

Patrícia Gil do Bem

Ambiente Familiar, Processos Reguladores e Resiliência em Jovens Adolescentes



Universidade Lusófona do Porto

Faculdade de Psicologia

Porto

2012

Patrícia Gil do Bem

Ambiente Familiar, Processos Reguladores e Resiliência em Jovens Adolescentes

**Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto para
obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde na
Especialidade Psicologia Clínica da Infância e da Adolescência**

Orientadora Científica: Professora Doutora Mariana Moura Ramos

Universidade Lusófona do Porto

Faculdade de Psicologia

Porto

2012

Agradecimentos

Para a elaboração da presente investigação contribuíram diversas pessoas, sem as quais não teria sido possível ou, pelo menos, teria sido mais difícil a sua concretização. Pelo que expresso os meus agradecimentos.

Gostaria de agradecer em primeiro lugar à Prof. Doutora Mariana Moura Ramos, pela sua incansável disponibilidade e orientação ao longo de toda esta caminhada. A confiança depositada, aliada ao rigor, exigência e cientificidade, revelaram-se um grande incentivo, contribuindo para a minha motivação e aperfeiçoamento contínuo ao longo do trabalho.

À Escola EB 2,3 Dr. João Rocha Pai – Vagos, em especial à Educadora Ana, Membro da Direção, pelo apoio concedido no processo de recolha da amostra. A todos os alunos, professores e funcionários, pelos preciosos contributos para a investigação desenvolvida.

À minha Família, nomeadamente aos meus Pais e Marido, pelo incentivo, apoio e carinho ao longo deste percurso, contribuindo para a concretização de mais um objetivo.

A todos os alunos, professores e funcionários, pelos preciosos contributos para a investigação desenvolvida, pois sem eles não teria sido possível a realização deste estudo.

A todos, o meu mais sincero OBRIGADA

Resumo

A adolescência constitui um período do desenvolvimento humano e de formação da identidade pessoal, marcado por significativas transformações, que decorrem das relações que se estabelecem com os contextos circundantes dos jovens.

A noção de resiliência advém da capacidade humana de confronto, resistência e superação das adversidades da vida, a partir do binómio existente entre fatores de risco e fatores de proteção. Nesta fase, a resiliência manifesta-se em função do contexto em que o jovem se insere, sendo que as relações familiares e as redes sociais são primordiais, contribuindo para a autoestima, autorregulação emocional e desempenho académico.

Esta investigação pretendeu conhecer o processo de resiliência em jovens adolescentes, a forma como é determinado por fatores sociodemográficos ou académicos, e também por fatores psicológicos como a autoestima, a autorregulação emocional e o ambiente psicossocial da família. A amostra estudada era constituída por 115 jovens da Escola EB2,3 Dr. João Rocha Pai – Vagos (7º e 9º ano) e por 81 encarregados de educação.

Para além da recolha de dados sociodemográficos, os jovens foram avaliados sobre a resiliência (Escala de Resiliência e Escala *HKRAM*), a autoestima (Escala de Autoestima de Rosenberg) e a autorregulação emocional (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional); e os Encarregados de Educação sobre o ambiente e o contexto familiar (Escala do Ambiente Familiar).

Partindo dos resultados obtidos relacionámos o número de reprovações do aluno com a autoestima, resiliência e a independência, além da influência de fatores sociodemográficos parentais. Denotámos que a participação do aluno em atividades extracurriculares potencia a existência de melhores competências de resiliência e autoestima, contribuindo para um melhor ambiente familiar, além de reduzir o número de reprovações e conflitos. A relação existente entre autoestima, ambiente familiar e resiliência com o nível socioeconómico dos jovens, evidenciou que aqueles que se inserem num nível médio possuem melhores competências nos âmbitos mencionados. Concluiu-se que a autoestima influencia o desempenho académico dos jovens e que o ambiente familiar potencia a autoestima, além de dotar o indivíduo de estratégias de regulação emocional.

Palavras-chave: Ambiente Familiar, Autoestima, Autorregulação Emocional, Resiliência, Adolescência

Abstract

Adolescence is a significant period of the human development and is where you begin to construct your personal identity. This period is characterized by significant changes, which result from the established relationships with the youth's surrounding environment.

The idea of resilience stems from the human capacity to confront, resist and overcome the adversities of life, thought the binomial factor between risk factors and protective factors. At this stage, the resilience manifests itself depending on the context in which the young is implanted. Family relationships and social networks are essential, and contribute to self-esteem, emotional self-regulation and a successful academic performance.

This research intended to understand the process of resilience in young adolescents and how is determined by socio-demographic or academic factors, and also by psychological factors such as self-esteem, emotional self-regulation and the psychosocial environment of the family. The sample consisted of 115 young people from the Escola EB2, 3 Dr. João Rocha Pai - Vagos (7th and 9th grade) and by 81 guardians.

In addition to collecting demographic data, young people were also evaluated on resilience (Resilience Scale and Scale HKRAM), self-esteem (Rosenberg Self-Esteem Scale) and emotional self-regulation (Difficulties in Emotion Regulation Scale). The Guardians were also evaluated on the family background and environment (Family Environment Scale).

Based on the obtained results we can relate the number of failures with the student's self-esteem, resilience and independence, excluding the influence of parental socio-demographic factors. We can denote that the student's participation in extracurricular activities enhances the presence of better skills of resilience and self-esteem, contributing to a better family environment and reducing the number of failures and conflicts. The link between self-esteem, family environment and resilience with the socio-economic situation of young people showed that those who are inserted in the average level have better skills in the mentioned areas. It can be concluded that self-esteem influences the academic performance of young people and that the family atmosphere can enhance self-esteem, and also provide the individual with some emotion guideline strategies.

Key words: Family Environment, Self-Esteem, Self-Regulation Emotional, Resilience, Adolescence

Índice

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Introdução	10

1ª Parte - Enquadramento Conceptual

Capítulo I – A Adolescência	13
1.1. Definição e Caracterização da Adolescência	13
1.2. Perspetiva Desenvolvimental da Adolescência	14
1.3. Autoestima e Autorregulação Emocional no Jovem	18
1.3.1. A Analogia entre Autoestima e Autoconceito	18
1.3.2. Autorregulação Emocional	25
1.4. O Desempenho Académico do Jovem	28
1.5. Os contributos dos Contextos Familiar, Social e Cultural no Desenvolvimento do Jovem	34
1.5.1. Definição Conceptual de Família	34
1.5.2. A Estrutura Familiar	35
1.5.3. Influências do Ambiente Familiar no Desenvolvimento do Jovem	37
1.6. Relação entre a Autoestima, Autorregulação Emocional, Desempenho Académico e os Contextos Familiar, Social e Cultural no Processo de Resiliência do Jovem	42
Capítulo II – A Resiliência	47
2.1. Conceção Histórica do Conceito	47
2.2. A Resiliência como Processo	50
2.3. Conceito de Vulnerabilidade	56
2.4. Fatores de Risco e Fatores de Proteção	58
2.4.1. Fatores de Risco	59
2.4.2. Fatores de Proteção	63

2ª Parte – Estudo Empírico	68
Capítulo III – Apresentação do Estudo Empírico	69
3.1. Objetivos	69
Capítulo IV – Metodologia	70
4.1. Caracterização da Amostra	70
4.2. Procedimentos	74
4.3. Instrumentos	75
a) Questionários Sociodemográficos	75
b) Escala de Resiliência (RS)	75
c) Escala HKRAM	76
d) Escala de Autoestima de Rosenberg	78
e) Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (EDRE)	79
f) Escala do Ambiente Familiar (FES)	79
4.4. Análise de Dados	80
Capítulo V – Resultados	81
5.1. Análise de variáveis Sociodemográficas dos Jovens e respectivos Encarregados de Educação	81
5.2. Análise da influência do Contexto Sociodemográfico dos Jovens e dos Encarregados de Educação nos Processos Psicológicos: Autoestima, Autorregulação Emocional, Ambiente Familiar e Resiliência	86
5.2.1. Comparação da Autoestima, da Autorregulação Emocional, do Ambiente Familiar, do Desempenho Académico e da Resiliência em Jovens de diferentes Níveis Socioeconómicos (NSE)	86
5.3. Análise da influência do Desempenho Académico, da Autoestima, da Autorregulação Emocional e do Ambiente Familiar na Resiliência dos Jovens	89
5.3.1. Relação do Desempenho Académico com a Autoestima em Jovens	89
5.3.2. Relação do Ambiente Familiar com a Autoestima, a Autorregulação Emocional e o Desempenho Académico em Jovens	89
5.4. Análise da influência dos Fatores Psicológicos como a Autoestima, a Autorregulação Emocional e o Ambiente Familiar na Resiliência dos Jovens	90

5.4.1. Efeito Indireto da Coesão Familiar na Relação dos Jovens com os Colegas _____	91
5.4.2. Efeito Indireto da Orientação Ativa e Recreativa Familiar no Desempenho Académico dos Jovens _____	91
5.4.3. Efeito Indireto do Ambiente Familiar na Resiliência dos Jovens _____	92
5.4.4. Efeito Indireto da Expressividade Familiar na Resiliência dos Jovens _____	93
Capítulo VI – Discussão dos Resultados e Conclusão _____	94
6.1. Relação entre as variáveis Sociodemográficas dos Jovens e respectivos Encarregados de Educação _____	94
6.2. Influência do Contexto Sociodemográfico dos Jovens e dos Encarregados de Educação nos Processos Psicológicos: Autoestima, Autorregulação Emocional, Ambiente Familiar e Resiliência _____	96
6.2.1. Comparação da Autoestima, da Autorregulação Emocional, do Ambiente Familiar, do Desempenho Académico e da Resiliência em Jovens de diferentes Níveis Socioeconómicos (NSE) _____	96
6.3. Influência do Desempenho Académico, da Autoestima, da Autorregulação Emocional e do Ambiente Familiar na Resiliência dos Jovens _____	98
6.3.1. Relação do Desempenho Académico com a Autoestima em Jovens _____	98
6.3.2. Relação do Ambiente Familiar com a Autoestima, a Autorregulação Emocional e o Desempenho Académico em Jovens _____	99
6.4. Influência dos Fatores Psicológicos como a Autoestima, a Autorregulação Emocional e o Ambiente Familiar na Resiliência dos Jovens _____	101
6.4.1. Efeito Indireto da Coesão Familiar na Relação dos Jovens com os Colegas _____	101
6.4.2. Efeito Indireto da Orientação Ativa e Recreativa Familiar no Desempenho Académico dos Jovens _____	101
6.4.3. Efeito Indireto do Ambiente Familiar na Resiliência dos Jovens _____	102
6.4.4. Efeito Indireto da Expressividade Familiar na Resiliência dos Jovens _____	102
6.5. Integração dos Resultados e Conclusão _____	103
Referências Bibliográficas _____	106

ANEXOS

Anexo 1. Solicitação de Autorização para Realização de Pesquisa

Anexo 2. Termo de Consentimento Informado

Anexo 3. Questionário Sociodemográfico - Aluno(a)

Anexo 4. Questionário Sociodemográfico - Encarregado(a) de Educação

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Classificação da Categoria Socioeconómica (Simões, 1994)

Figura 2. Efeito Indireto da Coesão Familiar na Relação que os Jovens estabelecem com os seus
Colegas

Figura 3. Efeito Indireto da Orientação Ativa e Recreativa Familiar no Desempenho Académico
dos Jovens

Figura 4. Efeito Indireto do Ambiente Familiar na Resiliência dos Jovens

Figura 5. Efeito Indireto da Expressividade Familiar na Resiliência dos Jovens

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização da Amostra segundo o Ano, a Turma e o Género

Quadro 2. Características Sociodemográficas dos Pais/Encarregados de Educação dos Jovens

Quadro 3. Características relacionadas com as Reprovações dos Jovens

Quadro 4. Características relacionadas com as Atividades Extracurriculares dos Jovens

Quadro 5. Características relacionadas com o Aproveitamento Escolar dos Jovens

Quadro 6. Relação das Disciplinas Negativas dos Jovens e o Gosto em frequentar a Escola

Quadro 7. Características relacionadas com o Relacionamento Interpessoal dos Jovens

Quadro 8. Comparação entre NSE Baixo e Médio na Autoestima dos Jovens

Quadro 9. Comparação entre NSE Baixo e Médio no Ambiente Familiar dos Jovens

Quadro 10. Comparação entre NSE Baixo e Médio no Desempenho Académico dos Jovens

Quadro 11. Comparação entre NSE Baixo e Médio na Resiliência dos Jovens

Quadro 12. Comparação entre Ambiente Familiar e Autorregulação Emocional dos Jovens

Introdução

A adolescência é considerada uma fase profundamente marcada por significativas transformações de desenvolvimento, constituindo um período de formação da identidade pessoal e de projeção e construção do futuro.

As relações que se estabelecem com os contextos circundantes, escola, família, comunidade, pares, os fatores de proteção e de risco que lhes estão associados e os resultados ou respostas produzidas, constituem marcadores adaptativos fundamentais que protegem o desenvolvimento. Estas relações podem assumir diferentes formas de expressão e de comportamento, permitindo deste modo a criação de defesas contra a desvantagem social e económica e encarar os obstáculos na idade adulta com naturalidade e sem perturbações psicológicas.

A resiliência é uma capacidade humana que permite que uma pessoa enfrente, supere e resista às adversidades da vida, de forma a sair destas reforçada ou transformada.

Nos últimos anos, a resiliência sofreu uma evolução a nível conceptual no âmbito da saúde, surgindo muito associada às áreas da infância e da adolescência, pois é sobretudo nesta última fase que a resiliência se manifesta em função do contexto em que o jovem se encontra inserido. Por esse motivo, as relações familiares e as redes sociais são primordiais na promoção da resiliência, habilitando o indivíduo a suportar e a superar crises de forma construtiva e a contribuir para o autorreconhecimento, autoimagem, autoestima e autorregulação emocional.

Os termos autoestima e auto-conceito surgem muitas vezes como sinónimos, embora a autoestima possua um carácter mais afetivo, que envolve a perceção que a pessoa tem do seu próprio valor e compreende uma avaliação muito global das suas qualidades, o auto-conceito compreende aspetos cognitivos, caracterizando-se por ser autoavaliativo, de carácter descritivo, e permeável a influências contextuais e situacionais. A autorregulação emocional é responsável pelo controlo das emoções (negativas e positivas), pela gestão da condição emocional e sua expressão.

Nas últimas décadas, tem sido dada à escola e principalmente à família uma importância crucial no desenvolvimento do indivíduo. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento social, cognitivo, emocional e comunicativo do jovem, mas no entanto, a necessidade de um bom ambiente familiar constitui o fator fundamental para explicar o desenvolvimento e a adaptação aos diferentes contextos de vida.

Os estudos revelam que a resiliência é vista como resultante da associação que se estabelece, de procura do indivíduo por recursos de bem-estar e da capacidade de oferta da comunidade em providenciar recursos significativos e um funcionamento saudável e socialmente aceite, de forma a contrastar com as perturbações psicológicas ou do comportamento que surgem muitas vezes, como consequência de uma história de vida caótica e marcada pela violência.

O presente estudo pretende conhecer o processo de resiliência em jovens adolescentes, nomeadamente a forma como este processo é determinado não só por fatores sociodemográficos ou académicos, mas também por fatores psicológicos como a autoestima, a autorregulação emocional e o ambiente psicossocial da família.

Desta forma, o trabalho encontra-se dividido em duas partes: o enquadramento conceptual e a investigação empírica.

Na primeira parte, constituída por dois capítulos, procedemos à integração de diversos contributos teóricos que justificam a pertinência das variáveis em estudo, dos objetivos orientadores e das respetivas hipóteses.

O primeiro capítulo debruça-se sobre diversas temáticas da adolescência, evidenciando inicialmente a sua definição e caracterização, partindo posteriormente para uma perspetiva desenvolvimental de todo o processo. Ainda consta a definição de conceitos teóricos como autoestima, auto-conceito, autorregulação emocional e desempenho académico em jovens adolescentes; a explicitação dos contributos dos contextos familiar, social e cultural no desenvolvimento do jovem e a referência à relação entre estes aspetos no processo de resiliência do jovem.

O segundo capítulo aborda a resiliência numa vertente histórica e conceptual, salientando a noção de vulnerabilidade, além de identificar a forte ligação e contribuição dos fatores de risco e de proteção no processo de resiliência.

A segunda parte deste trabalho descreve a investigação empírica realizada de forma a concretizar os objetivos delineados.

No terceiro capítulo, são apresentados os objetivos e as hipóteses do trabalho. No quarto capítulo é explicitada a metodologia utilizada, nomeadamente, a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados, os procedimentos e a análise de dados. No quinto capítulo, descrevem-se os resultados que foram obtidos. No sexto capítulo apresenta-se a discussão dos resultados obtidos, articulando com os contributos de outros estudos descritos na literatura, pretendendo-se ainda referir as principais conclusões, refletir sobre as limitações do trabalho e apresentar os seus contributos para futuras investigações.

1ª Parte

Enquadramento Conceptual

Capítulo I – A Adolescência

1.1. Definição e Caracterização da Adolescência

A palavra adolescência, empregue pela primeira vez em 1430, vem do latim *adolescere*, que significa crescer e refere-se a uma fase do desenvolvimento humano marcante na transição entre a infância e a idade adulta. Estendendo-se desde os 10-12 anos até aproximadamente ao final da segunda década de vida e caracteriza-se por alterações a nível biopsicossocial (fisiológicas, psicológicas, afetivas, intelectuais e sociais).

Por sua vez, a puberdade é considerada como uma fase de transição no processo evolutivo, uma vez que abrange a infância e a adolescência, além de representar o início de uma das fases mais importantes do desenvolvimento humano. Este período caracteriza-se essencialmente por alterações a nível sexual e psicológico.

Os termos adolescência e juventude são, por vezes, usados como sinónimos ou como duas fases distintas que se sobrepõem, dependendo da perspectiva dos autores. Contudo, a adolescência enquadra-se normalmente entre os 11 e os 21 anos e a juventude entre os 15 e os 24 anos. Para a Organização Mundial de Saúde a adolescência encontra-se definida entre os 10 e os 20 anos, dividindo-a ainda em dois períodos: o inicial entre os 10 e os 14 anos e o final entre os 15 e os 20 anos.

Segundo Silva (2004), pode dividir-se a adolescência em três estádios: o inicial (entre os 11 e os 14 anos), marcado essencialmente pelas transformações físicas e pela constituição do grupo de pares; o médio (entre os 15 e os 16 anos), em que existe maior proximidade nas relações estabelecidas e ocorre um incremento de interesses, valores e decisões; e o tardio (entre os 17 e os 18 anos), assinalado por uma integração na vida adulta e pela conceção de objetivos de vida exequíveis.

A adolescência constitui um período preparatório para a idade adulta, de recapitulação, desconstrução da vida passada, mas também de projeção e construção do futuro. Para tal, tem bastante influência as relações existentes com o meio, a identidade pessoal e o Eu, a sexualidade, o grupo de amigos, os valores, a experiência e a experimentação de novos papéis. A identidade pessoal é o resultado de um processo de sedimentação de todas as identidades passadas, sendo um momento evolutivo de procura e consecução da identidade do indivíduo.

“A adolescência é uma fase de reestruturação afectiva e intelectual da personalidade, um processo de individuação e de metabolização das transformações fisiológicas ligadas à integração do corpo sexuado. (...) Do ponto de vista intelectual,

caracteriza-se pelo pensamento formal, o raciocínio hipotético-dedutivo, a descoberta da noção de lei.” (Doron e Parot, 2001, p.32).

A adolescência é considerada como a segunda fase onde ocorrem grandes e significativas transformações de desenvolvimento, nas dimensões físicas, competências sociais e cognitivas, como a autonomia, autoestima e intimidade.

Verifica-se nesta altura um abandono das figuras de identificação parental, que serviram até então de base para a formação da identidade, sendo agora substituídos pelo grupo de amigos, que tanto constituem um fator de apoio quando contribuem para uma visão positiva de si próprio ou conduzem à aparição de comportamentos de risco, quando surge a rejeição (Trudeau, Lillehoj, Spoth & Redmond, 2003). “Os colegas são extremamente importantes para o desenvolvimento normal dos adolescentes, quer em grupo quer nos encontros individuais.” (Silva, 2004, p. 37).

