intervention Program and its Long Term Effects* (pp. 17 – 48). Université de Montréal: Research Unit on Children's Psychosocial Maladjustment.
<http://www.gripinfo.ca/grip/public/www/doc/Intervention%20program.pdf>, acedido em 7 de Novembro de 2013.
- Bierman, K., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., MacMohan, M., Pinderhughes, E., & Conduct Problems Prevention Research Group (2013). School Outcomes of Aggressive – Disruptive Children: Prediction from Kindergarten Risk Factors and Impact of the Fast Track Prevention Program. *Aggressive Behavior*, 39(2), 114 – 130.
- Bilukha, O., Hahn, R., Crosby, A., Fullilove, M., Liberman, A., Moscicki, E., Snyder, S., Tuma, F., Corso, P., Schofield, A., & Briss, P., (2005). The Effectiveness of Early Childhood Home Visitation in Preventing Violence: A Systematic Review. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(2S1), 11 – 39.
- Bloomquist, M., & Schnell, S. (2002). *Helping Children with Aggression and Conduct Problems: Best Practices for Intervention*. New York: The Guilford Press.
- Brewer, D., Hawkins, J., Catalano, R., & Neckerman, H. (1995). Preventing Serious, Violent and Chronic Juvenile Offending: A Review of Evaluations of Selected Strategies in Childhood, Adolescence, and the Community. In Howell, J., Krisberg, B., Hawkins, J., & Wilson, J. (Eds.), *Serious, Violent & Chronic Juvenile Offenders* (pp.61 – 141). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Brown, K. (n.d.). Needs Assessment for IERI Sacle-Up Research Projects: Summary Report of Findings, Years, 1-3. *Data Research and Development Center*.
<http://drdc.uchicago.edu/eval-actis/needs-assessment-rpt.pdf>, acedido em 25 de Abril de 2013.
- Carroll, A., Houghton, S., Durkin, K., & Hattie, J. (2010). *Adolescent Reputations and Risk: Developmental Trajectories to Delinquency*. New York: Springer
- Catalano, R., & Hawkins, J. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In Hawkins, J. (Ed.) *Delinquency and Crime: Current Theories* (pp. 149 – 197). Cambridge: Cambridge University Press.

- Catalano, R. (2004). Implications for Intervention. In Natcher, W. (Ed.), *Preventing Violence and Related Health-Risking Social Behaviors in Adolescents: An NIH State-of-the-Science Conference* (pp. 53-54). National Institute of Health.
- Coie, J., & Miller-Johnson, S. (2001). Peer Factors and Interventions. In Loeber, R., & Farrington, D. (Eds.), *Child Delinquents: Development, Intervention and Service Needs* (pp. 191 – 209). London: Sage Publications.
- Cullen, F., Benson, M., & Makarios, M. (2012). Developmental and Life-Course Theories of Offending. In Welsh, B., & Farrington, D. (Eds.), *The Oxford Handbook of Crime Prevention* (pp. 23 – 45). New York: Oxford University Press.
- Currie, J. (2001). Early Childhood Education Programs. *Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 213 – 238.
- Dahlberg, L., Potter, L. (2001). Youth Violence: Developmental Pathways and Prevention Challenges. *American Journal of Preventive Medicine*, 20(1S) 3 – 14.
- Darney, D., Reinke, W., Herman, K., Stormont, M., & Ialongo, N. (2013). Children with co-occurring academic and behavior problems in first grade: Distal outcomes in twelfth grade. *Journal of School Psychology*, 51(1), 117 – 128.
- Day, D., & Wanklyn, S. (2012). Identification and Operationalization of the Major Risk Factors for Antisocial and Delinquent Behaviour among Children and Youth. *National Crime Prevention Centre*.
- Dekovic, M., Slagt, M., Asscher, J., Boendermaker, L., Eichelsheim, V., & Prinzie, P. (2011). Effects of early prevention programs on adult criminal offending: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 31(4), 532 – 544.
- DiPerna, J., Bailey, C., & Anthony, C. (2014). Broadband Screening of Academic and Social Behavior. In Kettler, R., Glover, T., Albers, C., & Feeney-Kettler, K. (Eds.), *Universal Screening in Educational Settings: Evidence-Based Decision Making for Schools* (pp. 223 – 248). Washington DC: American Psychological Association.
- Domitrovich, C., Bradshaw, C., Greenberg, M., Embry, D., Poduska, J., & Ialongo, N. (2010). Integrated Models of School-Based Prevention: Logic and Theory. *Psychology in the Schools*, 47(1), 71 – 88.
- Duncan, G., & Magnuson, K. (2004). Individual and Parent-based Intervention Strategies for Promoting Human Capital and Positive Behavior. In Chase-Landsdale, L., Kiernan, K., Friedman, R. (Eds.), *Human Development across Lives and Generations: The Potential for Change* (pp. 1 – 34). New York: Cambridge University Press.