De acordo com as teorias da maioria dos autores, a identidade é formada a partir das relações que se estabelecem com os contextos circundantes, família, professores, colegas, amigos e comunidade, mas também da consequente experimentação de diversos papéis. A identidade é uma organização de origem interna, auto-construída e dinâmica, que advém de impulsos, habilidades, crenças, valores, necessidades, desejos e da própria história individual.

Tal como Erikson enfatizou, o esforço dos adolescentes para dar sentido ao *self* não é um “género de mal estar maturacional”, é parte de um processo vital, saudável, que se constrói com base na confiança, autonomia e iniciativa, que favorece o trabalho de crescimento para enfrentar as crises da vida adulta.

As transformações que se verificam a nível físico e cognitivo no adolescente ocorrem em grande quantidade e velocidade, exigindo capacidade de ajustamento e flexibilidade a nível psicológico, além de constituírem grandes fontes de stresse.

“A adolescência é um período de aprendizagem e de mudança, tanto de ordem física como psíquica, durante o qual o jovem deverá abandonar o estatuto de criança para adquirir progressivamente o de adulto. Esta fase de fragilidade é em particular propícia ao aparecimento de comportamentos de risco, que por vezes são expressão do seu mal-estar.” (Leahy, 2008, p.166).

1.2. Perspetiva Desenvolvimental da Adolescência

O desenvolvimento humano compreende a formação do indivíduo como um todo, desde o ato de fecundação até ao estágio terminal da sua vida: a velhice. Deste modo, o

desenvolvimento compreende os aspetos cognitivos, emocionais, sociais e morais da evolução da personalidade, bem como os fatores determinantes de todos estes aspetos do comportamento do indivíduo, ou seja, numa perspetiva biopsicossocial.

Alguns autores criam distinção entre as denominações: desenvolvimento e crescimento. Segundo eles, o desenvolvimento refere-se às mudanças do organismo como um todo, resultantes de influências ambientais ou de aprendizagens, enquanto o crescimento se refere mais propriamente às mudanças em tamanho, ou seja, às modificações que dependem da maturação.

No contexto da psicologia do desenvolvimento existem algumas controvérsias relativamente ao conceito de hereditariedade, do meio e da relação destes com o desenvolvimento do indivíduo. Os psicólogos da Gestalt, em termos do estudo dos processos percetivos, conferem importância aos fatores genéticos e inatos em detrimento do meio, tal como Kretschmer e Sheldon. Por sua vez Bandura com a sua teoria da aprendizagem social, ressalta o interesse da aprendizagem no processo percetivo e na modelagem da personalidade humana.

A nível do desenvolvimento verbal, Gesell e Thompson atribuem prioridade ao processo da maturação, enquanto outros se preocupam com o processo de aprendizagem. Relativamente à inteligência, Jensen atribui maior ênfase a fatores genéticos e Kagan salienta os fatores do meio. Anastasi confere igual relevo aos fatores hereditários e aos do meio, na determinação do comportamento do indivíduo.

Os conceitos de maturação e aprendizagem ou experiência no desenvolvimento humano constituem dois processos fundamentais. Para que o desenvolvimento ocorra de modo considerado normal, a maturação e a experiência devem interagir, pois estes dois processos encontram-se interrelacionados. Contudo, convém ter presente que os efeitos das experiências são limitados pelo grau de maturação do organismo.

O conceito de estágios evolutivos tende a interpretar o desenvolvimento humano como descontínuo, contrariamente a algumas das teorias existentes, que interpretam o mesmo desenvolvimento como contínuo e gradual.

Piaget teoriza sobre o conceito de estágios evolutivos, afirmando que estes surgem de forma sequencial, uma vez que para a formação do estágio seguinte, torna-se fundamental a realização do estágio anterior. Contudo, pode-se verificar a ocorrência de fases críticas no processo de desenvolvimento, ou seja, são as condições ideais para que se desenrolem as aprendizagens e os ajustamentos emocionais e sociais necessários, a formação dos padrões típicos de comportamento e a elaboração de um sistema de valores.

Assim, se estas fases críticas forem adequadas, as fases subsequentes da evolução do indivíduo serão mais facilmente alcançadas em termos do ajustamento pessoal, verificando-se o processo contrário se houver falhas nestas fases.

Além da teoria dos estágios evolutivos, pode-se salientar mais duas teorias (diferenciais e da aprendizagem social) que fornecem estratégias para o estudo do desenvolvimento da personalidade.

A nível de teorias do desenvolvimento humano, podem-se salientar aquelas que evidenciam maior importância, tais como, a Teoria Psicanalítica, a Teoria Interpessoal, a Teoria Cognitiva e a Teoria Psicossocial.

A Teoria Psicanalítica (Freud) atribui ênfase ao processo da evolução psicológica do homem, concentrando-se nos primeiros anos de vida, salientando a estrutura da personalidade (*id*, *ego* e *superego*). Há cinco estágios da evolução psicosssexual: fase oral, anal, fálica, latente e genital. Segundo a teoria, durante o processo evolutivo o indivíduo pode fixar-se numa fase imatura ou verificarem-se regressões a formas imaturas do comportamento. Os mecanismos de defesas caracterizam-se por uma manutenção da integridade do indivíduo.

A Teoria Interpessoal (Sullivan) atribui ênfase aos fatores sociais do comportamento humano, constituindo as relações interpessoais a base da personalidade. Há cinco estágios de desenvolvimento: infância, idade juvenil, pré-adolescência, primeira adolescência, segunda adolescência e fase adulta.

A Teoria Cognitiva (Jean Piaget) adota como conceitos fundamentais as noções de esquema ou estrutura, assimilação, acomodação, equilíbrio e operação. Segundo a teoria este desenvolvimento dá-se em quatro períodos: o período sensório-motor, pré-operacional, das operações concretas e o das operações formais ou abstratas.

A Teoria Psicossocial (Erickson) demarca-se das restantes teorias clássicas do desenvolvimento, visto que considera a vida humana em toda a sua dimensão, desde a infância até à velhice. Para este autor, o comportamento explica-se segundo as representações ou atitudes conscientes e os afetos inconscientes, constituindo a identidade o “conceito-chave”. Salienta os aspetos sócio-culturais, a interação social, a experimentação de diferentes papéis e a convivência com pessoas significativas, como essenciais para o processo evolutivo da personalidade e para a sua contextualização durante o ciclo de vida.

Os estágios deste processo apresentam duas vertentes, ou seja, quando o estágio evolutivo for alcançado de modo satisfatório, produzirá uma personalidade saudável e

quando não for atingido, produzirá uma personalidade emocionalmente imatura ou desajustada, levando ao desenvolvimento de sentimentos de ansiedade e de fracasso. Deste modo, definiu os diferentes estádios (oito) de desenvolvimento humano, distinguindo as respectivas crises ou conflitos e sentimentos identitários, nomeadamente: infância, meninice, fase lúdica, idade escolar, adolescência e vida adulta que compreende três fases - adulto jovem, adultícia e a maturidade. O período da adolescência é especialmente enfatizado por Erickson, como a fase de transição mais crítica e relevante para a personalidade adulta de todo o ciclo vital. O crescimento psicológico depende da interação da pessoa com o meio que a rodeia e da forma como cada crise é ultrapassada.

A palavra infante vem do latim *infans*, que significa incapaz de falar, definindo o período que vai do nascimento até aproximadamente dos dois aos três anos de idade, quando a fala já constitui um poderoso instrumento de comunicação.

A criança é um ser dinâmico e complexo, em constante transformação, que apresenta um desenvolvimento influenciado continuamente por fatores intrínsecos (determinam as características físicas) e extrínsecos (começam a atuar desde a concepção e estão diretamente relacionados com o ambiente da vida intrauterina), que tornam único o curso do desenvolvimento de cada criança.

Após o nascimento, o ambiente em que a criança vive e os cuidados que lhe são dispensados pelos pais, o carinho, estímulos e a alimentação, influenciam significativamente o processo de maturação que a leva da dependência à independência (Saúde da Criança – Acompanhamento do Crescimento e Desenvolvimento Infantil, 2002).

Relativamente à idade escolar, Erickson refere-nos que o indivíduo pode emergir de uma crise evolutiva como capaz e produtivo ou com um profundo e persistente sentimento de incompetência e inferioridade.

Para Sullivan, o indivíduo adquire conceitos de orientação e de subordinação social, que podem facilitar a integração de fatores socioemocionais do seu processo de desenvolvimento e o ajustamento psicossocial. Neste ajustamento psicossocial, os grupos de pares e a escola, assumem um papel relevante, pois os pares constituem para a criança modelos humanos a imitar e a escola oferece a oportunidade de lidar com figuras de autoridade, de adquirir novas informações e habilidades, explorar opções vocacionais e ampliar horizontes intelectuais e sociais.

A necessidade de reconhecimento pelos outros/grupo de pares norteia o processo de socialização e o progressivo afastamento das influências familiares, desenvolvendo habilidades a partir das interações e relações que estabelece, bem como na partilha de

experiências, interesses, valores, emoções e preocupações. O grupo constitui uma importante procedência na estruturação da identidade social do jovem – consciência de pertença a um grupo social e o que este acarreta (significados emocionais e valorativos) – podendo esta ser conotada como positiva ou negativa, de acordo com a valência do grupo (Senos & Diniz, 1998).

No período das operações concretas definido por Piaget, caracterizado pelo auto-conceito da criança que assume uma forma mais definida, uma vez que existe uma tomada de consciência da sua diferenciação relativamente aos demais. A nível do conceito de moralidade, verifica-se uma mudança na sua orientação, pois antes desta etapa da vida a criança era heteronómica, tornando-se agora autónoma e capaz de se sentir culpada, em vez de sentir unicamente medo e de recear o castigo.

Nesta fase, os jovens são confrontados com profundas transformações de desenvolvimento, a nível fisiológico, cognitivo, psicoemocional e socio-cognitivo (Sprinthall & Collins, 1999).

Centrando-nos na adolescência, este período constitui uma fase de experimentação descomprometida a nível psicossocial, que lhe permite o auto-conhecimento e uma procura da identidade pessoal. Na maioria dos casos, verifica-se um processo de crise, pois o sujeito necessita de confiança em si e de recapitular e integrar os sentimentos de identidade constituídos anteriormente, atribuindo grande importância às suas decisões. A questão da escolha profissional, a importância dos grupos de amigos e a definição de metas futuras, torna-se fundamental para o adolescente se enquadrar na sociedade. A confusão de identidade alcança a estabilidade consoante a capacidade de resolução que o adolescente tem nas crises anteriores, tornando-se fiel a si mesmo, aos seus propósitos, conquistando a identidade contínua.

1.3. Autoestima e Autorregulação Emocional no Jovem

1.3.1. A analogia entre Autoestima e Auto-conceito

A partir dos anos 40 denota-se um maior interesse por estes conceitos, em estudos desenvolvidos ao nível da Psicologia e da Sociologia, apesar de já terem vindo a ser estudados anteriormente por filósofos e teólogos, entre outros (Sherif, 1972).

Numa vertente psicológica, William James foi considerado um pioneiro na pesquisa da autoestima e do auto-conceito, seguindo-se também o evolucionista James Mark Baldwin (Burns, 1986). Ao longo do tempo, a evolução verificada em redor destes constructos concedeu-lhes a devida importância, verificando-se por esse motivo um

acréscimo do seu estudo nas diversas áreas da Psicologia, das quais é possível salientar a Psicologia da Educação, a Psicologia Clínica e a Psicologia Social.

O termo autoestima surge muitas vezes como sinónimo de auto-conceito, embora Hugles e Marsh apontem a existência de diferenças entre estes. O auto-conceito é tido como um vasto constructo, que compreende aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais do indivíduo, enquanto a autoestima constitui um elemento mais avaliativo e reduzido. (Suehiro, et al., 2009).

A autoestima e as componentes do auto-conceito “não são idênticas nem intermutáveis: ambas existem dentro do campo fenomenológico do indivíduo como entidades separadas e distintas” (Rosenberg, 1979, p. 20).

Peixoto e Almeida (1999) declaram também que estes dois conceitos são distintos. Consideram que o auto-conceito é fundamentalmente cognitivo, autoavaliativo, de carácter descritivo, e permeável a influências contextuais e situacionais. Enquanto a autoestima, possui um carácter mais afetivo, envolve a perceção que a pessoa tem do seu próprio valor, a relação das auto-perceções com as diferentes facetas do auto-conceito e compreende uma avaliação muito global das suas qualidades, o que confere estabilidade.

Os mesmos ainda aditam que estes dois conceitos podem ser encarados simultaneamente, como estados ou traços, uma vez que alternam consoante as situações e a apreciação integral das suas qualidades permanecem fixas com o passar do tempo.

Já Espada (2009) afirma que a autoestima “relaciona-se diretamente com as aspirações pessoais e a sensação de êxito e de domínio das circunstâncias que nos rodeiam” (p.64).

Ainda o mesmo autor menciona a definição sugerida por Well e Marwell, em que é feita uma subdivisão do conceito em duas significâncias: o sentido de competência (relacionado com a eficácia e os métodos de atribuição e comparação social) e a virtude (modelo do apreço individual que abarca as normas e os valores da conduta do indivíduo).

Os dois constructos são apresentados por Milani e Loureiro (2009) como sendo correlacionados positivamente com relação causal mútua e constante.

A autoestima para Veiga (1995) resulta do modo como as experiências do indivíduo ocorrem e influenciam o seu comportamento, a sua motivação e valorização pessoal, as suas aspirações, crenças, atitudes e opiniões.

As relações que se estabelecem com pessoas significativas, à semelhança do que sucedia com o auto-conceito, verifica-se que assume grande relevância para o desenvolvimento da autoestima. Visto que é o próprio indivíduo que cria a sua conduta,

uma motivação favorável decorrente do percurso escolar, gera uma boa autoestima. O modo como os jovens encaram e compreendem as causas de sucesso/insucesso escolar compromete grandemente a autoestima e as deliberações a tomar, uma vez que estas devem ser atribuídas à luz da capacidade pessoal (Dias & Nunes, 1998).

O conceito de autoestima foi largamente estudado por Harter e Coopersmith, tal como sugerem Sbicigo, Bandeira e Dell’Aglío (2010), do ponto de vista da sua dimensionalidade. Estas autoras corroboram a ideia de que este constructo apresenta um carácter multidimensional, uma vez que este aspeto do indivíduo deve ser avaliado de acordo com as suas percepções positivas em distintos domínios (social, escolar, familiar, etc.). O investigador Rosenberg (1979) concorda com as autoras, considerando que a autoestima e os seus fatores devem ser avaliados de forma independente e não como um somatório de vários domínios. Hattie (1992) contrapõe, afirmando que a autoestima normalmente possui uma estrutura unidimensional.

Para estas autoras a autoestima é encarada como fator importante e favorável para o alcance de bons resultados e sucesso, tanto na adolescência como na vida adulta ao nível do relacionamento interpessoal, do desempenho académico e profissional. Contudo, salientam que é perfeitamente normal que os níveis de autoestima sofram algumas alterações significativas durante o período da adolescência, visto que além de focalizar-se particularmente no desenvolvimento de capacidades cognitivas, o jovem atribui por conseguinte, maior importância à percepção dos outros sobre si.

A definição de Coopersmith (1967) sobre autoestima assenta na ideia de que esta “Expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica o grau em que o indivíduo se considera capaz, importante e valioso. É uma experiência subjetiva que o indivíduo expõe aos outros por relatos verbais e expressões públicas de comportamentos.” (pp. 4-5).

O mesmo anui ainda que “Uma pessoa com autoestima alta mantém uma imagem bastante constante das suas capacidades e da sua distinção como pessoa (...). Estas pessoas também têm maior probabilidade para assumir papéis ativos em grupos sociais e efetivamente expressam as suas visões. Menos preocupados por medos e ambivalências, aparentemente se orientam mais directivamente e realisticamente às suas metas pessoais.” (p. 4).

A literatura existente sobre a terminologia auto-conceito não revela uma definição clara, concisa e precisa. Contudo, as definições existentes convergem de forma geral num único sentido, no significado relativamente à percepção que o indivíduo tem de si próprio, da sua personalidade, daquilo que idealiza alcançar e do que considera dos pensamentos

dos outros sobre si. Ou seja, forma-se a partir das experiências, expectativas e das interpretações do ambiente circundante, funcionando como intermediário e harmonizador.

Burns (1986) esquadrinha várias denominações para definir a estrutura dinâmica e avaliativa que é o auto-conceito, tais como autoimagem (produto das observações do sujeito que derivam da percepção de si mesmo), autoeficácia (regulação de estados afetivos, motivação e capacidade para defrontar com sucesso, os reptos do contexto em que se insere), auto-descrição e autoestima (dimensão avaliativa sobre si próprio, que conta com a associação de sentimentos valorativos à sua identidade). Para Vaz Serra (1986), este surge como um constructo psicológico relevante no desenvolvimento do indivíduo, que possibilita a aquisição da noção de identidade, coerência e consistência, a partir da sua auto-percepção, autoavaliação, auto-comunicação, auto-motivação e auto-controlo.

Inicialmente o auto-conceito começou a perspetivar-se como um constructo unidimensional, uma vez que se cria que o fator geral era avassalador, dificultando por isso, a discriminação isolada dos fatores específicos. Assim, o auto-conceito global era calculado através do somatório dos diversos domínios específicos.

Visto que mais tarde esta perspetiva sofreu fortes críticas, imperou a ideia da multidimensionalidade, que apesar de manter a existência de um fator geral, atribui grande importância aos fatores específicos independentes, complementares ao auto-conceito geral (Marsh & Craven, 2006).

Entre os vários modelos especulativos alvitados para a definição do auto-conceito, a partir da década de 80, passou a estar em vigor o modelo hierárquico de Shavelson, Hubner e Stanton (1976). A sugestão deste modelo assenta na ideia de que o auto-conceito geral inclui dois auto-conceitos (não académico e académico) que por sua vez, se divide em auto-conceitos mais concretos e específicos – afetivo (subjetivo e interno), social (interpretação da conduta interpessoal do indivíduo), físico (elementar para a postura e aspeto geral do indivíduo) e académico (sentimento perante o contexto escolar, formado maioritariamente pela interação com a comunidade escolar). O auto-conceito caracteriza-se por apresentar maior estabilidade nos aspetos mais gerais, piorando ao descer a hierarquia e entrar em facetas mais diferenciadas.

Contudo, Harter (1996) além de acrescentar aos auto-conceitos específicos as características comportamentais do indivíduo refere também que o auto-conceito geral não deve ser investigado como a mera soma dos auto-conceitos específicos, visto que cada um destes deve ser avaliado isoladamente.

Com a continuidade dos estudos sobre o tema, verificou-se a existência de uma relação significativa do auto-conceito com o meio social, a família, a raça e a idade.

Por sua vez, os autores Shavelson e Bolus (1982), Marsh e Shavelson (1985) adicionam algumas características que consideram essenciais, afirmando que o auto-conceito contém estabilidade, é avaliativo (permite a realização de uma retrospectiva da sua conduta perante situações específicas), desenvolve-se e organiza-se hierarquicamente (partindo de percepções mais diferenciadas – comportamentos específicos, para uma percepção global de si próprio – auto-conceito geral), é multifacetado/multidimensional e é diferenciável.

Com o decorrer do desenvolvimento do indivíduo, principalmente durante a adolescência o auto-conceito sofre alterações, modificando-se e consolidando-se (Hattie, 1992).

Existe uma certa unanimidade na literatura, apontada por Suehiro, Rueda, Oliveira e Pacanaro (2009) relativamente ao despontar do desenvolvimento do auto-conceito na infância, resultante das impressões e imagens individuais que advêm de relações estabelecidas com adultos significativos.

Numa perspectiva psicodinâmica, a estruturação das autorrepresentações formadas pelos sujeitos resultam das apreensões retiradas das relações que se estabelecem com adultos significativos, contribuindo para a caracterização de aspetos do seu auto-conceito, quer seja positivo ou negativo. De acordo com a perspectiva interacionista, o auto-conceito edifica-se tendo por base o processo de construção social do sujeito, ou seja, a partir das experiências e interações que este estabelece com o seu próximo

Para Bandura (1986) o auto-conceito é definido como “uma visão composta de um indivíduo, que é formada através da experiência direta e de avaliações adotadas de outras pessoas significativas.” (p. 409).

As percepções conscientes que as crianças e adolescentes têm de si próprios, das suas atitudes e das suas qualidades assumem um papel preponderante ao nível cognitivo e emocional, aspetos fundamentais para a compreensão da personalidade e antevisão de futuras condutas (satisfação individual, relacionamento interpessoal, rendimentos escolar, projetos de vida, etc.). Estas percepções influenciam diretamente a personalidade e advêm fundamentalmente da vivência facultada pelos diferentes contextos de interação (familiares, escolares e sociais) do indivíduo (Piers & Harris, 1984).

Na opinião de Hidalgo e Palácios (1995) na idade escolar, os adolescentes atribuem ao auto-conceito um teor de carácter psicológico, cognitivo e social e não tanto baseado em particularidades externas e físicas.

Para Vaz Serra (1988) o auto-conceito compreende dois tipos distintos: o *auto-conceito ideal* (referente à forma como o indivíduo sente e idealiza que deveria ser) e o *auto-conceito real* (referente à forma como o indivíduo se vê e avalia na realidade). O autor salienta também que a autoaceitação do indivíduo depende de modo inverso, da diferença existente entre estes dois auto-conceitos.

Para Burns (1979), o auto-conceito detém três aspetos principais: um *cognitivo*, um *comportamental* e um *afetivo*. O primeiro alude à forma como a pessoa se relata a si mesma, expondo as suas características, a sua conduta e forma de ser; o segundo é influído pela conceção individual e o último relaciona-se com os afetos e emoções que acompanham o autorrelato, tendo sido definido por Coopersmith (1967) como sendo a autoestima.

O auto-conceito negativo é referenciado por Harter (1996) como relacionado com algumas características que surgem no indivíduo, principalmente enquanto criança ou adolescente, tais como, problemas psicológicos, comportamentais e académicos, gravidez e adições.

No estudo desenvolvido por Cruvinel e Boruchovitch (2009) os autores confirmaram as hipóteses sugeridas pela literatura e por pesquisas anteriores, que relatam que as crianças com sintomatologia depressiva autoavaliam-se negativamente e consideram-se menos eficientes que as demais crianças. Deste modo, lançaram também a confirmação de que existe uma relação bidirecional entre a sintomatologia depressiva, as crenças de autoeficácia e de auto-conceito.

As variações existentes entre os níveis mais ou menos elevados de auto-conceito na opinião de Veiga e Ochoa (2001) devem-se ao tipo de suporte que os sujeitos dispõem e recebem. Os autores ainda realçam que os jovens com melhores níveis de auto-conceito e de autoestima, também se caracterizam por procurarem mais facilmente apoio.

Vários estudos têm sido realizados sobre estas variâncias ao nível do auto-conceito. Um estudo de Cole, et al. (2001) com crianças e adolescentes evidenciou, que com a passagem para o 3º Ciclo do Ensino Básico, o que coincide com o início da adolescência, o auto-conceito relacionado com os domínios académico e competência atlética diminuiu. Quando os jovens já se encontram bem estabelecidos e com o ano a decorrer, o auto-conceito nos domínios académico e social sofre um aumento, enquanto

relativamente à competência atlética, ao comportamento e à aparência, mantêm-se valores constantes e positivos. Quanto ao gênero, verificam-se alterações e experiências díspares entre rapazes e raparigas nesta etapa das suas vidas, sendo de salientar que as raparigas têm perceções mais positivas no domínio social, no comportamento e no relacionamento com pares do mesmo sexo e os rapazes no domínio físico e na competência desportiva. Nesta fase da adolescência é normal que as raparigas subestimem a sua aparência e competência física, que acaba por melhorar com a passagem para o secundário, assim como a competência académica.

Ao nível da investigação das avaliações globais do desempenho académico, os resultados obtidos são dissemelhantes, pois alguns apontam para a inexistência de diferenças quanto ao gênero, outros atribuem melhores resultados para os rapazes, enquanto outros atribuem às raparigas, embora seja praticamente unânime que os alunos que apresentam melhores resultados, também obtêm melhores níveis de auto-conceito.

Conforme é sugerido por Avanci, Assis, Santos e Oliveira (2007) e por Sbicigo, et al. (2010) a autoestima pode ser avaliada segundo três níveis: *baixo*, *médio* e *alto*. A baixa autoestima exprime a sensação de improficiência, de inaptidão e de inadequação perante os desafios e a vida; uma autoestima elevada expressa a sensação de segurança, confiança e idoneidade; enquanto a autoestima média oscila entre os sentimentos incongruentes anteriores, de aprovação e rejeição própria, manifestando-os na conduta.

Em 1967, Coopersmith estudou a correlação entre diversos fatores que possam contribuir para melhorar a autoestima. Apurou que entre as seguintes variáveis não existem correlações significativas: nível socioeconómico familiar, habilitações e profissão dos pais, localização da residência e a presença parental em casa. O relacionamento entre a criança e os adultos significativos revelou-se um dos aspetos fundamentais para a formação pessoal. Além deste aspeto, o autor aponta outras condições basilares, tais como: experienciar a aceitação dos seus ideais, das suas emoções e valores; a inserção num contexto justo e claramente delimitado; o recurso de boas práticas educativas parentais; a nível parental, a manutenção de normas e expectativas comportamentais e de desempenho da criança e ainda, o exemplo parental de uma boa autoestima.

Baseando-se num estudo longitudinal desenvolvido por Baldwin e Hoffmann, as autoras Sbicigo, et al. (2010) destacam oscilações ao nível da autoestima durante as fases da adolescência, descrevendo uma curva que varia entre alta, baixa e mais tarde alta novamente. Segundo Peixoto (2003) existem outros estudos longitudinais que referem resultados estáveis ao nível da autoestima no decurso da adolescência.

Apesar de não existir consenso entre os diferentes pesquisadores, Harter (1999) referenciou diferenças quanto ao género, verificando que o sexo feminino alcança índices mais baixos de autoestima do que o sexo masculino, explicando que este facto deve-se à presença de conflitos durante o desenvolvimento da autoimagem, advindos da valorização atribuída às relações interpessoais e ao parecer de terceiros. Em algumas pesquisas desenvolvidas na Austrália, no Reino Unido, na Espanha e na Europa os resultados evidenciaram um decréscimo de autoestima nas jovens.

Para Peixoto (2003) além dos dados referidos anteriormente relativamente ao género, refere que também se encontram estudos em que as raparigas evidenciam resultados de autoestima superiores aos dos rapazes. Em Portugal, nos estudos que se têm realizado sobre o tema, não têm sido verificadas diferenças na autoestima quanto ao género.

1.3.2. Autorregulação Emocional

A conceção de autorregulação aplicada ao contexto escolar e educativo remete-nos para a noção de autoeficácia de alunos que se revelam mais autoconfiantes, motivados e empenhados nas tarefas escolares. Contudo, o desenvolvimento de aptidões de autorregulação compreende diferentes domínios, o que quer dizer que um indivíduo pode ter boas competências de autorregulação escolar, mas não suceder o mesmo no campo da autorregulação emocional. Por este mesmo motivo Candeias (2008) salienta a importância do controlo das emoções na autorregulação escolar, visto que as variáveis afetivas e motivacionais dependem da capacidade de autorregulação emocional.

A autorregulação emocional é responsável pela discriminação consciente e voluntária das emoções, pela compreensão do comportamento afetivo, pela gestão da condição emocional e sua expressão, intervindo deste modo na atenção, cognição e motivação do indivíduo. A autorregulação emocional através do uso de processos estabilizadores cognitivos (racionalização, reavaliação e supressão) controla as emoções (negativas e positivas) do indivíduo. As disfunções emocionais, comportamentais e psicossociais resultam de lacunas neste tipo de regulação, uma vez que envolvem a incapacidade de suprimir a emoção negativa – desregulação emocional. Outro aspeto salientado ainda pelos autores Pajares e Olaz (2008) prende-se com a distinção entre os indivíduos que controlam a sua vida, visto que possuem mais aptidão e sucesso no esforço empreendido de autorregulação, do que aqueles que permitem que os seus estados emocionais dominem a sua vida.

O conceito de desregulação emocional caracteriza-se por ser um processo que tem um efeito negativo noutros sistemas comportamentais de regulação, uma vez que causa uma disrupção na ação global do indivíduo. Este tipo de resultado deve-se às fortes exigências do meio, que acabam por levar o indivíduo a direcionar os seus recursos e a modelar o seu comportamento de forma a adaptar as suas emoções, coibindo a conservação dos objetivos pessoais, da interação com o meio ou da sua integridade e bem estar emocional. (Cicchetti, Ganiban & Barnet, 1991).

Alguns autores ainda acrescentam que a desregulação emocional condiz com o aproveitamento continuado e inflexível de estratégias de regulação ou com a sua inexistência, o que não beneficiará presente e futuramente a adaptação do indivíduo em diferentes meios espaciais e temporais.

Para Cole, Martin e Dennis (2004) a autorregulação emocional é definida como um sistema relacionado com as transformações que ocorrem no funcionamento do sujeito e que se associam à ativação de uma emoção.

O desenvolvimento da consciência ligada à identificação (reconhecimento das emoções retirado das experiências e capacidade de atribuição de um nome ao que está a sentir) e diferenciação (distinção entre diversas experiências emocionais) de emoções e ao seu respetivo controlo – autorregulação emocional, leva a que as crianças expandam as suas competências, tornando-se mais autónomas. A experiência emocional compreende a relação interpessoal e intrapessoal, devendo ajustar-se às vivências do indivíduo e às situações ou contextos em que estas decorrem (Moreira, 2004).

As emoções constituem um processo relevante do comportamento, que permite ao indivíduo de forma algo inconsciente, a constante avaliação e atribuição de significados decorrentes das suas experiências, aprontando-o para a ação.

Para alguns autores as emoções apresentam distintas funções, nomeadamente:

- *Preparação para a Ação* (as emoções operam como catalisador entre o meio e o comportamento pessoal);
- *Desenvolvimento da Aprendizagem* (a proximidade e vivência de certas experiências emocionais fomenta uma aprendizagem que habilita o indivíduo a lidar com emoções futuras);
- *Regulação da Interação* (compreende a expressão emocional, que auxilia a comunicação social e interação pessoal) (Freitas-Magalhães, 2009).

As emoções e os sentimentos são considerados conceitos desiguais, sendo no entanto referido por Moreira (2004) e Freitas-Magalhães (2009) que esta desigualdade se

deve à sua durabilidade e intensidade. Freitas-Magalhães (2009) acrescenta ainda que “o sentimento aponta para processos cognitivos, enquanto que as emoções se configuram como reacção afectiva imediata a determinado estímulo” (p.121).

Na opinião de Watt (2004) as questões que se colocam em torno da emoção e da cognição, podem ser representadas num gráfico simples, que se caracteriza pelo equilíbrio (homeostase) exercido entre a emoção e cognição, pois a emoção é considerada uma extensão evolutiva da cognição e vice-versa.

Por sua vez Cicchetti, et al. (1991) distinguem a emoção da regulação emocional, referindo que ambas constituem processos adaptativos, embora a emoção, através do acesso aos estudos internos e da significação que atribui à experiência, apronte o indivíduo para a ação, a regulação emocional caracteriza-se pela preparação do corpo e pelo controlo da ativação emocional de forma a conferir ao indivíduo uma alteração no seu estado atual, que facilite e proporcione a sua adaptação.

De acordo com algumas teorias expostas é possível explicar sobre a existência de dois tipos de factos reguladores, que podem suceder dentro do próprio sujeito (regulação intrapessoal) ou entre sujeitos (regulação interpessoal):

- *Emoções Reguladoras* (preponderância emocional noutros processos cognitivos e comportamentais);
- *Emoções Reguladas* (alterações que surgem na própria resposta emocional ao longo do tempo) (Cole, et al., 2004).

A inteligência emocional constitui uma noção mais vasta do estudo das emoções e da autorregulação emocional, compreendendo a identificação, reconhecimento, regulação e uso adequado das emoções, ou seja a autoeficácia emocional (Goleman, 2006).

A capacidade de autorregulação emocional inicia o seu grande percurso organizativo e desenvolvimental, na interação que se estabelece com o ambiente e com os cuidadores ao longo dos primeiros anos.

Tal como sugerido por Bowlby (1982) a vinculação é um sistema comportamental herdado, embora muito restrito, que se caracteriza por assegurar a proteção da criança do ambiente, na prestação de cuidados e na resposta às suas necessidades, durante o seu desenvolvimento e até que esta alcance a sua autonomia. A procura de proximidade da criança com esta figura de vinculação constitui uma estratégia primária, que permite aumentar a probabilidade de fortificar mais ainda a relação e de forma inversa, de ver reforçada a sua proteção. Sendo assim, o desenvolvimento da regulação emocional dá-se da hétero-regulação para a autorregulação.

Mais tarde e já na fase escolar, o professor detém um lugar de destaque ao trabalhar com os seus alunos competências de controlo e regulação emocional. Este tipo de diligência fomenta nos alunos uma melhoria das suas aptidões académicas e de autorregulação comportamental, favorecendo o desempenho escolar e o desenvolvimento pessoal, corrigindo crenças e hábitos negativos que possam ter-se instalado (Bandura, et al., 2008).

1.4. O Desempenho Académico do Jovem

A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da socialização, das capacidades cognitivas, emocionais e de comunicação, além de favorecer o processo de construção de identidade.

A escola oferece a “aquisição dos instrumentos da cultura (...) e dos procedimentos lógicos do pensamento, (...) um meio de socialização, através do estabelecimento de relações de camaradagem e da progressiva libertação de certos laços familiares. Tradicionalmente, não visa apenas transmitir a cultura, mas, sobretudo, integrar a criança na colectividade, fazendo-a partilhar das normas e dos valores por esta instituídos. Uma outra das ambições (...) consiste em compensar as deficiências culturais do meio familiar e em proporcionar a todos os alunos as mesmas oportunidades de sucesso social.” (Sillamy, 1999, p.100).

A sala de aula é considerada por Kourkoutas e Xavier (2010) um microsistema dentro da escola. Neste espaço cabe à sensibilidade do professor, o recurso de técnicas eficazes, na abordagem de dificuldades dos jovens, mas também para o incremento do autoconceito e da autoestima e ainda, para impulsionar o crescimento socioemocional e académico.

Além destes aspetos, os autores consideram ser fulcral a intervenção e envolvimento de toda a comunidade escolar (pais, educadores, funcionários, etc.) na resolução de diferentes problemáticas que afetam o desenvolvimento da escola e dos seus alunos.

Na atualidade os alunos dispõem de um leque variado de atividades extracurriculares ao seu dispor.

Esta temática surgiu há alguns anos e com várias perspetivas. Antes de 1900 o objetivo primordial da escola prendia-se com a vertente meramente académica sendo considerado pelos educadores como prejudicial para o desempenho do aluno a participação neste tipo de atividades. Nos inícios do século XX, este tipo de atividades começou a ser

considerada relevante para o desenvolvimento da criança, sendo encorajada a criação de atividades em clubes e organizações. Contudo, as mentes mais críticas afirmavam que estas despendiam muito tempo e constituíam um motivo de distração nos adolescentes, afastando-os da aprendizagem académica e dos seus objetivos escolares. Mais tarde, alguns dos autores que se posicionavam contra acabaram por repensar a sua opinião, passando a reconhecer os seus benefícios, principalmente ao nível do rendimento académico (Gerber, 1996; Marsh, 1992).

Ainda Gerber (1996) referencia que existe correlação entre as atividades extracurriculares que são desenvolvidas dentro da escola e o desempenho académico, em detrimento daquelas que são realizadas fora da escola.

No estudo desenvolvido por Peixoto (2003) um dos seus objetivos era verificar os efeitos que a participação em atividades extracurriculares exercia sobre a autoestima, o auto-conceito, a atitude em relação à escola e o rendimento académico. Este concluiu que a participação dos alunos em atividades influencia o auto-conceito, na dimensão de competência atlética e que as suas perceções mais elevadas se centravam ao nível da competência escolar e da aceitação social. Quanto à autoestima e às atitudes em relação à escola, a participação em atividades extracurriculares não exercia qualquer tipo de diferenciação.

O desempenho académico em crianças e jovens é um aspeto já muito estudado e cruzado com inúmeras variáveis, sobressaindo entre estas a relação com o auto-conceito, que começou a ser estudada nos anos 50.

Os autores Milani e Loureiro (2009) referenciam no seu artigo alguns exemplos de pesquisas neste âmbito. Destacam a associação entre problemas académicos e exposição à violência inter-parental, em que foi possível verificar que não existem dificuldades relativamente ao desempenho académico, mas que quando as crianças são expostas a este tipo de violência, apresentam alterações no seu comportamento, maior absentismo e consequentemente, maior probabilidade de suspensão da escola. Por sua vez, outros autores que avaliaram as mesmas variáveis, depararam-se com diferenças quanto à avaliação destas crianças pelo professor, levando-os a crer que o conhecimento da história de vida dos alunos conjugada com o nível de exigência e as baixas expectativas em relação a estas crianças, influenciam claramente a avaliação deste.

O comportamento adaptativo de crianças maltratadas no âmbito escolar também foi estudado, comprovando-se que estas crianças se caracterizam por apresentar menos motivação e empenho nas tarefas escolares. Assim, é enaltecida a importância do estudo

destes indicadores e dos recursos pessoais e ambientais, visto que a presença de situações de vulnerabilidade pode comprometer o desenvolvimento e originar problemas de aprendizagem e/ou de conduta (Milani & Loureiro, 2009).

A pesquisa elaborada por Milani e Loureiro (2009) pretendia avaliar as auto-percepções relativas ao auto-conceito e as competências basilares para o desempenho académico, procedendo para isso à comparação entre crianças com história de risco psicossocial, associado à violência doméstica e crianças sem história de risco psicossocial.

As crianças vítimas de violência doméstica culpabilizam-se, avaliando-se negativamente a nível de auto-conceito, de autoimagem, no controlo de impulsos, no comportamento e desempenho académico e ao nível intelectual, indicando dificuldades adaptativas, de motivação e de socialização, e por conseguinte, passando a figurar uma condição de vulnerabilidade para estas crianças.

É de salientar que estas crianças apresentaram um auto-conceito mais elevado relativamente à sua aparência física e atributos, julgando-se populares e líderes, podendo este aspeto constituir um modo de compensar as falhas percecionadas do auto-conceito ou surgir associado ao comportamento agressivo e antissocial, como uma forma de participação e valorização social em determinados grupos (Milani & Loureiro, 2009).

Desde os anos 70 que têm sido realizados diversos estudos de forma a estudar a relação entre o auto-conceito e o desempenho académico, tendo-se verificado na sua generalidade, a presença de correlações positivas entre ambos. Evidenciando o processo que é estabelecido Okano, Loureiro, Linhares e Marturano (2004) dizem-nos que os conhecimentos e sentimentos positivos que a criança tem sobre si própria, refletem-se na motivação e no bom desempenho perante o processo de aprendizagem. Daí ser claro que quando existe fracasso escolar, a criança apresenta problemas de rendimento e produtividade, o que levará a dificuldades de aprendizagem e baixa autoestima, além de afetar a aceitação e a popularidade perante os colegas.

Já os autores Chapman e Tunner (1997) estudaram a interação entre auto-conceito e a aprendizagem da leitura, verificando que quando as experiências iniciais de aquisição da leitura eram positivas, existia associação com o desenvolvimento de um auto-conceito positivo, sucedendo o contrário, quando estas experiências eram traduzidas em dificuldades.

Visto que o rendimento académico não é só avaliado pelo aluno, mas também pela escola, as comparações sociais surgem naturalmente, assumindo grande relevo na organização da auto-percepção dos alunos com dificuldades académicas (Renick & Harter,

1989). As dificuldades escolares podem criar uma situação de desalento e fracasso, pois quanto mais diminuída a criança se sentir, mais suscetível estará ao insucesso. A investigação que tem sido efetuada neste sentido vem corroborar os dados anteriores, acrescentando que as crianças que demonstram dificuldades de aprendizagem, auto-percecionam-se a nível comportamental negativamente, relativamente àquelas que têm um rendimento académico satisfatório ou baixo. Sendo assim, o trabalho desenvolvido por Okano, et al. (2004) pretendia centrar-se precisamente, na avaliação do auto-conceito de um grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem escolar, comparativamente a um grupo de crianças sem dificuldades de aprendizagem.