- Durlak, J., Weissberg, R., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs that Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology, 45*(3/4), 294 – 309.
- Efstratopoulou, M., Janssen, R., & Simons, J. (2012). Agreement among physical educators, teachers and parents on children's behaviors: A multitrait-multimethod design approach. *Research in Development Disabilities, 33*(5), 1343 – 1351.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation and Moral Development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665 – 697.
- Elliott, D. (1998). Prevention Programs That Work For Youth: Violence Prevention. *Center for the Study and Prevention of Violence*.
- Estévez, E., Emler, N., & Wood, C. (2009). Violent Offending: An Analysis of Family, School and Community Risk Factors. In Sahin, O., & Maier, J. (Eds.), *Delinquency: Causes, Reduction and Prevention* (pp. 275 – 302). Nova Science Publishers, Inc.
- Ezinga, M., Weerman, F., Westenberg, P., & Bijleveld, C. (2008). Early adolescence and delinquency: Levels of psychosocial development and self-control as an explanation of misbehaviour and delinquency. *Psychology, Crime & Law, 14*(4), 339 – 356.
- Fagan, A., & Catalano, R. (2013). What Works in Youth Violence Prevention: A Review of the Literature. *Research on Social Work Practice, 23*(2), 141 – 156.
- Farmer, A., & Bierman, K. (2002). Predictors and Consequences of Aggressive-Withdrawn Problem Profiles in Early Grade School. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 31*(3), 209 – 311.
- Farrington, D. (2002). Developmental Criminology and Risk Focused Prevention. In Maguire, M., Morgan, R., & Reiner, R. (Eds.), *The Oxford Handbook of Criminology, 3rd Edition* (pp. 657 – 701). Oxford: Oxford University Press.
- Farrington D., & Welsh, B. (2002). Family-based crime prevention. In Sherman, L., Farrington, D., Welsh, B., & Mackenzie, L. (Eds.), *Evidence-based Crime Prevention* (pp.22 – 55). New York: Routledge.
- Farrington, D., & Welsh, B. (2007). *Saving Children from a Life of Crime: Early Risk Factors and Effective Interventions*. New York: Oxford University Press.
- Farrington, D., Loeber, R., & Ttofi, M. (2012). Risk and Protective Factors for Offending. In Welsh, B., & Farrington, D. (Eds.), *The Oxford Handbook of Crime Prevention* (pp. 46 – 69). New York: Oxford University Press.

- Fergusson, D., Horwood, L., & Ridder, E. (2005). Show me the child at seven II: childhood intelligence and later outcomes in adolescence and young adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(8), 850 – 858.
- Fite, P., Wimsatt, A., Vitulano, M., Rathert, J., & Schwartz, S. (2012). Examination of Peer Rejection and Depressive Symptoms as Mediators of the Link Between Rule-Breaking Behavior and Poor Academic Performance. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 34*(2), 164 – 171.
- Fite, P., Hendrickson, M., Rubens, S., Gabrielli, J., & Evans, S. (2013). The Role of Peer Aggression in the Link Between Reactive Aggression and Academic Performance. *Child & Youth Care Forum, 42*(3), 193 – 205.
- Foley, R. (2001). Academic Characteristics of Incarcerated Youth and Correctional Educational Programs: A Literature Review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 9*(4), 248 – 259.
- Fonseca, A., & Simões, M. (2004). Comportamento anti-social: técnicas e instrumentos de avaliação. In Fonseca, A. (Ed.), *Comportamento Anti-Social e Crime*, (pp. 39 – 72). Coimbra: Almedina.
- Forman, S., Jofen, T., & Lubin, A. (2014). Screening as Innovation: Implementation Challenges. In Kettler, R., Glover, T., Albers, C., & Feeney-Kettler, K. (Eds.), *Universal Screening in Educational Settings: Evidence-Based Decision Making for Schools* (pp. 111 – 138). Washington DC: American Psychological Association.
- Forzano, L., Michels, J., Carapella, R., Conway, P., & Chelonis, J. (2011). Self-Control and Impulsivity in Children: Multiple Behavioral Measures. *The Psychological Record, 61*(3), 425 – 448.
- Fosco, G., Stormshak, E., Dishion, T., & Winter, C. (2013). Family Relationships and Parental Monitoring During Middle School as Predictors of Early Adolescent Problem Behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 42*(2), 202 – 213.
- Gottfredson, M., & Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford: Stanford University Press.
- Gottfredson, D., Wilson, D., & Najaka, S. (2002). School-based crime prevention. In Sherman, L., Farrington, D., Welsh, B., & Mackenzie, L. (Eds.), *Evidence-based Crime Prevention* (pp. 56 – 164). New York: Routledge.

- Gottfredson, D., Cook, P., & Na, C. (2012). Schools and Prevention. In Welsh, B., & Farrington, D. (Eds.), *The Oxford Handbook of Crime Prevention* (pp. 269 – 287). New York: Oxford University Press.
- Gross, D., Fogg, L., Garvey, C., & Julion, W. (2004). Behavior Problems in Young Children: An Analysis of Cross-Informant Agreements and Disagreements. *Research in Nursing and Health, 27*(6), 413 – 425.
- Grove, A., Evans, S., Pastor, D., & Mack, S. (2008). A meta-analytic examination of follow-up studies of programs designed to prevent the primary symptoms of oppositional defiant and conduct disorders. *Aggression and Violent Behavior, 13*(3), 169 – 184.
- Guerin, D., Gottfried, A., Thomas, C. (1997). Difficult Temperament and Behaviour Problems: A Longitudinal Study from 1.5 to 12 Years. *International Journal of Behavioral Development, 21*(1), 71 – 90.
- Hagan, F. (2006). *Research Methods in Criminal Justice and Criminology*. United States of America: Pearson Education, Inc.
- Halgunseth, L., Perkins, D., Lippold, M., & Nix, R. (2013). Delinquent-Oriented Attitudes Mediate the Relation Between Parental Inconsistent Discipline and Early Adolescent Behavior. *Journal of Family Psychology, 27*(2), 293 – 302.
- Hawkins, J., Catalano, R., & Brewer, D. (1995). Preventing Serious, Violent and Chronic Juvenile Offending: Effective Strategies from Conception to Age 6. In Howell, J., Krisberg, B., Hawkins, J., & Wilson, J. (Eds.), *Serious, Violent & Chronic Juvenile Offenders* (pp. 47 – 60). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hawkins, S., Graham, P., Williams, J., & Zahn, M. (2009). Resilient Girls – Factors that Protect Against Delinquency. *U.S Department of Justice*.
- Henry, B., Caspi, A., Moffitt, T., Harrington, H., & Silva, P. (1999). Staying in School Protects Boys with Poor Selfregulation in Childhood from later Crime: A longitudinal Study. *International Journal of Behavioral Development, 23*(4), 1049 – 1073.
- Hayes, A. (2007). Why Early in life is not enough: timing and sustainability in prevention and early intervention. In France, A., & Homel, R. (Eds.), *Pathways and crime prevention: theory, policy and practice* (pp. 202 – 225). Devon: Willan Publishing.
- Haynie, D., & Osgood, W. (2005). Reconsidering Peers and Delinquency: How do Peers Matter? *Social Forces, 84*(2), 1109 – 1130.