O grupo constituído por crianças sem dificuldades de aprendizagem apresentou um auto-conceito global mais positivo, um nível intelectual, académico e popularidade superiores, apesar de demonstrarem a presença de ansiedade, relativamente ao grupo constituído por crianças com dificuldades de aprendizagem. Por sua vez, o último grupo referido considera possuir uma menor capacidade de aprendizagem, mais dificuldade ao nível de ajustamento comportamental e aceitação pelos outros, acarretando e ampliando assim, as dificuldades afetivas. Este facto leva os autores a apoiarem-se no efeito de comparação social referido por Renick e Harter (1989), uma vez que a discrepância existente quanto ao rendimento académico conduz a sentimentos de inadequação e baixa autoestima. O facto de existir uma perceção negativa do seu nível intelectual pode estar relacionado com uma situação crónica de insucesso escolar e reprovações. De forma a corroborar os resultados positivos no nível intelectual e académico pelo grupo de crianças sem dificuldades de aprendizagem, os autores creem, que estes aspetos associam-se a fatores de motivação necessários para o processo de aprendizagem, tal como a autonomia e a competência. Os níveis de popularidade alcançados por este grupo devem-se possivelmente ao facto de estes alunos serem mais assertivos, o que origina uma maior aceitação e respeito pelos grupos de pares. Por último, os autores salientam que não existe relação direta entre o desempenho académico e algumas das dimensões do auto-conceito, nomeadamente a aparência e satisfação ou felicidade.

Consolidando os dados apresentados no estudo anterior Suehiro, et al. (2009) referem algumas investigações realizadas no âmbito das relações criadas entre o auto-conceito e o rendimento académico. Assim, evidenciam que o auto-conceito é determinante para a autoavaliação do aluno e para a capacidade de resolução de problemas; que alunos com desempenho académico elevado apresentam também um auto-conceito

elevado e grandes capacidades metacognitivas e ainda, que existem diferenças a nível de auto-conceito entre crianças repetentes e não repetentes.

A correlação existente entre o desempenho académico e o desenvolvimento do auto-conceito em crianças escolarizadas deve-se segundo Cia e Barham (2008), a diversos fatores motivacionais para o processo de aprendizagem, tais como: confiança, persistência, responsabilização, bom relacionamento interpessoal, autonomia e competência.

A noção de auto-conceito académico é explicada por Senos e Diniz (1998) que nos diz que esta resulta da apreciação que o aluno faz de si próprio, do seu desempenho, do seu rendimento escolar, do feedback que obtém pelas notas que lhe são atribuídas e da postura dos seus professores, pais e colegas.

Os mesmos autores mencionam ainda que o auto-conceito está diretamente relacionado com o sucesso académico, visto que apresentam uma natureza recíproca. Ou seja, a adoção de uma atitude positiva perante as atividades escolares, reproduz-se no alcance de melhores resultados escolares e naturalmente, no fortalecimento do auto-conceito. Por outro lado, um aluno que apresente consecutivamente insucesso académico, indubitavelmente declinará na falta de investimento e interesse, o que originará um agravamento do insucesso, do comportamento e das expectativas negativas face ao seu rendimento escolar. A indisciplina surge muitas vezes no contexto escolar associada a uma atitude depreciativa relativamente ao trabalho académico.

No estudo elaborado com uma população adolescente que frequentava o 9º ano de escolaridade, numa escola secundária da região de Lisboa, Senos e Diniz (1998) pretendiam investigar o que se passava relativamente à autoestima, auto-conceito académico, atitude face ao trabalho escolar e os resultados escolares destes jovens.

Entre os resultados auferidos, foi possível apurar que os alunos que apresentaram piores resultados escolares, obtiveram valores semelhantes de autoestima e de auto-conceito académico, em relação aos alunos com melhores resultados escolares, o que acabou por contestar visivelmente os resultados da teoria patente anteriormente. Além disso, verificaram-se correlações entre o auto-conceito académico e a autoestima, não havendo relação entre os resultados escolares e a autoestima. Assim, pode-se concluir que a auto-perceção da competência académica influencia consideravelmente a autoestima, sendo praticamente irrelevante no entanto, os resultados escolares. Outro aspeto salientado relaciona-se com a interpretação afetiva e cognitiva que decorre dos resultados escolares obtidos e é construída a partir do contexto em que estes ocorrem.

O estudo elaborado por Ferreira e Marturano (2002) surgiu de forma a corroborar a associação que surge descrita por alguns autores entre os problemas de comportamento e os problemas escolares de crianças e adolescentes.

Neste estudo, a amostra era constituída por crianças com baixo desempenho escolar, recorrendo-se à recolha de informações sobre as contrariedades da vida, cedidas pelas respetivas mães. A divisão das crianças em dois grupos (crianças com problemas de comportamento *versus* crianças sem problemas de comportamento) possibilitou às autoras, apurar que as crianças que integravam o primeiro grupo pertenciam a um ambiente familiar empobrecido, com poucos recursos, onde se constatava um grande número de contrariedades (lacunas parentais ao nível da supervisão, monitorização e suporte; menor investimento dos pais no desenvolvimento da criança; modelos parentais agressivos e punitivos; dificuldades nos relacionamentos interpessoais). Em termos de conclusão, as investigadoras referiram que o fraco desempenho académico enfatiza a predisposição para o desajustamento psicossocial.

A relação que é estabelecida entre o baixo rendimento académico e a existência de problemas comportamentais baseia-se segundo Campos e Marturano (2003) no impacto que as dificuldades escolares têm nas auto-perceções do indivíduo, o que pode contribuir indiretamente para o desenvolvimento de problemas socio-emocionais. As autoras destacam também que quando uma criança demonstra sucesso no seu desenvolvimento normal e este encontra-se intimamente ligado à competência interpessoal, o insucesso escolar não interfere negativamente.

Na sua pesquisa, as investigadoras pretendiam verificar se crianças com dificuldades escolares, avaliadas pelas suas mães como sendo competentes no domínio interpessoal, demonstram na adolescência melhor desempenho escolar, auto-perceções mais favoráveis e menos problemas de comportamento, quando comparadas com outros adolescentes, que também apresentavam na sua história de vida insucesso escolar, mas que aquando da avaliação na infância foram tidas como menos competentes e vulneráveis no domínio interpessoal.

A nível de resultados as autoras concluíram que a melhor adaptação psicossocial, se deu no grupo de crianças competentes, a nível académico, comportamental e nas auto-perceções. As mesmas crianças evidenciaram um auto-conceito e uma autoeficácia mais ajustada, reconhecendo nelas próprias boas capacidades comportamentais, intelectuais e de realização académica, além de expressarem sentimentos de felicidade e de possuírem uma boa aparência. Por sua vez, o grupo de crianças menos competentes e com dificuldades de

relacionamento e agressividade, revelou índices elevados de problemas de comportamento, sociais, de atenção e tendência à ansiedade/depressão. Ressalta então que as relações interpessoais são preponderantes para que se propicie um desenvolvimento sadio, prevenindo a formação de distúrbios socio-emocionais.

1.5. Os Contributos dos Contextos Familiar, Social e Cultural no Desenvolvimento do Jovem

1.5.1. Definição Conceptual de Família

Nos estudos sobre a família, o maior problema é a sua definição, uma vez que a maioria dos autores a referencia como uma unidade complexa de relações, laços, limites e significados próprios, dependente dos contextos histórico e sociocultural em que se insere.

A família constitui “(...) um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas da interacção (...) de vivência de relações afectivas profundas (...) numa trama de emoções e afectos positivos e negativos que, na sua elaboração, vão dando corpo ao sentimento de sermos quem somos e de pertencermos àquela e não a outra qualquer família. (...) é, também, um grupo institucionalizado, relativamente estável, e que constitui uma importante base da vida social.” (Alarcão, 2002, p.37).

Quando nos referimos à família, normalmente referimo-nos a uma conceção de família nuclear tradicional, formada por homem/mulher e filhos, embora saibamos que existem variações a nível histórico, social e cultural e formas alternativas de família.

Goldenberg e Goldenberg (1980) identificaram diferentes configurações familiares: família nuclear (pais e filhos); família extensa (família nuclear e outros elementos familiares); família mesclada/recasada (pais e filhos de casamentos anteriores); família de facto (pais e filhos sem casamento formal); família monoparental (com apenas um dos pais); família comunitária (homens, mulheres e filhos que vivem juntos, partilhando direitos e responsabilidades); família em série (homem/mulher com vários casamentos mas, com uma família nuclear de cada vez); família composta (casamento polígamo em que duas ou mais famílias nucleares partilham o mesmo marido/mulher); e família em coabitação (duas pessoas não casadas do sexo oposto). Por sua vez Alarcão (2002) salienta novas configurações familiares: famílias reconstituídas (mulher/homem com filhos que se casa com homem/mulher sem filhos ou mulher/homem com filhos que se casa com homem/mulher com filhos), famílias monoparentais (com um só progenitor), famílias adotivas (filhos adotados), famílias homossexuais (composta por dois elementos

do mesmo sexo), famílias comunitárias (os pais diluem-se em várias figuras e o modelo educativo presente é o da comunidade).

Com base em alguns autores de referência, Alarcão (2002) confere importância ao facto de que a família deve ser vista como um todo único e não como uma mera soma dos seus elementos

1.5.2. A Estrutura Familiar

Já referimos anteriormente que não encontramos uma definição comum de família. No entanto, hoje em dia, de acordo com algumas teorias, ela é tida como semelhante a um sistema orgânico, o qual procura manter o equilíbrio perante as pressões nela exercidas tanto interna como externamente.

Nos anos 40 Ludwig von Bertalanffy, autor da Teoria Geral dos Sistemas, pronunciou um conjunto de princípios para distintos sistemas, o que levou a que diversos investigadores considerassem o primeiro axioma sistémico - o todo é mais do que a soma das partes.

Já nos anos 50, sob a influência exercida pelas ideias de Gregory Bateson, os investigadores começaram a centrar-se mais nas componentes familiares e na importância das relações interpessoais. Outro aspeto de grande relevo estudado prendeu-se com a questão da estabilidade, visto que quando ocorrem perturbações no sistema familiar, as condições instauradas modificam-se, de forma a se tornarem semelhantes ao seu estado inicial (Alarcão, 2002).

O nascimento das perspetivas sistémicas, com os contributos da psicologia do desenvolvimento, da teoria geral de sistemas e de conceitos surgidos da cibernética, concebem a família como um todo, global, auto-organizado, aberto, dinâmico e transacional, que se transforma estruturalmente mantendo, no entanto, a sua identidade.

Durand (1992) destaca quatro conceitos fundamentais da sistémica, perfeitamente adaptados à família, tais como: a interação, a globalidade, a organização e a complexidade.

Segundo Alarcão (2002) a família é considerada como um sistema, que contém sub-sistemas, possui limites ou fronteiras que a diferenciam do meio, com características, regras, papéis, formas de comunicação e modos de resolução de problemas que lhe possibilitam o alcance efetivo de várias tarefas de desenvolvimento.

O ambiente familiar resulta de um processo de interação mútua de diferentes combinações entre variáveis familiares e contextuais. Por sua vez o sistema também é autónomo, capaz de auto-organizar a sua estrutura, sempre que as condições internas ou

externas mudam. Além disso, como sistema aberto e hierarquizado, está inserida no meio com o qual sucedem trocas permanentes, é integrada por sub-sistemas, funcionando como partes de sistemas mais amplos ou como totalidade de sistemas mais restritos. Conduz desta forma a uma estratificação de sistemas de crescente complexidade: sub-sistemas, sistemas e suprassistemas. Por sua vez, cada membro da família pertence simultaneamente a diferentes sub-sistemas (individual, conjugal, parental e fraternal), onde são exercidos diferentes níveis de poder e são apreendidas diferentes aptidões.

O sistema familiar também é intercetado por outros sistemas, os quais incluem a rede de relações familiares mais extensas.

A existência de limites restringe os elementos do seu sistema e do seu ambiente, definindo ao mesmo tempo o ponto de contacto com outros sistemas externos à família, além de regular a passagem de informação (Alarcão, 2002).

Sendo que para a teoria de sistemas a família é um conjunto de elementos que interatuam entre si e com o seu meio, na visão ecológica do desenvolvimento humano o destaque é colocado na interação com o meio ambiente. Por outro lado, a teoria desenvolvimental vê a família como um sistema no qual os seus membros interagem com o seu ambiente externo, sendo o seu desenvolvimento definido por uma sequência, mais ao menos previsível, de acontecimentos que ocorrem ao longo do seu ciclo vital.

No final da década de 70, Bronfenbrenner publicava o Modelo Biológico do Desenvolvimento Humano, assente numa séria crítica à forma tradicional de se investigar, pois até então, era evidenciado o desenvolvimento humano em ambiente restrito e estático, atribuindo-se extrema importância aos processos psicológicos, embora se descurasse, no entanto, as influências decorrentes dos contextos em que as pessoas se inseriam (Bronfenbrenner, 1996).

Neste modelo a família é considerada como o principal contexto de influência do desenvolvimento humano, enquanto contexto *microsistémico*, sendo o seu papel a socialização e a individualização dos indivíduos, facultando a adaptação dos seus elementos ao seu contexto social. A família assume-se desta forma como um espaço de preparação e aprendizagem de dimensões importantes de interações e relações interpessoais, sendo fundamental e influente na formação da personalidade e no comportamento individual dos seus elementos. Ao mesmo tempo, leva a que estes se sintam parte integrante dela, formando desta forma uma identidade familiar, que irá servir de referência.

O *mesossistema* consiste nas inter-relações criadas e vividas entre dois ou mais ambientes em que o sujeito/família participa ativamente, ou seja, entre *microsistemas*. O *exossistema* define-se como uma extensão do *mesossistema* e consiste em um ou mais ambientes em que a família não participa ativamente, no entanto, podem surgir acontecimentos que, indiretamente, influenciam as relações familiares. O *macrossistema* é amplo e envolve todos os outros ambientes, representando a cultura, as crenças e a própria história (Bronfenbrenner, 1993).

A teoria sofreu uns anos mais tarde uma reformulação, passando a ser chamado de Modelo Bioecológico e a atribuir ênfase à bidirecionalidade existente entre a pessoa em desenvolvimento (características biopsicológicas) e o ambiente em que esta atua, ao longo da sua vida. Este processo de reciprocidade e interação mútua com o ambiente é denominado de processo proximal, devendo ocorrer regularmente (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Neste Modelo Bioecológico é proposto que o desenvolvimento humano resulte da interação de quatro aspetos multidirecionais e inter-relacionados, designado como modelo P-P-C-T: a *pessoa* (desenvolvimento das características do sujeito durante a sua vida), o *processo* (constituído pela forma específica como o sujeito convive com o desenvolvimento), o *contexto* (meio ambiente global em que o sujeito se insere e onde ocorre o desenvolvimento) e o *tempo* (quantidade e frequência).

Bronfenbrenner (1996) aponta alguns princípios que permitem compreender a família como um sistema em interação com o seu ambiente: desenvolvimento em contexto, qualidade de vida, acomodação mútua indivíduo-ambiente, efeitos de ordem secundária e perspectiva do ciclo vital.

A vida familiar encontra-se em constante processo de adaptação, em que o indivíduo cresce e adapta-se através do intercâmbio que se estabelece entre a família e os sistemas extrafamiliares.

A família caracteriza-se por em condições normais manter o seu equilíbrio dinâmico, oscilando entre os seus recursos pessoais e familiares e os níveis de stresse.

1.5.3. Influências do Ambiente Familiar no Desenvolvimento do Jovem

A saúde e o bem-estar de cada indivíduo são afetados pelas exigências do meio no qual está inserido, sendo a variável central a família, que afeta o equilíbrio psíquico da criança, necessário para o seu pleno desenvolvimento.

Nas últimas décadas, tem sido dada à família uma importância crucial no desenvolvimento do indivíduo, sendo o seu ambiente o fator fundamental para explicar o desenvolvimento e adaptação aos diferentes contextos de vida.

Os primeiros anos de um indivíduo são importantes para o desenvolvimento da sua personalidade, sendo por norma passados no seio familiar. A família garante a continuidade e transmissão cultural, caracterizando-se por ser o primeiro contexto social do indivíduo.

Este facto fez surgir várias investigações que tentaram relacionar as características parentais e familiares com o desenvolvimento comportamental, emocional e cognitivo da criança.

Para Frome e Eccles (1998) o desenvolvimento constrói-se com base na interpretação das diferenças individuais no auto-conceito, nas expectativas, na realização de tarefas e no confronto de desafios.

A família desempenha o papel principal no desenvolvimento do indivíduo, filtrando e permitindo a abertura da criança a outros contextos. Tendo na família garantida a sua sobrevivência física, realiza as aprendizagens básicas necessárias para o desenvolvimento dentro da sociedade (aprendizagem do sistema de regras e de valores, experimentação de papéis, comunicação e linguagem, liderança, manifestações de agressividade, conflitos, etc.). Mais tarde os professores e os pares também influenciam negativa ou positivamente o desenvolvimento.

Estas aprendizagens são realizadas através de diferentes dinâmicas familiares e levam a criança a desenvolver determinadas características psicológicas, a construir o seu auto-conceito e a sua autoestima, influenciando significativamente a sua conduta social, ética, moral e cívica.

A manutenção de um relacionamento próximo entre pais e adolescentes é fulcral, pois além de ocorrer o estabelecimento de limites comportamentais, a maior parte dos adolescentes torna-se mais auto-confiante e independente, com uma boa preparação emocional. Serão também, mais saudáveis fisicamente, terão melhor desempenho académico, relacionar-se-ão melhor com os amigos e terão menos problemas comportamentais. Este processo de independência do adolescente, implica uma transformação e não uma rutura ou deterioração das relações familiares, levando-o a compreender a natureza do relacionamento entre pais e filhos, permitindo-lhe modificar a perceção do seu relacionamento (Eccles, et al., 1993; Schultheiss & Blustein, 1994).

As formas de controlo parental (psicológico e comportamental) exercidas sobre as crianças e fundamentais para o desenvolvimento da identidade demonstram a composição da sociedade, por regras que devem ser seguidas, além de oferecer um apoio elevado, estimular a autoestima, a competência e facilitar a autorregulação (Barber, Olsen & Shagle, 1994). Contudo, é também salientado por estes autores que o excesso de controlo psicológico diminui a competência necessária para estabelecer relações sociais, originando problemas de isolamento ou depressão.

Moos e Moos (1994) introduzem o conceito de ambiente familiar ao referir-se às percepções que os indivíduos têm do seu meio familiar. Para estes, o ambiente familiar apresenta três dimensões conceptuais: *dimensão da relação* (nível de compromisso e coesão dos elementos familiares e do nível de expressividade aberta dos seus sentimentos), o *crescimento pessoal* (a assertividade, autossuficiência, independência, tomada de decisões, atividades orientadas para o rendimento, interesse pela vida social, intelectual e cultural, nível de participação em atividades sociais e culturais e a ênfase moral e religiosa dos seus elementos) e a *manutenção do sistema* (organização e estruturação da vida familiar e a amplitude com que são introduzidas as regras e procedimentos claros).

Muitos investigadores têm-se debruçado sobre o estudo do ambiente familiar, na tentativa de identificar aspetos causadores de comportamentos antissociais, desviantes e sintomas depressivos na adolescência, assim como a sua relação com o tipo de interação familiar.

Desta forma, Moos e Moos (1994) reconheceram no ambiente familiar um importante regulador do comportamento do indivíduo, considerando que este influencia os seus membros, o desenvolvimento psicossocial e físico, e o processo de adaptação às situações. Assim, basta um dos elementos da família apresentar um distúrbio emocional ou comportamental, para que tal se repercuta em todo o ambiente familiar.

Ao mesmo tempo, Arboleda (2000) e Colarossi e Eccles (2000) sugerem que os fatores contextuais de apoio (recetividade e apoio familiar) promovem nos filhos uma adaptação mais favorável a novos e diferentes ambientes sociais onde mostram possuir competências sociais tanto com os adultos, como com os seus pares.

A questão da coesão familiar tem sido amplamente estudada, visto que é uma dimensão significativa da vida familiar, que unifica vários conceitos. Baixos níveis de coesão familiar, em crianças, estão associados a problemas de comportamento (agressão e défices no discurso). Nos adolescentes, a coesão familiar é um fator inquestionável no desenvolvimento e adaptação, independentemente da idade. Por outro lado, processos

interpessoais negativos, tais como o conflito, proporcionam poucas oportunidades de desenvolvimento (Amato, 1989).

“A coesão da família constitui um factor importante na evolução ulterior dos seus membros. Com efeito, foi demonstrada a relação existente entre a dissociação familiar e os casos de alcoolismo, de doença familiar e de delinquência.” (Sillamy, 1999, p.112).

A investigação mostra que os processos familiares positivos surgem relacionados com níveis elevados de competência pessoal e social nas crianças, contribuindo também para a adaptação académica, emocional e interpessoal, salientando ainda, que estas crianças por sua vez contribuem para o bom funcionamento da família. (Amato, 1989; Shulman & Prechter, 1989).

Segundo Ainsworth (1989) um relacionamento seguro com um dos progenitores ou com os dois, durante a infância e a adolescência, facilita a exploração, a descoberta, a aquisição de competências, o desenvolvimento da auto-confiança, auto-valorização, autoeficácia, auto-perceção e da confiança nos outros.

Na opinião de Hoffman (1991), a criança concebe o ambiente familiar de um modo multidimensional, com efeitos na personalidade dependendo das combinações das unidades em interação.

Nos seus estudos, Lopez (1989) concluiu que o ambiente familiar influencia significativamente os comportamentos de exploração e investimento vocacional e que enquanto existem famílias coesas, expressivas e organizadas, outras apresentam-se como conflituosas e inibidoras.

Além do ambiente familiar na infância, também outros ambientes e experiências posteriores serão de igual modo importantes no desenvolvimento da personalidade, desempenhando o seu papel, ao longo do ciclo vital do indivíduo.

O Programa desenvolvido por Sameroff, Seifer, Barocas, Zax e Greenspan (1987) e denominado de Rochester Risk Program, baseou-se numa amostra socialmente heterogénea de crianças e respetivas famílias, relativamente a 10 fatores apontados como grandemente relacionados com o risco ambiental (inclui variáveis familiares – perspetivas parentais, nível socioeconómico, tamanho da família; maternas – saúde mental, ansiedade, comportamento de interação, educação e culturais – suporte social familiar, eventos stressores), que afetam o Quociente de Inteligência (QI) de crianças de todos os estratos sociais, particularmente as que pertencem a um nível socioeconómico mais baixo.

Os resultados obtidos, neste Programa, permitem-nos perceber que independentemente, do estrato social, é o efeito cumulativo de múltiplas adversidades que

aumenta a probabilidade de o desenvolvimento da criança ficar comprometido, uma vez que, diferentes combinações em igual número de fatores de risco produzem efeitos similares no QI. Ressaltam ainda que, crianças consideradas de alto risco estão 24 vezes mais propensas a ter um QI inferior a 85, do que crianças, consideradas de baixo risco.

A amostra do estudo elaborado por Poletto, Koller e Dell'Aglio, em 2009, era composta por crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que frequentavam a Escola da 2ª à 8ª série do ensino fundamental – o correspondente em Portugal, do 3º ao 9º ano - em escolas públicas no Brasil.

A partir desta amostra, as investigadoras constituíram dois grupos tendo por base o contexto de desenvolvimento destas crianças e adolescentes. No grupo um, integraram crianças que viviam com a sua família, em bairros desfavorecidos a nível socioeconómico, revelando vulnerabilidade social. No grupo dois, integraram crianças que moravam em instituições de abrigo e que utilizavam os recursos da comunidade em que as instituições se inseriam. Estas crianças, por se encontrarem sob proteção especial e por terem vivenciado eventos adversos e rutura de laços familiares, antes do período de institucionalização, foram consideradas em situação de vulnerabilidade social.

Como resultados do estudo, as investigadoras constataram que na curta história de vida dos participantes, era bastante frequente a presença de inúmeros eventos stressores, sendo que a maioria deles se dá no contexto familiar e escolar. Convém salientar, que é importante considerar outros fatores mediadores que constituem os contextos de desenvolvimento destas crianças e adolescentes, tais como as características individuais e o suporte afetivo e social.

A vivência de um maior número de eventos stressores verificou-se, principalmente, junto das crianças e adolescentes institucionalizadas, talvez devido à marcada vivência anterior, no seio das suas famílias, totalmente desprovidas do cuidado, carinho e segurança necessários.

Entre os eventos stressores mais frequentes na amostra estudada, tem-se: obedecer a ordens parentais; morte de familiares; lutar com os irmãos e discutir com amigos.

As crianças institucionalizadas apresentam algumas particularidades, na atribuição de significância a alguns eventos tidos como stressantes, tais como, a existência de outro filho dos seus progenitores e o facto de a família ter problemas com a polícia, o que revela, o abandono que sentem dos seus progenitores, além da realidade habitacional familiar do meio envolvente. Por sua vez, as crianças que vivem com a família, percebem e atribuem significância a outro tipo de eventos, tais como, o facto de não ter amigos, a expulsão da

sala de aula pela professora e o facto de se envolver em lutas com agressão física, o que revela, desamparo, insegurança.

Em jeito de conclusão, as autoras desta investigação, referem que independentemente do sistema e da realidade em que as crianças e adolescentes se encontrem inseridos, estes serão considerados protetores, na medida em que as interações que se estabelecem sejam, marcadamente afetivas, recíprocas e com equilíbrio de poder. Destacam também, a hipótese formulada, de que as crianças institucionalizadas possuem, uma melhor capacidade para lidar com as adversidades atuais da vida, decorrente da bagagem vivencial que possuem. Foi ainda constatado, que o sexo feminino alcançou pontuações mais elevadas, quanto à apreensão do impacto dos eventos adversos na sua vida, talvez porque, a mulher esteja mais propensa a reagir emocionalmente de forma difusa.

1.6. Relação entre a Autoestima, a Autorregulação Emocional, o Desempenho Académico e os Contextos Familiar, Social e Cultural no Processo de Resiliência do Jovem

A necessidade de um ambiente e envolvimento familiar favorecedor de um bom desempenho académico, autorregulação e perceção de controlo, são aspetos extremamente valorizados no desenvolvimento da criança, tais como, a estruturação de regras e rotinas, o estímulo da autonomia, o clima emocional familiar positivo, o envolvimento parental nas atividades escolares e a possibilidade de participar em atividades sociais e culturais enriquecedoras.

A partir de estudos elaborados no Brasil, os autores Garcia, Brino e Williams (2009) evidenciam Santos e Graminha que apuraram a existência de relação entre o baixo rendimento académico e os problemas de comportamento. Este estudo envolveu crianças, divididas em dois grupos iguais, um com alto e outro com baixo rendimento académico. Segundo os autores, as crianças pertencentes ao grupo com baixo rendimento académico exibiam um rol de problemas de comportamento, enquanto o grupo de crianças com alto rendimento académico descendia de famílias com costumes e rotinas mais metódicos, constituindo este um fator de proteção. A presença de recursos e materiais educacionais em casa (livros, brinquedos, eletrodomésticos, etc.) enriquece e estimula o ambiente e o envolvimento familiar, constituindo um fator de proteção que favorece o desempenho escolar da criança. Com o mesmo propósito, Ferreira e Marturano (2002) elaboraram um estudo com crianças com baixo desempenho académico separadas em dois grupos (com e

sem problemas de comportamento). Apurou-se a relevância que assume o ambiente familiar, visto que nas crianças que constituíam o grupo com baixo rendimento acadêmico, este ambiente caracterizava-se por oferecer poucos recursos e muitas contrariedades (problemas nas relações interpessoais, pouco suporte, práticas punitivas e agressivas). Este ambiente confere vulnerabilidade à criança que é acentuada pelas dificuldades acadêmicas, o que consequentemente amplifica a sua inadaptação psicossocial. As dificuldades acadêmicas que se desenvolvem desde a infância são associadas ao desenvolvimento de desordens na vida adulta.

A construção do auto-conceito e da autoestima do adolescente deve-se em grande parte ao impacto que as dinâmicas e avaliações dos membros familiares exercem sobre ele, relacionando-se com as representações que este elabora sobre si mesmo. O suporte emocional constitui uma das dinâmicas mais preponderantes para a ocorrência de um desenvolvimento do auto-conceito positivo.

Na investigação de Peixoto (2004) o autor procurou analisar as relações entre a percepção da qualidade das dinâmicas relacionais estabelecidas no seio da família, o auto-conceito, a autoestima e o rendimento acadêmico. Participaram no estudo adolescentes que frequentavam o 7º, 9º e 11º ano de escolaridade. Quanto ao sucesso acadêmico, alguns dos adolescentes tinham reprovado uma ou mais vezes.

Os resultados auferidos mostraram que a qualidade do relacionamento com a família está relacionada com a autoestima e com o auto-conceito, sendo importante ressaltar que esta se modifica no decurso da adolescência, sendo mais forte para os jovens que frequentam o 7º e o 11º ano, do que aqueles que estão no 9º ano de escolaridade, devido ao fator aceitação.

Evidenciam-se diferenças ao nível das dimensões interpessoais do auto-conceito e na aparência física, o que sugere a existência de uma relação entre o suporte social fornecido pela família e as relações estabelecidas com os pares. Estas diferenças verificam-se essencialmente nos adolescentes mais novos e mais velhos, pois estes encontram-se na fase de construção da sua identidade, o que leva a que se afastem da família, provoquem conflitos e procurem a autonomia e as relações com o grupo de pares. Quanto ao sucesso escolar não foram encontradas diferenças para os alunos com e sem repetências relativamente à autoestima, mas sim ao nível do auto-conceito acadêmico. Baseando-se nestes resultados o autor depreende que os alunos com historial de insucesso acadêmico conseguem proteger a sua autoestima e conservar sentimentos de valor pessoal positivos. Por outro lado, os alunos sem repetências referem a existência de maior suporte e

envolvimento parental nas suas tarefas escolares e rendimento académico, contribuindo para a sua adaptação académica.

Confrontando o estatuto social (nível socioeconómico ou sociocultural) com o auto-conceito e a autoestima, seria de calcular que este influenciasse as práticas educativas parentais e os respetivos objetivos educacionais, o que levaria a que os seus efeitos se revelassem sobre ambos. Partindo deste pressuposto verificar-se-ia que os estratos sociais mais desfavorecidos enalteceriam a obediência e cumprimento das normas determinadas e as classes mais favorecidas privilegiariam a autonomia. Os sujeitos pertencentes a níveis socioculturais elevados, como seriam mais sucedidos social e profissionalmente alcançariam uma autoestima mais positiva (Peixoto, 2003).

As famílias não possuem um acesso idêntico aos meios e bens culturais e sociais, o que acarreta discrepâncias, verificadas muitas vezes ao nível escolar. É de salientar no entanto, que existem estudos que têm sido desenvolvidos sobre o tema que apresentam diferenças no auto-conceito e/ou autoestima de sujeitos provenientes de distintos estratos sociais, outros apontam apenas para diferenças no auto-conceito académico, enquanto alguns não referem qualquer tipo de diferenças.

Fontaine (1991, citado por Peixoto, 2003) revela a existência de diferenças nas dimensões académicas do auto-conceito. Nos pré-adolescentes aqueles que pertencem a níveis socioeconómicos médios apresentam auto-conceitos académicos mais baixos, diferenciando-se positivamente dos outros, os adolescentes que provêm de níveis socioeconómicos altos. Veiga (1995) referiu que no seu estudo os sujeitos provenientes de estratos socioeconómicos baixos foram penalizados ao nível do auto-conceito académico, enquanto noutro estudo que referenciou os alunos de estratos socioeconómicos elevados saíram mais favorecidos.

A partir destas pesquisas e dos resultados referenciados o autor concluiu que o estatuto social influencia as auto-perceções relacionadas com o rendimento académico, não se verificando interferência do estatuto social.

Por último o autor destaca a função complementar exercida pelos pais e pelos pares, na capacidade do adolescente em enfrentar e superar as contrariedades do seu desenvolvimento. Palmonari, Kirchler e Pombeni, realizaram um estudo com adolescentes italianos, que corrobora esta complementaridade bem-sucedida naqueles que revelam altos níveis de identificação com a família e com os pares.

No estudo elaborado em adolescentes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), participaram sujeitos com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos. Entre

outros problemas, é de salientar a referência por parte dos adolescentes, de dificuldades de aprendizagem e de perturbações de desenvolvimento (Simões, Matos, Ferreira, & Tomé, 2010).

Evidenciaram que, em função do género, de forma geral, os rapazes apresentam maior propensão para manifestar uma conduta de risco, praticar mais exercício físico, jogar mais jogos interativos, sentir menos pressão com as atividades académicas, relacionar-se mais facilmente com os progenitores, além de não se sentirem tão sós e tristes, mas sim aceites tal e qual como são. As raparigas apresentam problemas do foro psicológico, prendendo-se muito com a sua imagem corporal e saúde, além de se dedicarem e gostarem mais das atividades académicas e da própria escola.

Numa análise mais pormenorizada, as autoras depreenderam que a vulnerabilidade nos adolescentes surge, quando vários eventos de vida originam, uma diminuição nos níveis de bem-estar, consequentemente, nos níveis dos recursos (internos e externos – família, escola, comunidade, pares) que dispõem e do auto-conceito – considerados fatores de proteção. Contudo, destacam a importância dos recursos na família e o auto-conceito, uma vez que estes atuam como moderadores do impacto dos eventos de vida negativos no bem-estar global do indivíduo. Os níveis de recursos na família e de auto-conceito afetam de modo direto os valores de bem-estar, enquanto os níveis de eventos de vida negativos, afetam de modo inverso os valores de bem-estar.

Com base num estudo concretizado por Trombeta e Guzzo (2002) numa escola, direcionado para o reconhecimento de circunstâncias na história de vida dos adolescentes, associadas ao desenvolvimento de problemas a nível emocional e social e ainda, à avaliação dos respetivos encarregados de educação sobre a adequação do comportamento dos seus educandos. Ao longo do referido estudo as autoras salientaram alguns fatores de risco (baixo nível de escolaridade dos pais, desemprego, renda familiar baixa, falta de infraestrutura básica para a moradia e alto índice de aglomeração de moradias) salientando, a necessidade de se proceder a uma análise mais incisiva no âmbito do estudo dos fatores de proteção, que minoram o impacto negativo das contrariedades da vida.

No artigo de Ferreira e Leal (2006) é exposto um trabalho com adolescentes em situação de risco, numa Organização Social da Comunidade, a partir de uma parceria entre os moradores e um grupo de jovens espíritas. O objetivo primordial da ação visava a superação da violência e a promoção de uma cultura de paz, através da construção de novos projetos de vida e da espiritualidade.

No decurso dos três anos do curso de formação com 14 adolescentes, foram analisados os fatores de risco e de promoção da resiliência de formação humana.

Como fatores de risco destacou os seguintes: existência de conflitos com a figura paterna; ausência de contato afetivo com a figura paterna e alto nível de violência psicológica. Como fatores de resiliência destacou os seguintes: auto-conhecimento; conceção de identidade e perceção da dualidade entre mente e corpo.

O autor enaltece a educação espiritual, como ponte poderosa para a resiliência e para o resgate da autoestima.

Os pesquisadores Ungar, et al. desenvolveram estudos sobre a resiliência, procurando perceber a sustentação e influência dos contextos culturais e comunitários, na manifestação de resiliência no percurso vivencial dos indivíduos (Libório & Ungar, 2010).

A resiliência é vista por estes investigadores, como resultante da associação que se estabelece, de procura do indivíduo por recursos de bem-estar e da capacidade de oferta da comunidade, em providenciar recursos significativos e um funcionamento saudável e socialmente aceite.

Esta perspetiva de conceção da resiliência constitui, uma forma de minorar a propensão que se verifica, de atribuir ao próprio sujeito, a responsabilidade pelo seu insucesso, visto que esta, não é uma condição que resulta de qualidades intrínsecas ao indivíduo, nem de uma série de comportamentos aceitáveis socialmente que sobrevêm após a exposição ao risco.

O conceito de resiliência oculta surge na tese de doutoramento de Ungar, baseada em atendimentos de adolescentes nas áreas da saúde mental, sistema de proteção à infância e sistema judiciário. O conceito relaciona-se com comportamentos específicos dos adolescentes associados com o perigo, afastado dos padrões considerados normais - desviância, delinquência e desordem, ou seja, característicos de adolescentes e jovens marginalizados, de alto risco (Libório & Ungar, 2010).

Capítulo II – A Resiliência

2.1. Conceção Histórica do Conceito

O conceito de resiliência provém do latim *resilientia*, *resílio* (significando saltar para trás, voltar, ser impelido, recuar, encolher-se, romper) e implica a adoção de uma perspetiva multisectorial, uma vez que detém distintas definições, à luz da Psicologia, da Psicopatologia, da Psicanálise, da Sociologia, da Psiquiatria, da Pediatria, da Física, entre outros.

Surge no âmbito da saúde mental, de forma a denominar, a existência ou ausência de perturbação, decorrente da resistência a adversidades e à respetiva habilidade de restabelecimento.

Com a Revolução Industrial e outras guerras, que marcaram os finais do século XIX, tornou-se imprescindível para os especialistas de saúde mental a reformulação deste conceito, entre outros, de forma a explicar as discrepâncias existentes a nível de diagnóstico dos indivíduos (Monteiro, 2011). Os diagnósticos destes indivíduos denotavam que, estes não combaliam como seria esperado, após a exposição a traumas agudos ou continuados, ou seja, a fatores considerados de risco (Souza & Cervený, 2006).

No início da década de 80, o conceito emerge e expande-se, inicialmente ao nível da psicologia comportamental e do desenvolvimento, alargando-se mais tarde, à psicologia clínica e à psicopatologia, com a teoria e os métodos de investigação de Garmezy e Rutter. No entanto, alguns autores ligados à corrente psicanalítica consideram que as bases deste conceito remontam à epistemologia com Freud nomeadamente, relativamente às noções de sublimação e de trauma.

Nos anos 90, o estudo da resiliência começou a centrar-se nas características internas do indivíduo e nas suas manifestações ante situações traumáticas, evidenciando os fatores de proteção.

As pesquisas e estudos sobre a resiliência encontravam-se primariamente relacionados, com a superação de enfermidades. Mais tarde, centraram-se na capacidade exclusiva e única, da criança e adolescente, ultrapassar de forma tida como satisfatória, os reptos impostos pelo contacto com a comunidade, com a família e com a escola. Por sua vez, os estudos com os adultos continuaram a relacionar-se com a sobrevivência a doenças e catástrofes, mas também com as movimentações de massas e com o papel de cuidador.

Na literatura, ainda é possível encontrar referências aos termos invencibilidade ou invulnerabilidade, como percussores do termo resiliência na Psicologia, referenciados por

pesquisadores americanos e ingleses. A diferença assenta contudo, nas suas bases, uma vez que a invulnerabilidade refere-se a uma característica intrínseca do indivíduo, enquanto a resiliência, refere-se à capacidade de resistir ao stresse, de acordo com as circunstâncias contextuais e ambientais, do momento.

“Resiliência e invulnerabilidade não são termos equivalentes. Resiliência refere-se à capacidade de vencer adversidades, mas isso não significa que se saia ileso, como implica o termo invulnerabilidade.” (Zimmerman & Arunkumar, 1994, p. 4).

Os investigadores Souza e Cervený (2006) referem que inicialmente, o conceito de resiliência estava relacionado com os traços de personalidade herdados biologicamente e a capacidade de invulnerabilidade dos indivíduos denominados resilientes, visto que estes, apesar de vivenciarem experiências traumáticas na sua vida, não desenvolviam doenças psicológicas, permanecendo saudáveis. Contudo, esta perspetiva limitava-se a uma visão meramente genética, que dotava alguns indivíduos com uma resistência total ao stresse em detrimento de outros.

Apoiando-se em definições de outros autores sobre a Resiliência, Tavares (2001) diz-nos que não constitui um fator de proteção, mas a possibilidade de flexibilidade interna que tornaria possível ao indivíduo interagir com êxito, adaptando-se às contrariedades externas, sempre presentes ao longo de todo o desenvolvimento humano.

Muitos dos estudiosos da área da psicologia do desenvolvimento denotaram que algumas pessoas, detentoras de um passado largamente marcado por infortúnios, possuíam a aptidão de defrontar dificuldades e de tornar tais acontecimentos promotores de habilidade para a vida.

Mais tarde, no âmbito da resiliência começou a ser enfatizado o desempenho académico e profissional, além da parentalidade, como fatores determinantes na demonstração de aptidões, na realização de funções próprias do desenvolvimento humano (Souza & Cervený, 2006).

Para alguns autores ligados à Psicologia, é definida como uma faculdade de confronto com contrariedades ou de uma situação tida como promotora de stresse, o que acaba por levar ao desenvolvimento de estratégias de superação, capacidade de enfrentamento (*coping*), perseverança e resistência às condições que imperam.

Resiliência e *coping* não são conceitos sinónimos, além de que o primeiro ocorre no tempo e o segundo num determinado instante.