- Herrenkohl, T., Maguin, E., Hill, K., Hawkins, J., Abbott, R., & Catalano, R. (2000). Developmental Risk Factors for Youth Violence. *Journal of Adolescent Health, 26*(3), 176 – 186.
- Herrenkohl, T., Hawkins, J., Chung, I., Hill, K., Battin-Pearson, S. (2001). School and Community Risk Factors and Interventions. In Loeber, R., & Farrington, D. (Eds.), *Child Delinquents: Development, Intervention and Service Needs* (pp. 211 – 247). London: Sage Publications.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação Por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoeve, M., Dubas, J., Eichelsheim, V., Van der Laan, P., Smeenk, W., & Gerris, J. (2009). The Relationship Between Parenting and Delinquency: A Meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*(6), 749 – 775.
- Homel, R. (2005). Developmental crime prevention. In Tilley, N. (Ed.), *Handbook of Crime Prevention and Community Safety*. Devon: Willan Publishing.
- Jakobsen, I., Fergusson, D., & Horwood, J. (2012). Early conduct problems, school achievement and later crime: Findings from a 30-year longitudinal study. *New Zealand Journal of Educational Studies, 47*(1), 123 – 135.
- Jenson, J. (2010). Advances in Preventing Childhood and Adolescent Problem Behavior. *Research on Social Work Practice, 20*(6), 701 – 713.
- Johnson, S., Burke, J., & Gielen, A. (2011). Prioritizing the School Environment in School Violence Prevention Efforts. *Journal of School Health, 81*(6), 331-340.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 9*(5), 441 – 476.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. (2007). Examining the relations between low empathy and self-reported offending. *Legal and Criminological Psychology, 12*(2), 265 – 286.
- Katsiyannis, A., Ryan, J., Zhang, D., & Spann, A. (2008). Juvenile Delinquency and Recidivism: The Impact of Academic Achievement. *Reading and Writing Quarterly, 24*(2), 177 – 196.
- Kazdin, A., & Buela-Casal, G. (2001). *Conduta Anti-Social. Avaliação, Tratamento e Prevenção na Infância e na Adolescência*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- Keenan, K., & Shaw, D. (2003). Starting at the Beginning: Exploring the Etiology of Antisocial Behavior in the First Years of Life. In Lahey, B., Moffitt, T., & Caspi, A. (Eds.), *Causes of Conduct Disorder and Juvenile Delinquency* (pp. 153 – 181). New York: The Guilford Press.

- Kettler, R., Glover, T., Albers, C., & Feeney-Kettler, K. (2014). An Introduction to Universal Screening in Educational Settings. In Kettler, R., Glover, T., Albers, C., & Feeney-Kettler, K. (Eds.), *Universal Screening in Educational Settings: Evidence-Based Decision Making for Schools* (pp. 3 – 16). Washington DC: American Psychological Association.
- Kim-Cohen, J., Arseneault, L., Caspi, A., Tomás, M., Taylor, A., & Moffitt, T. (2005). Validity of DSM-IV Conduct Disorder in 4 ½ - 5 – Year – Old Children: A Longitudinal Epidemiological Study. *The American Journal of Psychiatry*, *162*(6), 1108 – 1117.
- Kochanska, G., Murray, K., & Harlan, E. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents and implications for social development. *Developmental Psychology*, *36*(2), 220 – 232.
- Kokko, K., Tremblay, R., Lacourse, E., Nagin, D., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of Prosocial Behavior and Physical Aggression in Middle Childhood: Links to Adolescent School Dropout and Physical Violence. *Journal of Research on Adolescence*, *16*(3), 403 – 428.
- Krohn, M., Hall, G., & Lizotte, A. (2009). Family Transitions and Later Delinquency and Drug Use. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(3), 466 – 480.
- Krueger, R., Caspi, A., Moffitt, T., White, J., & Stouthamer-Loeber, M. (1996). Delay of Gratification, Psychopathology, and Personality: Is Low Self-Control Specific to Externalizing Problems? *Journal of Personality*, *64*(1), 107 – 129.
- Laidra, K., Allik, J., Harro, M., Merenäkk, L., & Harro, J. (2006). Agreement Among Adolescents, Parents, and Teachers on Adolescent Personality. *Assessment*, *13*(2), 187 – 196.
- Larsson, B., & Drugli, B. (2011). School competence and emotional/behavioral problems among Norwegian school children as rated by teachers on the Teacher Report Form. *Scandinavian Journal of Psychology*, *52*(6), 553 – 559.
- Li, S. (2004). The impacts of self-control and social bonds on juvenile delinquency in a national sample of midadolescents. *Deviant Behavior*, *25*, 351 – 373.
- Lier, P., Vitaro, F., Barker, E., Brendgen, M., Tremblay, R., & Boivin, M. (2012). Peer Victimization, Poor Academic Achievement and the Link Between Childhood Externalizing and Internalizing Problems. *Child Development*, *83*(5), 1775 – 1788.
- Liu, J. (2011). Early health factors for violence: Conceptualization, evidence and implications. *Aggression and Violent Behavior*, *16*(1), 63 – 73.