Nos anos 70, com o surgimento do modelo de Lazarus, passou a crer-se que o *coping* resultava de um processo procedente de uma situação concreta e da apreciação que

dela deriva, por parte do indivíduo. Segundo esta perspectiva, a exposição a situações adversas, acarreta consequentemente, mudanças para o indivíduo, dinâmicas e bi-direcionais, ao nível de diferentes estruturas, tais como, os fatores de personalidade e características estáveis do meio (Pais Ribeiro & Morais, 2010).

Segundo, Folkman e Lazarus (1985) o *coping* advém da aptidão do indivíduo, em lidar e enfrentar as exigências internas e externas tidas como desmesuradas para os seus recursos pessoais, recorrendo às suas faculdades cognitivas, comportamentais e sociais. A perícia que o indivíduo possui, para enfrentar as ditas exigências, pode estar direcionada para a emoção (atuando na regularização das emoções que advêm do stress) ou focalizar-se no problema (atuando na origem do problema, de forma a modificá-lo).

Nos indivíduos resilientes, é de ressaltar o recurso a estratégias de *coping* direcionadas para a resolução direta dos problemas, de modo a precaver-se da ação negativa de adversidades decorrentes da vida, procurando gerir a origem da perturbação e não de estratégias passivas de evitamento, que levam à redução da tensão emocional. Tal facto assume, extrema importância, uma vez que se verifica desde a infância e a adolescência, uma acumulação de experiências, que influenciam todo o desenvolvimento futuro, contribuindo para a resiliência ou vulnerabilidade psicológica (Pesce, et al., 2004).

Na Física e Engenharia, o termo resiliência já é utilizado por Thomas Young desde 1807, para designar a resistência com que são providos alguns materiais/corpos, a choques elevados, pressão, carga ou tensão, devido à sua forte flexibilidade, fragilidade e capacidade de não se modificar, retomando à sua forma original.

Nos últimos anos, a resiliência sofreu uma evolução a nível conceptual no âmbito da saúde, surgindo muito associada às áreas da infância e da adolescência.

A resiliência é a capacidade com que o indivíduo reage a eventos da sua vida, considerados stressores (adversidades, violências e catástrofes), dependendo esta vivência de inúmeros fatores, entre os quais as condições psicológicas. Decorrente da exposição a um evento stressor e dependendo da perceção que o indivíduo tem do estímulo, avaliará cognitivamente a situação, bem como os recursos (pessoais e contextuais) de que dispõe para lidar com a situação.

A resposta do indivíduo depende da avaliação realizada por este, perante o estímulo stressor e não do grau de complexidade que a situação pode representar.

“A resiliência é a capacidade do indivíduo de se construir e viver de forma satisfatória, apesar das dificuldades e situações perturbadoras com as quais foi e é confrontado. A resiliência pode ser, assim, entendida como a “*arte de navegar nas*

torrentes” ou de crescer à força, uma vez que, quando a realidade prejudica ou impede o normal desenvolvimento do indivíduo, o resiliente, apensar de tudo, é capaz de manter o equilíbrio. A resiliência é, então, a resistência às adversidades e refere-se à sua capacidade de recuperação.” (Monteiro, 2011, p. 40).

A resiliência é uma capacidade humana, que permite que uma pessoa enfrente e supere as adversidades da vida, de forma a sair destas reforçada ou mesmo transformada (Grotberg, 1995).

Um dos fundadores da teoria da vinculação, John Bowlby, também se refere ao termo de resiliência, de forma a designar “ a força moral, a qualidade de uma pessoa que não se desencoraja, que não se deixa abater” (Anaut, 2005, p. 48).

O conceito de resiliência refere-se ao desenvolvimento de uma capacidade humana ou força interna (pensamentos, palavras e ações), que habilita o indivíduo a vivenciar, perceber, enfrentar e superar experiências adversas sucessivas, sem descuidar o seu comportamento funcional, a sua dignidade e a sua saúde (Ferreira & Leal, 2006).

“A resiliência só pode ser compreendida como se fosse um tecido que cada pessoa produz a partir dos fios de diferentes texturas e cores que seu meio oferece e da malha de sustentação que sente ao se empenhar na tarefa construtiva de produção de sua vida” (Assis, Pesce & Avanci, 2006, p. 27).

2.2. A Resiliência como Processo

Segundo Monteiro (2011), a resiliência pode ser prenunciada pelos recursos individuais, que implicam as competências sociais (empatia, responsabilidade social e relações interpessoais adequadas) e as competências emocionais (elevado auto-conceito, independência, criatividade, humor, *insight*, juízo crítico, gestão emocional e motivação intrínseca). Por outro lado, o autor enfatiza a existência de vulnerabilidade, quando surgem contrariedades que impedem o alcance de forma satisfatória, dos recursos e das competências individuais (como por exemplo, traços de personalidade desadaptativos, carência de redes de apoio, condições socioeconômicas desfavoráveis, conflitos familiares, entre outras variáveis). Previsivelmente pode verificar-se, um aumento do efeito dos fatores de risco, que potenciam a fragilização do indivíduo e a consequente tendência ao aparecimento de problemas físicos, psicológicos e sociais.

A resiliência é percebida por Rutter (1987) como um agregado de processos sociais e intrapsíquicos que facultam o desenvolvimento de uma vida salutar, independentemente do ambiente em que a pessoa se encontre inserida.

O processo de resiliência resulta da disposição e interação direta entre a pessoa e o seu meio envolvente, não podendo por isso, ser considerado como um predicado inato ao sujeito ou que ele obtém durante o seu crescimento, mas antes como uma resposta aos fatores originadores de stresse.

“A noção de resiliência vem complexificando-se sendo abordada como um processo dinâmico que envolve a interação entre processos sociais e intrapsíquicos de risco e proteção. O desenvolvimento do constructo enfatiza a interação entre eventos adversos da vida e fatores de proteção internos e externos ao indivíduo” (Assis, et al., 2006, p. 19).

A resiliência é vista por alguns autores como um processo inacabado e aberto, que se vai desenvolvendo ao longo da vida, suportado e facilitado pelo contexto pessoal, familiar, educacional, afetivo, social e cultural. Na opinião de Cyrulnik (2001) constitui um processo contínuo que contempla o ser humano desde a fase inicial da sua vida até á morte, proporcionado através da relação que este vai criando com o mundo que o rodeia, a construção de um suporte emocional eficaz.

“Deve-se utilizar o termo ”Resiliente” (*resiliency*) para designar o traço e “Resiliência” (*resilience*) para designar o processo.” (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

Para Richardson (2002) o conceito de resiliência deriva, de três diferentes orientações, procedentes da transição que se verificou ao longo do tempo, a nível de abordagens – de reducionista e dirigida para os problemas, para uma vertente mais ligada ao crescimento e desenvolvimento de recursos pessoais profícuos no enfrentamento das adversidades. As três orientações, que deram origem ao conceito de resiliência propunham o seguinte: identificação de especificidades que afloram no indivíduo, quando exposto a adversidades e/ou a fatores de risco (capacidade de confronto); reconhecimento do processo pelo qual se obtêm atributos resilientes (capacidade de progresso no crescimento) e por último, resiliência como sistema de rutura, restituição e impulsão na aquisição de qualidades resilientes ou fatores de proteção (amplificar proficiências).

A resiliência pode ser promovida no meio social e cultural e contribuir para o crescimento pessoal, social e profissional, de acordo com três fatores mencionados por Vicente (1998, citado por Ferreira & Leal, 2006):

- *Modelo do Desafio* (é um modelo característico de pessoas resilientes, que apresentam como principais características: a identificação da real proporção do problema e de hipóteses de enfrentamento, e a criação de metas para sua resolução.)

- *Vínculos Afetivos* (o incremento de comportamentos resilientes, deve-se essencialmente à aceitação incondicional do indivíduo enquanto pessoa, pela família e pela assistência de redes de suporte social.)
- *Sentido de Propósito no Futuro* (identificou que além do sentimento de autonomia e confiança, encontraram-se características como expectativas saudáveis, direcionamento de objetivos, construção de metas para alcançar tais objetivos, motivação para os sucessos e fé num futuro melhor.)

O indivíduo tem a capacidade de desenvolver resiliência ao longo da sua vida, o que implica a presença de riscos, a sua superação e a utilização de características e de fatores essenciais, tais como: recursos internos e pessoais, apoios e recursos externos, habilidades sociais e interpessoais. Estes por sua vez ocorrem, em função de áreas do desenvolvimento humano, tais como: intelectual, socioemocional, física, relações interpessoais e a satisfação decorrente das experiências que efetua.

Visto que para a maioria dos autores a resiliência não é um atributo fixo e inato, em que existe diferenciação ao longo de tempo, entre pessoas com trajetórias semelhantes, quanto à capacidade de superação de crises, é necessário considerar determinadas características: sexo, temperamento, traços de personalidade, genética, relacionamentos familiares e de amizade, aspetos sociais e económicos, interação com o ambiente e o tipo de práticas parentais.

As interações que se estabelecem entre o sujeito e o meio ambiente permitem a apreensão e perceção da realidade objetiva e/ou da situação causadora de stresse. Outra particularidade apontada por Pinheiro (2004) prende-se com o facto de que o sujeito apenas pode estudar o fenómeno resiliente que vivenciou posteriormente e de uma forma retrospectiva.

A inter-relação existente entre resiliência, motivação e apoio social, é explicada por Barreira e Nakamura (2006), como uma força intrínseca ao indivíduo, dependente do ambiente e cultura em que este se insere, dotando-o de capacidades que lhe possibilitam transpor os obstáculos, alcançando o bem-estar, promovendo uma melhor qualidade de vida e a sua autorrealização. A perceção do suporte social ampara os indivíduos contra a desestabilização, tornando-os resilientes.

Para Sampaio (2005, citado por Ferreira & Leal, 2006), “os resilientes buscam no autoconhecimento o equilíbrio necessário para aprender a transformar emoções negativas em positivas. (...) Porém, não são todos os seres humanos que conseguem ultrapassar estes momentos de crise. O próprio sofrimento físico e psicológico pode inibir e, de certa forma,

alterar a resposta resiliente do sujeito. O ser resiliente não significa alguém que consegue resistir a todas as pressões do meio, isto é, o indivíduo, por muito resiliente que seja, pode chegar a um ponto em que não tolere mais a pressão externa.” (p. 3).

A maior parte dos estudos e temas pesquisados no âmbito da resiliência, concentram-se sobretudo na criança (incluindo o abuso, maus tratos, adoção e institucionalização) e no adolescente (uso de substâncias psicoativas e desempenho acadêmico), além de incidir na resiliência do idoso e do adulto, e ainda, na resiliência familiar (incluindo a doença crônica física/mental e as deficiências, violência, etnia, divórcio, relacionamento conjugal, stress ambiental, satisfação profissional, rendimentos), culminando com programas preventivos e interventivos (Souza & Cervený, 2006).

A escola, a família, a comunidade, os pares, os fatores de proteção e de risco que lhes estão associados e os resultados ou respostas produzidas, além da própria inteligência do sujeito, constituem marcadores adaptativos fundamentais que protegem o desenvolvimento e podem assumir diferentes formas de expressão e de comportamento, consoante o ambiente em que o jovem está enraizado (Fergus & Zimmerman, 2005; Masten, et al., 1999).

A estruturação de regras familiares, a criação de vínculos com pessoas emocionalmente competentes e estáveis, conjugadas com as crenças religiosas, a participação em programas de suporte social e o apoio do grupo de pares, é caracterizado com base noutros investigadores por Garcia, et al. (2009) como fatores protetores da comunidade, que aumentam consideravelmente as possibilidades de recuperação de uma criança e/ou adolescente, relativamente a outra que advenha de um meio desfavorecido, com presença de conflitos familiares ou psicopatologia dos pais.

Crianças resilientes distinguem-se das demais, pois possuem a maturidade necessária para no seu dia-a-dia adaptarem-se a situações conflituosas, obtendo sucesso adaptativo (Castro & Moreno-Jiménez, 2007).

Ferreira e Leal (2006) enfatizam a importância das relações familiares e das redes sociais na promoção da resiliência, sobretudo na infância, visto que constitui um fator fundamental na formação e desenvolvimento pessoal de um indivíduo, habilitando-o a suportar e a superar crises de forma construtiva e a contribuir para o autorreconhecimento e autoimagem, sem deixar contudo, que esse aspeto afete negativamente a sua vida.

Yunes (2003) menciona no seu artigo um estudo longitudinal iniciado em 1955 e que durou cerca de 40 anos, realizado por Werner e Werner e Smith.

Esse estudo englobou 698 crianças nascidas numa ilha do Havai, que foram sujeitas a avaliação com um ano de idade (incluindo entrevistas com os pais) e seguidas até aos dois, 10, 18 e 32 anos. O âmago da pesquisa incluiu somente 72 crianças, com história de quatro ou mais fatores de risco: pobreza, baixa escolaridade parental, stresse perinatal ou baixo peso no nascimento e a presença de deficiências físicas. Algumas dessas crianças provinham de famílias com pais alcoólicos ou com distúrbios mentais.

Com o desenrolar da investigação, os investigadores puderam observar que nenhuma das crianças envolvidas no estudo desenvolveu, problemas de aprendizagem ou comportamento, sendo por isso, denominadas de resilientes.

Ainda Werner estudou uma amostra de jovens da mesma ilha, a viver em condições de pobreza e com historial de conflitos familiares e pais com problemas de álcool. Aos 18 anos, mais de metade dos jovens não apresentavam problemas de aprendizagem, sendo por isso, denominados de resilientes. Em jeito de conclusão, os investigadores concluíram que estes jovens, considerados de alto risco, tornaram-se em adultos competentes e aptos para amar, trabalhar, brincar e ter expectativas, relativamente ao seu futuro. Esta orientação, na adultícia, deveu-se essencialmente, à ligação existente entre o ambiente criado pelos cuidadores e a capacidade de resiliência desenvolvida na infância/juventude, que incluiu: temperamento afetivo e recetivo, bom desempenho intelectual, boa autoestima, bom auto-controlo, famílias pouco numerosas e menor incidência de conflitos familiares (Yunes, 2003).

De forma a declarar que a resiliência resulta da interação de alguns elementos essenciais para a promoção do bem-estar no adolescente, mesmo que esteja inserido num ambiente desfavorável, Junqueira e Deslandes (2003) baseando-se em pesquisas evidenciam que as crianças submetidas ao efeito da pobreza, apresentam um duplo risco e mais problemas de conduta, pois convivem frequentemente com situações de doença, cuidados inadequados, stresse familiar, depressão parental, violência intra-familiar, separação parental, apoio social insuficiente, desemprego crónico, desvantagem social e económica.

O baixo nível socioeconómico e a decorrente situação de pobreza constituem uma forma de adversidade crónica, que segundo Garcia, et al. (2009) contribuem para o surgimento de problemas cumulativos de adição, académicos, de desenvolvimento e etc. Este tipo de adversidades manifesta-se de forma lenta e gradual, apresentando uma intensidade moderada a alta e uma longa duração. Em contraste, podem surgir adversidades agudas que apresentam uma manifestação repentina e rápida, apresentando

uma intensidade severa e efeitos devastadores (como por exemplo, a morte de um dos progenitores), embora estes efeitos diminuam com o tempo, sem influenciar negativamente o desenvolvimento. Este último tipo de acontecimento pode tornar-se crónico se porventura acarretar implicações e danos para o desenrolar normal do desenvolvimento da criança e/ou jovem.

As crianças e adolescentes consideradas resilientes apresentam alguns denominadores comuns, relativamente às suas características: bom funcionamento intelectual; sociabilidade e expressão adequada; otimismo; autoeficácia, auto-confiança e autoestima elevada; boas expectativas relativamente ao futuro; talentos e fé. Ao nível dos contextos em que se inserem, verifica-se regra geral: frequência da escola; ligações com adultos e organizações pró-sociais; redes familiares alargadas e de apoio; boas práticas parentais - regras consistentes, pais competentes, afetuosos e disponíveis para o diálogo; vantagens socioeconómicas.

Friedli (2009) estabelece um paradoxo entre as crianças e adolescentes provenientes de famílias ricas e aquelas que provêm de áreas atingidas pela pobreza. Bairros pobres (privação económica) e socialmente desorganizados (níveis de desigualdade, ou também, por sexo e etnia) apresentam naturalmente, mais violência e fragmentação social.

Menciona que geralmente a vantagem material/socioeconómica supera as vantagens emocionais e cognitivas do sujeito. Contudo, as normas de confiança, tolerância, apoio, participação e reciprocidade tornam-se fundamentais na proteção contra os efeitos nefastos da privação, característicos deste tipo de ambientes desprovidos.

De qualquer modo, na maioria dos casos, os fatores de risco representam uma mera imagem daquilo que se conhece, uma vez que nem todos os sujeitos expostos a este ambiente apresentam os mesmos resultados (Friedli, 2009; Garcia, et al., 2009).

A dimensão social - apoio e participação, assume extrema importância nas histórias de vida dos indivíduos, pois apesar de não mediar os efeitos de privação socioeconómica, está claramente associada à redução do risco e de problemas comuns de saúde mental.

A nível individual e em compensação à situação de desvantagem material, uma boa saúde mental, assente no bem-estar emocional, no auto-cuidado, na interação familiar e em habilidades cognitivas e sociais, confere um grau elevado de proteção.

Ainda o mesmo autor, Friedli (2009) referenciou um estudo sobre resiliência, realizado com crianças, em que sobressaiu de forma admirável o nível de autorregulação

apresentado no início da escolaridade. É evidenciado neste estudo, que estas crianças provenientes de um baixo nível socioeconómico, conferem mais importância às fontes de resiliência, que incluem: a amamentação; as crenças parentais e os comportamentos que promovam a autoestima; o apoio social e de outros adultos significativos e a qualidade da educação paternal.

Assim, destaca-se que a resiliência assume grande relevo nos primeiros anos de vida, exibindo ainda consequências influentes na adolescência, que lhes permite criar defesas contra a desvantagem social e económica e encarar os obstáculos na idade adulta com naturalidade e sem perturbações psicológicas.

Pinheiro (2004) referenciou a investigação de Yunes, que a partir de entrevistas realizadas a famílias de baixo nível socioeconómico, a levou a concluir que a pobreza não pode ser encaixada nos fatores de risco, asseverando que não é exequível tirar ilações do género causa-efeito, quando se abordam riscos psicológicos. É necessário reconhecer a partir da história do indivíduo, qual o momento em que o risco desencadeou o problema.

Com base, nos diversos estudos realizados no que concerne à resiliência, diferentes autores, mencionaram que: crianças expostas a um grande número de riscos, frequentemente, possuem uma história pobre ao nível de adaptação; crianças negligenciadas ou vítimas de violência na infância conseguem criar relacionamentos íntimos saudáveis e tornar-se nuns bons progenitores.

A resiliência complementa o risco e pode ser definida tal como Junqueira e Deslandes (2003) enunciam, com base na dualidade entre vulnerabilidade (adaptação do comportamento ao stress) e proteção (modificação da resposta face ao perigo e que predetermina um resultado não adaptativo).

2.3. Conceito de Vulnerabilidade

O conceito de vulnerabilidade vem do latim *vulnera* e significa ferir, penetrar. Este conceito enquadra-se justamente no oposto da resiliência, uma vez que se refere à dificuldade de resistência do indivíduo a situações adversas, evidenciando deste modo, vulnerabilidade no estabelecimento de relações saudáveis com o meio - variáveis intrapessoais (reguladas por propensões genéticas, biológicas e cognitivas) e interpessoais (psico-socio-emocionais – reguladas e largamente ampliadas no contexto familiar) (Monteiro, 2011).

Num processo de crescimento psicológico que se considere saudável, está também implicado o desenvolvimento intelectual e afetivo, podendo existir três tipos de variáveis em interação: biológicas, genéticas e relacionais.

A resiliência e a vulnerabilidade encontram-se largamente marcadas, pela capacidade e necessidade humana de constante interação e experimentação do mundo que rodeia e envolve o indivíduo, ao longo da sua vida, o que lhe permite ir erigindo, modificando e transfigurando a sua história pessoal. A edificação da história pessoal constitui assim, um processo dinâmico e em constante evolução (Monteiro, 2011).

A vulnerabilidade está relacionada com, a variabilidade inter-individual e com a dificuldade de lidar e resistir a um evento considerado adverso e traumático, surgindo maioritariamente associada aos fatores de risco (Anaut, 2005). A vulnerabilidade sobrevém quando se verifica a presença de condições de risco num mesmo contexto, aumentando a probabilidade de incidência dos seus efeitos negativos.