Loeber, R., Farrington, D., & Petechuk, D. (2003). Child Delinquency: Early Intervention and Prevention. *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*.

<https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/186162.pdf>, acessado em 29 de Abril de 2013

Lösel, F., & Beelmann, A. (2003). Effects of Child Skills Training in Preventing Antisocial Behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations. *The Annals of American Academy of Political and Social Science*, 587(1), 84 – 109.

Lösel, F., & Beelmann, A. (2007). Child Social Skills Training. In Welsh, B., & Farrington, D. (Eds.), *Preventing Crime: What Works for Children, Offenders, Victims and Places* (pp. 33 – 54). New York: Springer.

Lösel, F., & Bender, D. (2012). Child Social Skills Training in the Prevention of Antisocial Development and Crime. In Welsh, B., & Farrington, D. (Eds.), *The Oxford Handbook of Crime Prevention* (pp. 102 – 129). New York: Oxford University Press.

Lovett, B., & Sheffield, R. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 1 – 13.

Lyons, J., Griffin, E., & Fazio, M. (1999). Child & Adolescent Needs & Strengths: An Information Integration Tool for Children and Adolescents with Mental Health Challenges. *The National Child Traumatic Network*.

Ma, X., Yao, Y., & Zhao, X. (2013). Prevalence of behavioral problems and related family functioning among middle school students in an eastern city of China. *Asia-Pacific Psychiatry*, 5, E1 – E8.

Malti, T., Liu, H., & Noam, G. (2010). Holistic Assessment in School-Based, Developmental Prevention. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38(3), 244 – 259.

Manning, M., Homel, R., & Smith, C. (2010). A meta-analysis of the effects of early developmental prevention programs in at-risk populations on non-health outcomes in adolescence. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 506 – 519.

Marôco, J. (2003). *Análise estatística com SPSS Statistics*. Lisboa: Edições Sílabo.

Marôco, J. (2010). *Análise Estatística com PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: Report Number.

Marsden, J., Ogborne, A., Farrell, M., & Rush, B. (2000). International guidelines for the evaluation of treatment services and systems for psychoactive substance use disorders. *World Health Organization*.

http://www.drugsandalcohol.ie/5224/1/WHO_International_guidelines_psychoactive.pdf,
acedido em 26 de Abril de 2013.

- Mash, E., & Wolfe, D. (2010). *Abnormal child psychology* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Moffitt, T. (1993). Adolescent-limited and life-course persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, *100*(4), 674 – 701.
- Moffitt, T., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B., Ross, S., Sears, M., Thomson, W., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *108*(7), 2693 – 2698.
- Morenoff, J., Sampson, R., & Raudenbush, S. (2001). Neighborhood Inequality: Collective Efficacy, and the Spatial Dynamics of Urban Violence. *Criminology*, *39*(3), 517 – 560.
- Niv, S., Tuvblad, C., Raine, A., & Baker, L. (2013). Aggression and rule-breaking: Heritability and stability of antisocial behavior problems in childhood and adolescence. *Journal of Criminal Justice*, *41*(5), 285 – 291.
- O'Brien, M. (2010). The conceptualization and measurement of a need: a key to guiding policy and practice in children's services. *Child & Family Social Work*, *15*(4), 432 – 440.
- Ollendick, T., Jarrett, M., Wolff, J., & Scarpa, A. (2009). Reactive and Proactive Aggression: Cross-informant Agreement and Clinical Utility of Different Informants. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *31*(1), 51 – 59.
- Osgood, W., & Anderson, A. (2004). Unstructured socializing and rates of delinquency. *Criminology*, *42*(3), 519 – 549.
- Pardini, D., Loeber, R., Farrington, D., & Stouthamer-Loeber, M. (2012). Identifying Direct Protective Factors for Nonviolence. *American Journal of Preventive Medicine*, *43*(2S1), S28 – S40.
- Parker, J., & Morton, T. (2009). Distinguishing Between Early and Late Onset Delinquents: Race, Income, Verbal Intelligence and Impulsivity. *North American Journal of Psychology*, *11*(2), 273 – 284.
- Petitclerc, A., Boivin, M., Dionne, G., Zoccolillo, M., & Tremblay, R. (2009). Disregard for rules: the early development and predictors of a specific dimension of disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*(12), 1477 – 1484.
- Petras, H., Buckley, J., Leoutsakos, J., Stuart, E., & Ialongo N. (2013). The Use of Multiple Versus Single Assessment Time Points to Improve Screening Accuracy in Identifying

- Children at Risk for Later Serious Antisocial Behavior. *Prevention Science*, 14(5), 423 – 436.
- Piquero, A., & Moffitt, T. (2005). Explaining the Facts of Crime: How the Developmental Taxonomy Replies to Farrington's Invitation. In Farrington, D. (Ed.), *Integrated Developmental & Life-Course theories of offending: Advances in Criminological Theory* (pp. 51 – 72). New Jersey: Transaction Publishers.
- Piquero, A., Farrington, D., Welsh, B., Tremblay, R., & Jennings, W. (2009). Effects of early family/parent training programs on antisocial behavior and delinquency. *Journal of Experimental Criminology*, 5(2), 83 – 120.
- Piquero, A., Jennings, W., & Farrington, D. (2010). Self-control interventions for children under age 10 for improving self-control and delinquency and problem behaviors. *The Campbell Collaboration*.
- Piquero, A., & Jennings, W. (2012). Parent Training and the Prevention of Crime. In Welsh, B., & Farrington, D. (Eds.), *The Oxford Handbook of Crime Prevention* (pp. 89 – 101). New York: Oxford University Press.
- Prior, D., & Paris, A. (2005). Preventing Children's Involvement in Crime and Anti-Social Behaviour: A literature Review. *National Evaluation of the Children's Fund*.
- Reinke, W., Splett, J., Robeson, E., & Offutt, C. (2009). Combining School and Family Interventions for the Prevention and Early Intervention of Disruptive Behavior Problems in Children: A Public Health Perspective. *Psychology in the School*, 46(1), 33 – 43.
- Resnick, M., Ireland, M., & Borowsky, I. (2004). Youth violence perpetration: What protects? What predicts? Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of Adolescent Health*, 35(5), 424. e1– 424. e10.
- Rescorla, L., Achenbach, T., Ivanova, M., Bilenberg, N., Bjamadottir, G., Denner, S., Dias, P., Dobrean, A., Döpfner, M., Frigerio, A., Gonçalves, M., Guomundsson, H., Jusiene, R., Kristensen, S., Lecannelier, F., Leung, P., Liu, J., Löbel, S., Machado, B., Markovic, J., Mas, P., Esmaeili, E., Montiroso, R., Plück, J., Pronaj, A., Rodriguez, J., Rojas, P., Schmeck, K., Shahini, M., Silva, J., Ende, J., & Verhulst, F. (2012). Behavioral/Emotional Problems of Preschoolers: Caregiver/Teacher Reports From 15 Societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 68 – 81.
- Rescorla, L., Bochicchio, L., Achenbach, T., Ivanova, M., Almqvist, F., Begovac, I., Bilenberg, N., Bird, H., Dobrean, A., Erol, N., Fombonne, E., Fonseca, A., Frigerio, A., Fung, D., Lambert, M., Leung, P., Liu, X., Marković, I., Markovic, J., Minaei, A., Ooi, Y.,

- Roussos, A., Rudan, V., Simsek, Z., van der Ende, J., Weintraub, S., Wolanczyk, T., Woo, B., Weiss, B., Weisz, J., Zukauskienė, R., & Verhulst, F. (2014). Parent–Teacher Agreement on Children's Problems in 21 Societies. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 43*(4), 627 – 642.
- Reynolds, A., & Ou, S. (2011). Paths of Effects From Preschool to Adult Well-Being: A Confirmatory Analysis of the Child-Parent Center Program. *Child Development, 82*(2), 555 – 582.
- Reys, A., & Kazdin, A. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: a critical review, theoretical framework and recommendations for further study. *Psychological Bulletin, 131*(4), 483 – 509.
- Rothbart, M. (2007). Temperament, development and personality. *Current Directions in Psychological Science, 16*(4), 207 – 212.
- Rutter, M. (1967). A Children's Behavior Questionnaire for Completion by Teachers: Preliminary Findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 8*(1), 1 – 11.
- Rutter, M., Giller, H., & Hangell, A. (1998). *Antisocial Behavior by Young People*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Salbach-Andrae, H., Lenz, K., & Lehmkuhl, U. (2009). Patterns of agreement among parent, teacher and youth ratings in a referred sample. *European Psychiatry, 24*(5), 345 – 351.
- Sampson, R., & Laub, J. (1994). Urban Poverty and the Family of Delinquency: A new look at Structure and Process in a Classic study. *Child Development, 65*(2), 523 – 540.
- Sampson, R., Raudenbush, S., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and Violent Crime: A Multilevel Study of Collective Efficacy. *Science, 277*(5328), 918 – 924.
- Sanson, A., & Oberklaid, F. (2013). Infancy and early childhood. In Vassallo, S., & Sanson, A. (Eds.), *The Australian Temperament Project: The first 30 years*. Australian Institute of Family Studies.
- Satake, H., Yoshida, K., Yamashita, H., Kinukawa, N., & Takagishi, T. (2003). Agreement Between Parents and Teachers on Behavioral/Emotional Problems in Japanese School Children Using the Child Behavior Checklist. *Child Psychiatry and Human Development, 34*(2), 111 – 126.
- Savignac, J. (2009). Families, Youth and Delinquency: The State of Knowledge, and Family-Based Juvenile Delinquency Prevention Programs. *National Crime Prevention Centre*. <http://www.publicsafety.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/fmls-yth-dlnqnc/fmls-yth-dlnqnc-eng.pdf>, acedido em 3 de abril de 2014.