Na opinião de Anaut (2005), a resiliência engloba fatores relacionados com a vulnerabilidade e com os fatores de proteção (dos indivíduos, das famílias e da própria comunidade).

Com a evolução dos estudos sobre o tema, a resiliência tem deixado de ser encarada apenas à luz da vulnerabilidade e dos fatores de risco, passando a ser considerada, como um processo dinâmico, complexo, construtivo e contínuo que resulta de uma construção e adaptação positiva, ao mundo que nos rodeia e à constante exposição a adversidades, que influenciam o processo de desenvolvimento e crescimento psíquico (Cyrulnik, 2001).

De forma a definir as fragilidades físicas e/ou psicológicas que podem desencadear efeitos decorrentes de eventos stressores/risco e consequentemente, levar ao surgimento de psicopatologias ou alterações no normal desenvolvimento, surge o conceito de vulnerabilidade em contraste com o conceito de resiliência.

A adolescência constitui uma das etapas do desenvolvimento de maior vulnerabilidade, francamente assinalada por mudanças físicas e psicológicas, de identificação com os pares e de exploração de novas situações e sensações (Sapienza & Pedromônico, 2005).

Pensando no desenvolvimento do indivíduo, a vida é concebida como uma constante autoelaboração, renovação e descoberta, podendo surgir traumatismos psíquicos, em qualquer uma das etapas. Estas perturbações psicológicas ou do comportamento surgem muitas vezes, como consequência de uma história de vida caótica e marcada pela

violência (crianças maltratadas, relações familiares pobres, acontecimentos traumáticos, etc.), sendo por isso extremamente relevante a compreensão dos fatores de risco e de vulnerabilidade implicados no processo.

2.4. Fatores de Risco e Fatores de Proteção

Ao longo da história, o termo risco, esteve primeiramente, ligado ao modelo biomédico e à ideia de mortalidade, notando-se contudo, que a partir da década de 1980, com o surgimento de inúmeros estudos sobre o tema, este passou a ser associado com o desenvolvimento humano, de forma a se compreender a sua influência. Por conseguinte, a resiliência também começou a ser alvo de diversos estudos, que incidiram na importância dos fatores de proteção, como simplificadores dos efeitos/consequências advindos da vulnerabilidade e do stresse.

Os fatores protetores e os fatores de risco caracterizam uma mesma realidade, mas de forma antagónica, além de que o seu enquadramento e definição dependem, da interação contínua e cumulativa de diversas condições como, contexto, circunstância, característica ou experiência, idade e etapa de crescimento do indivíduo (Monteiro, 2011).

A sua designação assume um relevo notável, uma vez que permite perceber a contribuição dos fatores de proteção para o entendimento da resiliência e dos fatores de risco, para o entendimento da vulnerabilidade (Monteiro, 2011).

Para muitos pesquisadores, a resiliência é um processo psicológico que se caracteriza por apresentar um desenvolvimento ao longo de toda a vida do sujeito, a partir do binómio existente entre fatores de risco e fatores de proteção.

A forma como o sujeito encara e supera os fatores de risco, é que conduz aos fatores de proteção (psicológicos, familiares e sociais), numa interação dinâmica e equilibrada e à possibilidade de se tornar resiliente perante as adversidades (Garcia, et al., 2009).

Conforme sugere Rutter (1987), o risco pode apresentar-se como tal numa dada situação e como proteção noutra, enaltecendo a ideia de equilíbrio entre os dois, em que os primeiros são regradados pelos segundos, propiciando consequentemente, a adoção de uma postura positiva perante as desventuras da vida. Em suma, poderemos dizer, que os fatores de proteção são mencionados como mediadores, atenuadores ou neutralizadores entre as disposições internas (recursos pessoais ou sociais) do indivíduo e aquilo que ele capta do meio em que vive, relativamente aos eventos de vida/stressores/fatores de risco.

Monteiro (2011) dá-nos como exemplo, o facto de em muitos estudos, a autoestima ser considerada um fator protetor, quando no entanto, se pode estar a cair no erro de sobrevalorizar o indivíduo. Se na realidade este conceito se apresentar sobre-desenvolvido num determinado indivíduo, a sua adaptação social tornar-se-á claramente comprometida, o que constituirá um fator de risco, representando uma situação adversa, além de converter o funcionamento resiliente do indivíduo, numa vulnerabilidade para a psicopatologia.

Conforme é sugerido por Sapienza e Pedromônico (2005) as pesquisas sobre o risco, proteção e resiliência, permitem-nos considerar que geralmente os riscos apresentam-se como um todo, interligado, que influencia diretamente o indivíduo e não de forma isolada e que por sua vez, a disposição de variados fatores de risco resulta em problemas de comportamento.

2.4.1. Fatores de Risco

O contacto e a exposição acumulativa a fatores, conotados como sendo de risco (eventos considerados stressantes ou condições pessoais/ambientais que conduzem a perturbações mentais ou do comportamento), compromete a habilidade de integração e potencia a vulnerabilidade à psicopatologia (Monteiro, 2011).

Tavares (2001) apoiando-se em Yunes e Szymanski refere que o risco enquanto processo está relacionado com os acontecimentos negativos da vida, e que, quando ocorre, amplia a probabilidade de o indivíduo manifestar problemas físicos, sociais ou emocionais.

Os fatores de risco são ordenados segundo três tipos:

- *Fatores centrados no indivíduo* (prematuridade, sofrimento neonatal, desnutrição, baixo peso, défices cognitivos, maus-tratos, etc.) – são aqueles fatores que incidem diretamente sobre o indivíduo e que potenciam a vulnerabilidade;
- *Fatores centrados na configuração e disfunção familiar* (vivência de algum tipo de violência, conflito parental, doença mental parental, separação parental, monoparentalidade, ausência de cuidados parentais, criminalidade na família, falecimento de um familiar, alcoolismo, etc.);
- *Fatores centrados em características socioeconómicas e socioambientais* (desemprego, pobreza, habitação inadequada, habitação sobrelotada, institucionalização, dificuldade de acesso à saúde e educação, situação de migração, etc.) – são aqueles fatores que incidem indiretamente sobre o indivíduo,

oferecendo maior interação e volubilidade devido aos agentes mediadores (apoio social de outros indivíduos, recursos comunitários e escolares, etc.), podendo converter-se em fatores protetores perante a contrariedade (Monteiro, 2011; Anaut, 2005).

As crianças e adolescentes consideradas vulneráveis e em risco ao nível socioemocional e do seu desenvolvimento, estão expostas continuamente, a riscos genéticos e psicossociais.

As crianças e adolescentes consideradas resilientes, possuem capacidade de enfrentar com sucesso as adversidades, transpor os fatores de risco e os seus respetivos efeitos, que podem levar ao surgimento de problemas e provocar instabilidade no bem-estar físico, emocional, comportamental, psicológico e ao nível de rendimento académico (Simões, et al., 2010).

A adolescência é uma etapa do desenvolvimento da vida humana, propícia à vulnerabilidade e que acarreta mudanças drásticas, a nível físico, psicológico e social, pois é neste período da vida, que o indivíduo começa a experimentar a sua independência dos progenitores, passando a identificar-se mais com os seus pares, além de se verificar uma procura incessante de novas experiências, como forma de se colocar à prova e a necessidade de progredir no âmbito académico. Para que o adolescente venha a tornar-se num adulto responsável, produtivo e saudável, necessitará acima de tudo, de se sentir valorizado, apreciado, seguro, útil, de estabelecer os seus papéis nos grupos em que se insere, de dispor de sistemas de suporte familiares e comunitários e de os saber usar, além de realizar escolhas a pensar no seu futuro.

Como variáveis de risco, características desta fase, pode-se considerar: depressão, ansiedade, stresse, distúrbios de conduta/comportamento ou personalidade, problemas de aprendizagem, insucesso escolar, uso de álcool e drogas, etc.

Os problemas de comportamento, tão característicos na adolescência, devem-se em grande parte, a uma associação de fatores oriundos da família, especialmente das mais pobres (condição de pobreza, estímulos aversivos, famílias desestruturadas, conflitos parentais, pais com problemas psicopatológicos, cuidados inadequados com a saúde ou desemprego crónico), que aumentam o risco, dificultam o desempenho de habilidades e condicionam o desempenho de papéis sociais. Uma situação só é considerada de risco, consoante o impacto que tem sobre o indivíduo e quando desencadeia situações ameaçadoras e prejudiciais a um desenvolvimento sadio. Os fatores protetores possuem um

papel preponderante na atenuação dos riscos, visto que em determinadas condições, atuam no sentido de reduzir os seus danos.

O risco constitui um processo acumulativo e como tal, a exposição a inúmeros fatores de risco, o período de tempo, o momento da exposição e o contexto, são fundamentais, relativamente a um único acontecimento, mesmo se considerado muito grave (Engle, Castle & Menon, 1996).

Apesar de se verificar uma interação entre os factos da vida quotidiana, que comumente acarretam outros eventos associados, Gore e Eckenrode (1996), referem não existir um consenso, relativamente, ao número de acontecimentos negativos necessários, durante a vida de um indivíduo, para afetar a capacidade de resiliência.

Visto que é inevitável para um indivíduo, a vivência de experiências negativas ao longo da sua vida, dependerá da sua visão subjetiva, do tipo de exposição a que está sujeito e dos seus próprios limites, a forma como determinadas situações poderão ser percecionadas, interpretadas e por conseguinte, classificadas como possíveis potenciadoras ou não de stresse. A noção de perigo ou desafio, reservada a cada indivíduo, advém do processo descrito anteriormente.

A suscetibilidade e/ou vulnerabilidade, perante situações de risco, depende de indivíduo para indivíduo e das suas diferenças fisiológicas ou psicológicas (Sapienza & Pedromônico, 2005).

A correção dos danos vivenciados pelo indivíduo, dentro dos acontecimentos negativos, agudos ou crónicos, é concluída por Rutter (1981) que afirma podermos transformar as vivências negativas em efeitos, na maior parte das vezes, a curto prazo, salientando que os acontecimentos negativos crónicos, provocam adversidade em relação a acontecimentos agudos.

Ainda Rutter, em 1993, aludiu que a resiliência e o risco se vinculam em três aspetos:

- A resiliência consiste na capacidade de enfrentar e superar o perigo eminente e as suas consequências nefastas e não tanto, com o evitamento deste tipo de situações;
- Os fatores de risco caracterizam-se por atuar de formas distintas, consoante a etapa de desenvolvimento em que o individuo se encontre;
- Os fatores de risco não devem ser considerados de forma isolada, mas antes como um todo, um conjunto bem analisado.

Regra geral, quando o indivíduo se depara com uma situação de risco, a sua resposta pode alternar entre a vulnerabilidade e a resiliência. A primeira refere-se, a uma propensão pessoal para fomentar o surgimento de psicopatologias, problemas comportamentais ou de desenvolvimento. A resiliência reporta-se a uma propensão individual, para subsistir às sequelas do risco, evoluindo normalmente (Pesce, Assis, Santos & Oliveira, 2004).

Hjemdal, Aune, Reinfjell, Stilles & Friborg (2007) referem que diversos estudos realizados, com crianças e adolescentes, têm identificado vários stressores e fatores de risco, que influenciam os níveis de sintomas depressivos e o desenvolvimento de psicopatologia, destacando-se entre outros, o *bullying* e o início da puberdade (principalmente e de forma mais precoce, no sexo feminino). Segundo os resultados obtidos nos seus estudos, quanto mais elevados forem os níveis de resiliência nos adolescentes, significativamente mais baixos são os sintomas depressivos.

Em 2008, Abreu e Xavier (2008) pretenderam estudar um grupo de adolescentes considerados de risco, em contexto escolar, de forma a perceber se estes demonstram comportamentos resilientes ou não-resilientes. As autoras identificaram um grupo de risco e ainda, um grupo resiliente e um grupo não-resiliente.

Cada aluno demonstrou ter vivenciado durante a sua vida acontecimentos de risco/stressantes; 88% dos participantes apresentaram retenções durante o seu percurso escolar; a maioria dos alunos provinha de agregados monoparentais, com um baixo estatuto socioeconómico, beneficiando de apoio dos Serviços de Ação Social Escolar e verificou-se ainda, que muitos dos encarregados de educação possuíam como habilitações o 4º ano de escolaridade. Relativamente à resiliência, verificaram que as raparigas eram consideradas resilientes em detrimento dos rapazes.

Na análise dos resultados, as autoras ressaltaram não existir diferenças significativas entre o grupo resiliente e não-resiliente, verificando-se a presença de elevados níveis de baixa autoestima e falta de capacidade para realizar autorreflexões sobre os acontecimentos. Os fatores de proteção comuns, como a família e a comunidade surgem associados, destacando-se ainda, nos alunos resilientes a escola, os grupos de pares e características internas de resiliência.

A importância e influência da escola, na promoção de resiliência dos participantes, demonstraram que estes, apesar das suas vivências negativas, possuem um bom desempenho académico, uma boa relação com os pares e um bom nível de competências sociais. Contudo, ressaltou o facto de que a escola não é concebida como

sendo um fator de proteção por si só, pela extrema e fulcral importância que assume o contacto com o grupo de pares.

Para Benard (1991, 1995) a escola constitui um ambiente impulsionador de resiliência para os jovens alunos, uma vez que, propicia o fomento de competências sociais (pares e adultos) e pessoais, de autoestima e de realização académica.

2.4.2. Fatores de Proteção

O papel dos fatores protetores na consolidação da resiliência é crucial, pois permitem atenuar os efeitos da experiência adversa, transformando a sua interpretação a nível cognitivo e emocional ou ainda, o envolvimento e reação da pessoa, em futuras situações de risco. Exibem no entanto, outra particularidade, uma vez que contribuem para um aumento da autoestima e autoeficácia, facultando a habilidade de adaptação (Monteiro, 2011).

À semelhança da dinâmica de funcionamento dos fatores de risco, os fatores protetores resultam do equilíbrio necessário para um bom funcionamento físico, mental e social, além de:

- *Características intrínsecas ao próprio indivíduo – individuais*: temperamento, idade, período de desenvolvimento, inteligência, auto-conceito, auto-controlo, autonomia, auto-confiança, autoeficácia, competências sociais, humor, empatia, sociabilidade, competência para resolver problemas, persistência, esforço, otimismo, capacidade para tomar decisões, capacidade de comunicação, assertividade, orientação para planear e organizar, reflexão, disponibilidade, autenticidade, flexibilidade, criatividade, boa saúde física e mental, orientação social positiva, expectativas realistas, etc.;
- *Interação com o Ambiente Familiar*: coesão, estabilidade, afeto, amor, confiança, harmonia, compreensão, respeito mútuo, apoio/suporte, ambiente familiar positivo, atividades conjuntas, inter-ajuda, diálogo, competências de comunicação, vantagens socioeconómicas, conexões com redes familiares ampliadas, regras claras e consistentes, etc.;
- *Contexto Social Extrafamiliar*: apoio social ativo (pares, vizinhos, professores e familiares), ambiente favorável (bairro, comunidade e escola), experiências de sucesso escolar, ajuda terapêutica, passatempos e atividades que exijam cooperação e interação social, solidariedade, etc. (Monteiro, 2011; Pesce, et al., 2004; Sapienza & Pedromônico, 2005; Simões, et al., 2010; Anaut, 2005).

Alguns autores referem, que a divisão que se pratica entre os tipos de fatores de proteção, pode ser um pouco ambígua, visto que estes podem apresentar-se inter-relacionados ou em qualquer momento, a presença de apenas um dos fatores, desencadear o surgimento de outros fatores. Outros salientam que as variáveis suporte social e autoestima positiva, costumam estar correlacionadas, servindo de proteção, contra os efeitos de experiências adversas.

A resiliência, na opinião de Souza e Cervený (2006), adota nos dias de hoje, um carácter sistémico e ecológico, abandonando o individualismo totalitário, com a importância imputada às redes de suporte social, às convicções erigidas socialmente e à construção relacional.

Estes processos de proteção possuem quatro funções capitais, que providenciarão à pessoa uma reestruturação das suas respostas, perante o risco (Rutter, 1987):

- 1) Atenuar o impacto dos riscos, com o intuito de minimizar a exposição da pessoa a uma situação adversa;
- 2) Atenuar as reações negativas e os efeitos que advêm da exposição da pessoa a uma situação de risco;
- 3) Sustentar a autoestima e autoeficácia, através da manutenção de relações positivas e seguras e do cumprimento de tarefas com sucesso;
- 4) Criar conjunturas que permitam reverter os efeitos do stresse.

Como refere Anaut (2005), os fatores de proteção circunscrevem o dano do risco e restringem as reações em cadeia, que se despoletam perante condições traumáticas ou que apresentem risco.

Existem algumas controvérsias entre autores, quanto à relação causal entre fatores de proteção e resiliência, uma vez que para alguns, os fatores de proteção predizem a resiliência, em detrimento dos fatores de risco, ao contrário de outros, que referem que a resiliência se apresenta como o resultado da disposição dos fatores de proteção (Trombetta & Guzzo, 2002).

Na literatura disponível sobre o tema, surgem identificadas três dimensões de resiliência que compreendem respetivamente, fatores e mecanismos de proteção:

- *Académica* (caracteriza-se pela edificação de toda a envolvente académica - alunos, professores e funcionários - de modo prático e salutar, refletindo-se por exemplo, no bom desempenho escolar, novas estratégias de ensino-aprendizagem, etc.);

- *Social* (caracteriza-se pela criação de uma interação sadia com o outro, como por exemplo, amizades, empatia, competência social, etc.);
- *Emocional* (caracteriza-se pela firmeza e segurança nas suas potencialidades e pela percepção das suas limitações, em ocasiões de discórdia íntima ou social) (Luthar, 1993).

Cecconello e Koller (2000) definem a competência social como “uma característica individual que leva em conta a interação do indivíduo com os integrantes dos outros dois fatores: a família e outras pessoas significativas.” (p.74).

No estudo de Pesce, et al. (2004), a amostra era constituída por adolescentes pertencentes a uma classe socioeconómica desfavorecida, que frequentavam a rede pública de ensino de São Gonçalo/Rio de Janeiro.

A nível de resultados, os autores concluíram que não existe relação entre os eventos negativos de vida ou a totalidade de eventos vivenciados e a resiliência, enquanto os fatores de proteção (autoestima, género, supervisão familiar, apoio social, emocional, afetivo, informativo e de interação positiva com os outros) revelaram correlação com a resiliência. A variável sexo foi a única associada à resiliência, distinguindo-se o sexo feminino do masculino.

Neste estudo, os autores puderam apurar que não existe uma relação direta entre eventos negativos e traumáticos de vida, com a capacidade de resiliência de um indivíduo, levando-os por isso, a postular a hipótese de que “quando o jovem sucumbe ao risco, ele está propenso a ter mais dificuldades em sair-se bem frente aos desafios da vida” (p. 140). A associação verificada, entre os fatores de proteção e a resiliência, permitiram por sua vez, perceber a importância da sua atuação como facilitadores do processo que se desenrola, quando o indivíduo está perante uma situação que represente risco.

No estudo de Amparo, Galvão, Alves, Brasil e Koller (2008) com um grupo de adolescentes em idade escolar, pretendia-se relacionar os dados obtidos com os fatores de proteção.

Nesta amostra, relativamente à renda familiar mensal, a maioria dos participantes possuíam baixos rendimentos e cerca de metade dos pais dos participantes tinham migrado do interior do Brasil.

Ao nível dos resultados as autoras, evidenciaram que estes adolescentes usufruíam de um bom suporte emocional, familiar e social, demonstrado na extrema confiança e autoestima que exibiam perante situações adversas, o que por sua vez, conduz à promoção dos processos de resiliência global (social, emocional e académica). Contudo, apesar de

evidenciado o baixo nível socioeconómico - fator de risco - a que estes adolescentes estavam sujeitos, a sustentação dada pelos fatores de proteção (família, vizinhança, escola, amigos e até a religião e espiritualidade) beneficiava o incremento de resiliência e a sua difusão no meio ambiente.

As autoras destacam determinados aspetos que corroboram a literatura sobre o tema, pois é atribuída ênfase à identificação e influência mútua das dinâmicas que se estabelecem através das redes de suporte e que são protetivas e salutaras para o desenvolvimento socioemocional dos jovens.