- Savignac, J. (2010). Tools to Identify and Assess the Risk of Offending Among Youth. *National Crime Prevention Centre*.
http://www.publicsafety.gc.ca/prg/cp/pmsnmdl/_fl/2010-tls-roay-eng.pdf acedido em 27 de Abril de 2013.
- Schindler, H., & Yoshikawa, H. (2012). Preventing Crime Through Intervention in the Preschool Years. In Welsh, B., & Farrington, D. (Eds.), *The Oxford Handbook of Crime Prevention* (pp. 70 – 88). New York: Oxford University Press.
- Schroeder, J., Hood, M., & Hughes, H. (2010). Inter-Parent Agreement on the Syndrome Scales of Child Behavior Checklist (CBCL): Correspondence and Discrepancies. *Journal of Child and Family Studies*, *19*(5), 646 – 653.
- Small, S., Reynolds, A., O'Connor, C., & Cooney, S. (2005). What Works, Wisconsin: What Science Tells Us about Cost-Effective Programs for Juvenile Delinquency Prevention. *Madison, WI: University of Wisconsin–Madison*.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Epstein, M. (2012). Parent, Teacher and Student Cross Informant Agreement of Behavioral and Emotional Strengths: Students With and Without Special Education Support. *Journal of Child and Family Studies*, *21*(4), 682 – 690.
- Stephenson, M., Giller, H., & Brown, S. (2007). *Effective Practice in Youth Justice*. Devon: Willan Publishing.
- Stormshak, E., Bierman, K., McMahon, R., Lengua, J., & Conduct Problems Prevention Research Group (2000). Parenting Practices and Child Disruptive Behavior Problems in Early Elementary School. *Journal of Clinical Child Psychology*, *29*(1), 17 – 29.
- Theobald, D., Farrington, D., & Piquero, A. (2013). Childhood broken homes and adult violence: An analysis of moderators and mediators. *Journal of Criminal Justice*, *41*(1), 44 – 52.
- Thornberry, T., Huizinga, D., & Loeber, R. (1995). Preventing Serious, Violent and Chronic Juvenile Offending: Implications from the Program of Research on the Causes and Correlates of Delinquency. In Howell, J., Krisberg, B., Hawkins, J., & Wilson, J. (Eds.), *Serious, Violent & Chronic Juvenile Offenders* (pp.213 – 237). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tranah, T., & Hill, A. (2000). Assessment of delinquent adolescents using Achenbach's Teacher's Report Form. *Personality and Individual Differences*, *29*(1), 109 – 117.

- Tremblay, R. & LeMarquand, D. (2001). Individual risk and protective factors. In Loeber, R., & Farrington, D. (Eds.), *Child Delinquents: Development, Intervention and Service Needs* (pp. 137 – 164). London: Sage Publications.
- Tremblay, R. (2010). Developmental origins of disruptive behavior problems: the “original sin” hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341 – 367.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. (2002). Reactively and proactively aggressive children: antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 495 – 505.
- Wasserman, G., & Seracini, A. (2001). Family Risk Factors and Interventions. In Loeber, R., & Farrington, D. (Eds.), *Child Delinquents: Development, Intervention and Service Needs* (pp. 165 – 189). London: Sage Publications.
- Webster-Stratton, C., & Taylor, T. (2001). Nipping Early Risk Factors in the Bud: Preventing Substance Abuse, Delinquency and Violence in Adolescence Through Interventions Targeted at Young Children (0 – 8 Years). *Prevention Science*, 2(3), 165 – 192.
- Weerman, F., & Hoeve, M. (2012). Peers and delinquency among girls and boys: Are sex differences in delinquency explained by peer factors? *European Journal of Criminology*, 9(3), 228 – 244.
- Welsh, B., & Hoshi, A. (2002). Communities and crime prevention. In Sherman, L., Farrington, D., Welsh, B., & Mackenzie, L. (Eds.), *Evidence-based Crime Prevention* (pp. 165 – 197). New York: Routledge.
- Welsh, B., & Farrington, D. (2007). Saving Children from a Life of Crime. *Criminology and Public Policy*, 6(4) 871 – 880.
- Welsh, B., & Farrington, D. (2011). The Benefits and Costs of Early Prevention Compared With Imprisonment: Toward Evidence-Based Policy. *The Prison Journal*, 91(3), 120S – 137S.
- Welsh, B., & Farrington, D. (2012). The Future of Crime Prevention: Developmental and Situational Strategies. *National Institute of Justice*.
- Welsh, B., Lipsey, M., Rivara, F., Hawkins, J., Aos, S., & Hollis-Peel, M. (2012). Promoting Change, Changing Lives: Effective prevention and intervention to reduce serious offending. In Loeber, R., & Farrington, D. (Eds.), *From Juvenile Delinquency to Adult Crime: Criminal careers, justice policy and prevention* (pp. 245 – 277). New York: Oxford University Press.

- Weissberg, R., Kumpfer, K., & Seligman, M. (2003). Prevention That Works for Children and Youth: An Introduction. *American Psychologist*, 58(6/7), 425 – 432.
- Wied, M., Wied, C., & Boxtel, A. (2010). Empathy dysfunction in Children and Adolescents with Disruptive Behavior Disorders. *European Journal of Pharmacology*, 626(1), 97 – 103.
- Wilson, J., & Howell, J. (1995). Comprehensive Strategy for Serious, Violent and Chronic Juvenile Offenders. In Howell, J., Krisberg, B., Hawkins, J., & Wilson, J. (Eds.), *Serious, Violent & Chronic Juvenile Offenders* (pp.61 – 141). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wilson, S., & Lipsey, M. (2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2S), S130 – S143.
- Wilson, B., Petaja, H., & Mancil, L. (2011). The Attention Skills and Academic Performance of Aggressive/Rejected and Low Aggressive/Popular Children. *Early Education and Development*, 22(6), 907 – 930.
- Winsler, A., & Wallace, G. (2002). Behavior Problems and Social Skills in Preschool Children: Parent-Teacher Agreement and Relation with Classroom Observations. *Early Education & Development*, 13(1), 41 – 58.
- Wikström, P., & Loeber, R. (2000). Do Disadvantaged Neighborhoods Cause Well-Adjusted Children to Become Adolescent Delinquents? A Study of Male Juvenile Serious Offending, Individual Risk and Protective Factors, and Neighborhood Context. *Criminology*, 38(4), 1109 – 1142.
- World Health Organisation (2000). Evaluation of Psychoactive Substance Use Disorder Treatment. *Workbook 3 - Needs Assessment Evaluations*.
- Zara, G., & Farrington, D. (2013). Assessment of Risk for Juvenile Compared with Adult Criminal Onset: Implications for Policy, Prevention and Intervention. *Psychology, Public Policy and Law*, 19(2), 235 – 249.

ANEXOS

ANEXO I: CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

No âmbito da elaboração da dissertação de mestrado da Faculdade de Direito da Universidade do Porto, desenvolvida sob a coordenação científica da Professora Doutora Carla Cardoso, vimos por este meio solicitar a sua colaboração no sentido de recolher informações sobre o seu educando para a execução do estudo referido.

Objectivos do Estudo

A presente investigação tem como objetivo geral conhecer e caracterizar crianças de uma dada amostra em determinadas dimensões, designadamente: autocontrolo (e outras medidas de impulsividade), relação às normas, concentração/atenção, comportamento, capacidade de comunicação, relacionamento interpessoal e desempenho escolar. São avançados como objetivos específicos:

- a) Avaliar/caracterizar a amostra nas dimensões referidas;
- b) Comparar as informações recolhidas junto de pais e professores;
- c) Perceber de que forma se relacionam as dimensões mencionadas;
- d) Perceber a influência dos referidos fatores para o comportamento das crianças;

Assim, poderemos então dizer que se procurará perceber, não só alguns dos comportamentos apresentados pelas crianças bem como a forma como estes são identificados por pais e professores.

Participação no Estudo

Uma vez que um dos objetivos deste estudo passa pelo cruzamento de informações sobre as crianças, vínhamos solicitar a sua participação na recolha de dados para este projeto, nomeadamente através do preenchimento de um questionário relativo a comportamentos, atitudes, pensamentos e sentimentos que o seu educando tende a apresentar na atualidade ou nos últimos 6 meses. Paralelamente, requeríamos também a sua autorização para obter informações semelhantes às recolhidas nas dimensões acima mencionadas junto dos professores do seu educando.

Confidencialidade e anonimato

As respostas serão confidenciais e anónimas. Por isto, não se procede à colocação do nome ou qualquer outro dado que possa identificar a criança ou respondente no questionário. Será de ressalvar que os dados recolhidos serão apenas utilizados para os propósitos da investigação, sendo analisados de um modo conjunto, isto é, não particularizando nenhum caso ou dado específico.

Consentimento Informado

Para podermos contar com a sua participação, precisamos do seu consentimento. Nesse sentido, solicitamos que preencha a folha em anexo e que, através do seu educando/a ou por outro meio que considere adequado, a entregue na Escola EB 2/3 Paços de Sousa até ao dia 26 de Janeiro.

Antecipadamente gratos pela atenção dispensada e confiantes de que, enquanto encarregado de educação, será certamente sensível aos objectivos do nosso trabalho.

Subscrevemo-nos respeitosamente e manifestamos a nossa disponibilidade para prestarmos as informações que V. Exa. pretender.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____ encarregado de educação do (a) aluno(a) _____

_____ (por favor, escreva o nome do(a) aluno(a)), **tomei conhecimento do projeto de dissertação de mestrado que se pretende realizar e compreendi os seus objetivos.** Assim sendo _____ (por favor, escreva concordo/não concordo) **em participar nesse estudo e** _____ (por favor, escreva “autorizo” ou “não autorizo”) **a recolha de informações sobre o meu educando junto dos professores.**

Data ____/____/____

Assinatura _____

ANEXO II: RESULTADOS DO TESTE DE NORMALIDADE (KS) PARA AS VARIÁVEIS DO ESTUDO

Kolmogorov-Smirnov

Variáveis	Estatística	Df	<i>p-value</i>
Ansiedade/Depressão_P	,144	41	,033
Isolamento/Depressão_P	,160	41	,010
Problemas Sociais_P	,155	41	,015
Problemas de Atenção_P	,127	41	,096
Comportamento de Violação das Normas_P	,200	41	,000
Comportamento Agressivo_P	,165	41	,007
Ansiedade/Depressão_Pr	,279	41	,000
Isolamento/Depressão_Pr	,333	41	,000
Problemas Sociais_Pr	,269	41	,000
Problemas de Atenção_Pr	,192	41	,001
Comportamento de Violação das Normas_Pr	,397	41	,000
Comportamento Agressivo_Pr	,326	41	,000
Desempenho Escolar_P	,164	41	,007
Desempenho Escolar_Pr	,247	41	,000
Trabalho Árduo	,213	41	,000
Comportamento	,335	41	,000
Aprendizagem	,287	41	,000
Relacionamento Irmãos	,457	41	,000
Relacionamento Crianças	,432	41	,000
Relacionamento Pais	,350	41	,000

ANEXO III: RESULTADOS DO TESTE DE RESÍDUOS (DW) E DO DIAGNÓSTICO DE MULTICOLINEARIDADE (VIF) PARA AS VARIÁVEIS INTRODUZIDAS NOS MODELOS DE REGRESSÃO LINEAR

Variáveis	Teste de Durbin-Watson	VIF
Comportamento de Violação das Normas_P		
Problemas Sociais_P	1,799	2,388
Comportamento Agressivo_P	1,799	2,388
Comportamento Agressivo P		
Problemas Sociais_P	1,869	3,394
Ansiedade/Depressão_P	1,869	2,517
Problemas de Atenção_P	1,869	1,967
Desempenho Escolar_P	1,869	1,283
Comportamento de Violação das Normas_P	1,869	2,098
Género	1,869	1,060
Desempenho Escolar_P		
Problemas de Atenção_P	0,715	1,730
Comportamento Agressivo_P	0,715	4,642
Comportamento de Violação das Normas*ComportamentoAgressivo_P	0,715	4,232
Ansiedade/Depressão_P	0,715	2,489
Isolamento/Depressão_P	0,715	1,675
Comportamento de Violação das Normas_Pr		
Comportamento Agressivo	2,185	1,000
Comportamento Agressivo_Pr		
Comportamento de Violação das Normas_Pr	2,527	2,087
Problemas Sociais_Pr	2,527	4,448
Isolamento/Depressão_Pr	2,527	2,969
Género	2,527	1,086
Problemas de Atenção_Pr	2,527	2,489
Desempenho Escolar_Pr		
Problemas de Atenção_Pr	1,656	1,987
Comportamento Agressivo_Pr	1,656	1,987

ANEXO IV: CORRELAÇÕES PARCIAIS COM BASE NO GÉNERO DA CRIANÇA E CONTEXTO ESCOLAR FREQUENTADO: CBCL

		1	2	3	4	5	6	7
1. Ansiedade/Depressão_P	C	1	,531**	,686**	,490**	,568**	,574**	,109
	G	1	,579	,726	,507	,611	,732	,058
	E	1	,586	,751	,502	,609	,724	,066
2. Isolamento/Depressão_P	C	-	1	,537**	,428**	,445**	,433**	-,278*
	G	-	1	,580	,413	,569	,552	-,227
	E	-	1	,591	,408	,564	,542	-,213
3. Problemas Sociais_P	C	-	-	1	,651**	,587**	,650**	-,178
	G	-	-	1	,660	,698	,777	-,174
	E	-	-	1	,662	,691	,762	-,136
4. Problemas de Atenção_P	C	-	-	-	1	,494**	,657**	-,286*
	G	-	-	-	1	,485	,638	-,324
	E	-	-	-	1	,485	,639	-,325
5. Comportamento de Violação das Normas_P	C	-	-	-	-	1	,492**	-,099
	G	-	-	-	-	1	,665	-,188
	E	-	-	-	-	1	,663	-,182
6. Comportamento Agressivo_P	C	-	-	-	-	-	1	,101
	G	-	-	-	-	-	1	-,050
	E	-	-	-	-	-	1	,053
7. Desempenho Escolar_P	C							1
	G							1
	E							1

Nota: P – Pais

C – Correlação; G – Correlação parcial com base no género; E – Correlação parcial com base na escola frequentada;

** A correlação é significativa ao nível 0.01 (2-tailed).

ANEXO V: CORRELAÇÕES PARCIAIS COM BASE NO GÉNERO DA CRIANÇA E CONTEXTO ESCOLAR FREQUENTADO: TRF

		1	2	3	4	5	6	7
1. Ansiedade/Depressão_Pr	C	1	,625**	,514**	,310**	,238**	,292**	-,054
	G	1	,815	,816	,470	,317	,354	-,108
	E	1	,814	,816	,457	,308	,354	-,096
2. Isolamento/Depressão_Pr	C	-	1	,572**	,281**	,292**	,269*	-,149
	G	-	1	,772	,425	,220	,228	-,286
	E	-	1	,770	,405	,216	,240	-,255
3. Problemas Sociais_Pr	C	-	-	1	,566**	,374**	,481**	-,385**
	G	-	-	1	,680	,539	,636	-,310
	E	-	-	1	,669	,524	,630	-,305
4. Problemas de Atenção_Pr	C	-	-	-	1	,506**	,650**	-,555**
	G	-	-	-	1	,676	,717	-,524
	E	-	-	-	1	,667	,699	-,533
5. Comportamento de Violação das Normas_Pr	C	-	-	-	-	1	,627**	-,063
	G	-	-	-	-	1	,831	-,096
	E	-	-	-	-	1	,833	-,097
6. Comportamento Agressivo_Pr	C	-	-	-	-	-	1	-,176
	G	-	-	-	-	-	1	-,133
	E	-	-	-	-	-	1	-,116
7. Desempenho Escolar	C							1
	G							1
	E							1

Nota: Pr - Professores

C – Correlação; G – Correlação parcial com base no género; E – Correlação parcial com base na escola frequentada;

** A correlação é significativa ao nível 0.01 (2-tailed).

ANEXO VI: CORRELAÇÕES ENTRE AS ESCALAS PROBLEMAS DE INTERNALIZAÇÃO E EXTERNALIZAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS PARA PAIS E PROFESSORES

	1_P	2_Pr	3_Pr	4_P
1. Internalização_P	1	-,261	,060	,724**
2. Internalização_Pr	-,261	1	,369**	-,215
3. Externalização_Pr	,060	,369**	1	,203
4. Externalização_P	,724**	-,215	,203	1

Nota: Pr – Professores; P – Pais. ** A correlação é significativa ao nível 0.01 (2-tailed).