Relativamente à autoestima e apoiando-se nas ideias de outros investigadores, as mesmas autoras explanam que existem outras variáveis que agem de forma direta sobre esta variável (situação económica familiar, nível socioeconómico e a localização geográfica da habitação), o que na realidade, não é atestado, uma vez que não se verificam correlações significantes entre estes fatores.

Convém ressaltar, que de acordo com as teorias vigentes, a autoestima está relacionada com a saúde mental ou bem-estar psicológico, constatando-se no estudo elaborado a importância conferida na manutenção de um relacionamento saudável com pessoas significativas (aceitação dos seus pensamentos, inserção num contexto com limites claramente definidos e a convivência com adultos que não recorrem ao autoritarismo e à violência).

A partir de uma amostra de estudantes latinos, a viver em situação de pobreza, considerados como população de risco (vivência e consumo de drogas) pelos professores, apresentando baixo desempenho académico, mudanças de comportamento e pouca supervisão dos pais/adultos em casa, os autores do estudo Morrison, Robertson, Laurie e Kelly (2002) analisaram fatores protetores individuais, sociais e de comportamento, que poderiam interferir no delineamento de uma trajetória antissocial.

Os autores concluíram que os melhores preditores para a redução do comportamento antissocial seriam: a perceção do suporte social, a supervisão parental e a participação em sala de aula e em atividades académicas, sendo este último, largamente enfatizado.

Os fatores de proteção, inerentes ou não ao indivíduo, contribuem para ultrapassar a adversidade biológica, física, social ou cognitiva e detêm o poder de moderar a tendência antissocial e aumentar a autoestima e o desempenho, marcados pela vivência de um ambiente de privação e desvantagem, ou seja, um ambiente de risco.

Os temas e os estudos mencionados nos capítulos anteriores abordaram a definição, caracterização e perspectiva desenvolvimental da adolescência, a autoestima e a autorregulação emocional, o desempenho acadêmico, os contributos dos contextos familiar, social e cultural no desenvolvimento do jovem, a resiliência enquanto conceito e processo e os fatores de risco e de proteção.

No entanto, no estudo empírico apresentado em seguida, tentaremos compreender as relações que se estabelecem entre o ambiente familiar, os processos reguladores referenciados e o desenvolvimento de competências ao nível da resiliência nos jovens adolescentes

2ª Parte

Estudo Empírico

Capítulo III – Apresentação do Estudo Empírico

Para este estudo e tendo por base a revisão da literatura efetuada, foram definidos os seus objetivos e hipóteses de trabalho, a metodologia a utilizar e os instrumentos a aplicar, que passaremos a descrever em seguida.

3.1. Objetivos

O principal objetivo do nosso estudo foi conhecer o processo de resiliência em jovens adolescentes, nomeadamente a forma como este processo é determinado não só por fatores sociodemográficos ou académicos, mas também por fatores psicológicos como a autoestima, a autorregulação emocional e o ambiente psicossocial da família.

Como específicos, identificámos os seguintes:

1. Caracterizar o grupo de adolescentes em relação às variáveis sociodemográficas dos jovens e respetivos encarregados de educação.
2. Perceber o modo como o contexto sociodemográfico dos jovens e dos encarregados de educação influenciam os processos psicológicos como autoestima, autorregulação emocional, ambiente familiar e resiliência.
3. Compreender a forma como o desempenho académico, a autoestima, a autorregulação emocional e o ambiente familiar afetam a resiliência em jovens adolescentes.
4. Compreender como os fatores psicológicos como a autoestima, a autorregulação emocional e o ambiente familiar afetam a resiliência em jovens adolescentes.

Hipóteses:

Para o *Objetivo 2*, hipotetizámos que a autoestima, a autorregulação emocional, o ambiente familiar, o desempenho académico e a resiliência diferem consoante o nível socioeconómico (NSE) dos jovens adolescentes.

Para o *Objetivo 3*, avançámos com duas hipóteses distintas: os jovens adolescentes com mais sucesso a nível académico apresentam melhor autoestima; e ainda que, o ambiente familiar se relaciona significativamente com a autoestima, a autorregulação emocional e o desempenho académico dos jovens adolescentes.

Para o *Objetivo 4*, avançámos com duas hipóteses distintas: espera-se que os jovens que tenham vivenciado ao longo da sua vida um ambiente de coesão familiar apresentem uma autoestima positiva e consequentemente, melhores competências ao nível da resiliência; e ainda que, jovens adolescentes com autoestima mais elevada e maior autorregulação emocional apresentam níveis superiores de resiliência.

Capítulo IV – Metodologia

O estudo realizado seguiu um plano transversal, correlacional e não experimental, dado que se pretendia estudar a associação entre as variáveis (sociodemográficas, processos psicológicos e outras) que afetam o processo de resiliência dos jovens.

Nesta secção do presente trabalho proceder-se-á à caracterização da amostra em estudo, dos instrumentos utilizados e dos procedimentos metodológicos e estatísticos a que se recorreu.

4.1. Caraterização da Amostra

A amostra desta investigação é apresentada detalhadamente, no que respeita às características sociodemográficas. No Quadro 1 é descrita a amostra, que era constituída por 115 jovens (N=49; 42.6% do sexo masculino e N=66; 57.4% do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos (M=13.48 anos e DP=1.26) inseridos no 3º Ciclo do Ensino Básico, provenientes de turmas do 7º ano (N=65; 56.5%) e do 9º ano (N=50; 43.5%).

Esta amostra foi retirada de uma população-alvo constituída por 166 alunos, respetivamente por 99 e 67 alunos do 7º ano e do 9º ano, representando 69.28% do total dos alunos que frequentavam o 7º e o 9º ano, da Escola EB 2,3 Dr. João Rocha Pai – Vagos.

Quadro 1. Caracterização da Amostra segundo o Ano, a Turma e o Género

Ano	Turma	Género	Frequência (N)	Percentagem (%)	
7º	A	Masculino	3	33.3	
		Feminino	6	66.7	
	B	Masculino	9	50.0	
		Feminino	9	50.0	
	C	Masculino	8	50.0	
		Feminino	8	50.0	
	D	Masculino	10	45.5	
		Feminino	12	54.5	
Total			65		
9º	A	Masculino	5	27.8	
		Feminino	13	72.2	
	B	Masculino	8	57.1	
		Feminino	6	42.9	
	C	Masculino	7	38.9	
		Feminino	11	61.1	
	Total			50	

O 7º ano estava distribuído por quatro turmas (A, B, C e D), as quais eram formadas respetivamente por 23, 27, 22 e 27 alunos. Em termos de representação de jovens dessas turmas na amostra, fizeram parte nove alunos da turma A, 18 alunos da turma B, 16 alunos da turma C e 22 alunos da turma D.

O 9º ano estava distribuído por três turmas (A, B e C), as quais eram formadas respetivamente por 23, 23 e 21 alunos. Em termos de representação de jovens dessas turmas na amostra, fizeram parte 18 alunos da turma A, 14 alunos da turma B e 18 alunos da turma C.

Analisando em conjunto os dois anos escolares, denotou-se a presença de uma maioria de representantes do sexo feminino (N=65; 56.5%) em detrimento do sexo masculino (N=50; 43.5%).

No Quadro 2 é descrita a amostra relativa aos Encarregados de Educação dos Alunos/Jovens, que era constituída por 81 sujeitos (N=34; 29.6% dos inquiridos não responderam), com idades compreendidas entre os 32 e os 69 anos (M=42.6 anos e DP=6.8).

Quadro 2. Características Sociodemográficas dos Pais/Encarregados de Educação dos Jovens

	N	%
Grau Parentesco com o Aluno		
Pai	8	9.9
Mãe	70	86.4
Avó	3	3.7
Estado Civil		
Solteiro	4	4.9
Separado/Divorciado	5	6.2
Casado/União de Facto	67	82.7
Viúvo	4	4.9
Não responderam	1	1.2
Casamentos Anteriores		
Sim	7	8.6
Não	69	85.2
Não responderam	5	6.2
Filhos de Casamentos Anteriores		
Sim	9	11.1
Não	68	84.0
Não responderam	4	4.9

Habilitações Literárias do Pai		
1º Ciclo Ensino Básico (1º ao 4º ano)	14	17.3
2º Ciclo Ensino Básico (5º ao 6º ano)	18	22.2
3º Ciclo Ensino Básico (7º ao 9º ano)	22	27.2
Secundário (10º ao 12º ano)	12	14.8
Bacharelato	3	3.7
Licenciatura	4	4.9
Doutoramento	1	1.2
Não responderam	7	8.6
Habilitações Literárias da Mãe		
1º Ciclo Ensino Básico (1º ao 4º ano)	14	17.3
2º Ciclo Ensino Básico (5º ao 6º ano)	13	16.0
3º Ciclo Ensino Básico (7º ao 9º ano)	14	17.3
Secundário (10º ao 12º ano)	27	33.3
Bacharelato	2	2.5
Licenciatura	9	11.1
Mestrado	1	1.2
Não responderam	1	1.2
Nível Socioeconómico (NSE)		
Baixo	41	50.6
Médio	38	46.9
Alto	2	2.5
Atividade Principal		
Trabalho	65	80.2
Cargo da Família	2	2.5
Pensão-Reforma	7	8.6
Rendimentos de Propriedade-Empresa	4	4.9
Não responderam	3	3.7
Situação Profissional		
Assalariado	52	64.2
Trabalha por conta própria	10	12.3
Empregador	3	3.7
Não Trabalha	13	16.0
Não responderam	3	3.7
Localização Residência		
Arredores da Vila	13	16.0
Centro da Vila	14	17.3
Região Rural	49	60.5
Não responderam	5	6.2
Tipo de Residência		
Apartamento	17	21.0
Moradia	58	71.6
Outra	4	4.9
Não responderam	2	2.5
Habitação		
Própria	72	88.9
Alugada	5	6.2
Habitação Social	1	1.2
Não responderam	3	3.7

No Grau de Parentesco dos Encarregados de Educação da amostra destacaram-se as Mães (N=70; 86.4%).

Questionando a amostra sobre o seu Estado Civil, pudemos concluir que a maior percentagem era Casado/União de Facto (N=67; 82.7%), sendo este o primeiro casamento (N=69; 85.2%) e sem Filhos de Casamentos Anteriores (N=68; 84.0%).

As Habilitações Literárias dos Pais variavam entre o 1º Ciclo do Ensino Básico e o Doutoramento e as das Mães variavam entre o 1º Ciclo do Ensino Básico e o Mestrado. A maior percentagem dos Pais possuía o 3º Ciclo do Ensino Básico (N=22; 27.2%), enquanto a maioria das Mães possuía o Secundário (N=27; 33.3%). Pudemos concluir ainda que as Habilitações Literárias da maioria dos progenitores se encontravam entre o 1º Ciclo do Ensino Básico e o Secundário, além de que havia uma grande incidência de Mães com Licenciatura.

A nível Profissional é possível analisar a nossa amostra de acordo com os Sectores de Atividade (Primário, Secundário e Terciário). Sendo assim, foram identificadas as Profissões de 71 Pais (87.7%) que se distribuíam essencialmente entre o Sector Secundário (N=32; 45.1%) e Sector Terciário (N=29; 40.8%). Relativamente às Profissões das Mães identificadas (N=78; 96.3%), estas distribuíam-se na sua maioria entre o Sector Secundário (N=17; 21.8%), Sector Terciário (N=43; 51.1%) e 18 desempregadas (23.1%).

A variável Nível Socioeconómico (NSE) foi classificada de acordo com a categorização proposta por Simões (1994) apresentada a seguir:

Figura 1. Classificação da Categoria Socioeconómica (Simões, 1994)

1 – NSE BAIXO	Trabalhadores assalariados, por conta de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil, empregados de balcão no pequeno comércio, contínuos, cozinheiros, empregados de mesa; empregadas de limpeza, pescadores, rendeiros, trabalhadores agrícolas, vendedores ambulantes, trabalhadores especializados da indústria (mecânicos, eletricistas), motoristas; até ao 8º ano de escolaridade.
2 – NSE MÉDIO	Profissionais técnicos intermédios independentes, pescadores proprietários de embarcações, empregados de escritório, de seguros e bancários; agentes de segurança, contabilistas; enfermeiros, assistentes sociais; professores do ensino primário e secundário; comerciantes e industriais; do 9º ao 12º ano de escolaridade; cursos médios e superiores.
3 – NSE ELEVADO	Grandes proprietários ou empresários agrícolas, do comércio e da indústria; quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e serviços, profissões liberais (gestores, médicos, magistrados, arquitetos, engenheiros, economistas, professores do ensino superior); artistas; oficiais superiores das forças militares e militarizadas; pilotos da aviação; do 4º ano de escolaridade (de modo a incluir grandes proprietários e empresários), à licenciatura, mestrados e doutoramentos.

O Nível Socioeconómico (NSE) da amostra, e de acordo com a categorização acima apresentada, era sobretudo Baixo (N=41; 50.6%) e Médio (N=38; 46.9%).

Analisando a Atividade Principal dos Pais/Encarregados de Educação da amostra, verificámos que a grande maioria Trabalhava (N=65; 80.2%), sendo a Situação Profissional da maioria Assalariado (N=52; 64.2%).

Ao perguntarmos à nossa amostra sobre a Localização da Residência, a maioria (N=49; 60.5%) afirmou residir na Região Rural, sendo a maior parte do Tipo de Residência Moradia (N=58; 71.6%), vivendo em Habitação Própria (N=72; 88.9%).

A maioria dos Agregados Familiares da amostra era composta por Famílias Nucleares (N=63; 77.8%), existindo também Famílias Monoparentais (N=6; 7.4%) e Outras (N=11; 13.6%), onde se podia incluir na sua composição Companheiros, Avós e outros Parentes.

Quando questionados sobre a existência de Diagnóstico de Problemas Psicológicos dos Filhos, só um Encarregado de Educação afirmou que o seu educando tinha Depressão.

4.2. Procedimentos

Anteriormente à elaboração deste estudo procedemos à solicitação de autorização formal à Direção Geral de Educação para a sua realização, necessitando para esse efeito de um parecer da Orientadora da Dissertação de Mestrado e da criação de uma nota metodológica, com referência aos procedimentos de investigação a concretizar em meio escolar, aos instrumentos a aplicar, à constituição da equipa presente em meio escolar e à amostra pretendida.

Posteriormente solicitámos autorização para a realização do estudo à Direção do Agrupamento de Escolas de Vagos (cf. Anexo 1). A definição de calendarização para distribuição e recolha dos protocolos da amostra deu-se com a Direção da Escola EB 2,3 Dr. João Rocha Pai – Vagos, decorrendo entre 8 e 25 de Maio de 2012.

Desta forma, iniciámos com o pedido de autorização (Termo de Consentimento Informado) (cf. Anexo 2) aos Encarregados de Educação para a participação dos seus Educandos (alunos do 7º ano e do 9º ano) no estudo, para uma colaboração voluntária, sendo garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados. A aplicação dos protocolos destinados aos alunos e a distribuição dos protocolos destinados aos Encarregados de Educação (cf. Anexo 3 e 4), para que estes preenchessem em casa, ocorreu de forma coletiva, em sala de aula. A aplicação, distribuição e recolha do material foram realizadas

pelos Investigadores, de forma a poder ser dada uma breve explicação sobre o funcionamento dos protocolos, aproveitando-se o momento para se divulgar a data de devolução do material destinado aos Encarregados de Educação. Por último, os Investigadores passaram novamente pelas salas de aula para recolher os protocolos preenchidos pelos Encarregados de Educação.

4.3. Instrumentos

O protocolo incluiu Questionários Sociodemográficos direcionados para os Jovens/Alunos e para os Encarregados de Educação. Conteve também a Escala de Resiliência (*Resilience Scale - RS*), a Escala HKRAM (*Healthy Kids Resilience Assessment Module - HKRAM*), a Escala de Autoestima de Rosenberg (*Rosenberg Self-Esteem Scale – RSES*) e a Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (*EDRE*). Estas estavam direcionadas para os Jovens de forma a avaliar o potencial de resiliência, os conteúdos relativos aos sentimentos e aceitação de si mesmos, além de dificuldades de regulação emocional significativas. Englobou ainda, a Escala do Ambiente Familiar (*Family Environment Scale - FES*), direcionada para os Pais, de forma a avaliar o ambiente e o contexto familiar.

Segue-se uma breve descrição de cada um destes instrumentos de avaliação:

a) Questionários Sociodemográficos

- Alunos (Jovens adolescentes): incluiu elementos tais como: género, idade, ano de escolaridade, turma, reprovações escolares, atividades extracurriculares, aproveitamento escolar, média das notas, negativas a disciplinas, gosto por andar na escola, relação com colegas, professores e funcionários.

- Encarregados de Educação: incluiu elementos tais como: grau de parentesco, género, idade, estado civil, casamentos anteriores, filhos de casamentos anteriores, habilitações literárias dos pais, nível socioeconómico (NSE), profissão dos pais, atividade principal, situação profissional, localização da residência, tipo de residência, habitação, composição do agregado familiar e diagnóstico de problemas psicológicos no educando.

b) Escala de Resiliência (RS)

A Escala de Resiliência (*Resilience Scale – RS* - Wagnild & Young, 1993) teve como objetivo avaliar o potencial de resiliência dos jovens e foi adaptada para a população portuguesa por Felgueiras, Festas, e Vieira em 2010.

Sendo um instrumento que possuía 25 itens descritos de forma positiva com resposta tipo *Likert* variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente), os *scores* da escala oscilavam de 25 (baixa resiliência) a 175 pontos (elevada resiliência).

Na presente amostra o valor de Alpha de Cronbach da Escala total foi 0.83 evidenciando boa consistência interna.

A partir da análise dos componentes principais surgiram 5 fatores com os seguintes Alphas de Cronbach: Perseverança ($\alpha = 0.72$), Auto-confiança ($\alpha = 0.64$), Serenidade ($\alpha = 0.47$), Sentido de Vida ($\alpha = 0.51$) e Autossuficiência ($\alpha = 0.55$).

c) Escala HKRAM

A Escala HKRAM (*Healthy Kids Resilience Assessment Module* – HKRAM - Benard, Diaz & Constantine, 1999) teve como objetivo avaliar a amplitude de recursos psicossociais, as competências e capacidades que o sujeito/jovem é capaz de mobilizar para enfrentar com sucesso as adversidades da vida e foi adaptada para a população portuguesa por Martins em 2002.

Na presente amostra este instrumento apresentou um coeficiente de Alpha de Cronbach para a Escala total de 0.92, demonstrando uma satisfatória consistência interna.

Este instrumento era constituído por 58 questões que avaliavam os 17 fatores protetores e os traços de resiliência, nomeadamente *external* e *internal assets*, distribuídos pelo envolvimento escolar, familiar/casa, comunidade e grupo de pares, para além de um grupo *Response-set Breakers* tendo sido considerados como fortemente relacionados com a resiliência.

A – *External assets* ($\alpha = 0.89$): também conhecidos como os apoios desenvolvimentais e oportunidades ou fatores protetores. A HKRAM avalia 11 *external assets* através de 31 questões.

B – *Internal assets* ($\alpha = 0.87$) – também denominados como consequências ou resultados desenvolvimentais positivos ou traços de resiliência. São os fatores de mediação que protegem contra os comportamentos de risco e promovem o desenvolvimento saudável. A HKRAM avaliava 6 *internal assets* através de 18 questões.

C - *Response-set Breakers* ($\alpha = 0.80$) – este conjunto incluía 18 itens, baseados na *AKA Experimental Angst Scale* tendo sido altamente valorizados pela sua importância para o desenvolvimento e promoção da resiliência.

Os 58 itens da HKRAM encontravam-se organizados num Questionário, na forma de subescalas tipo *Likert* de 4 pontos. Assim, na primeira subescala os inquiridos podiam optar entre *Discordo Totalmente*, *Discordo*, *Concordo* e *Concordo Totalmente*, enquanto nas seguintes subescalas as opções variavam entre *Totalmente Falso*, *Um Pouco Certo*, *Bastante Certo* e *Muito Certo*.

Relativamente ao processo de cotação, cada uma das subescalas era cotada individualmente para melhor avaliar a resiliência e os fatores mais importantes. Desta forma, foi feita a soma dos pontos obtidos pelo sujeito e dividida pelo número de itens respondidos. O valor obtido correspondeu à cotação que o sujeito obteve nessa subescala.

A cotação das diferentes subescalas foi posteriormente combinada de acordo com a estruturação da Escala, de forma a se obter uma cotação total no que se refere a cada um dos *assets*, sendo que o procedimento a ser seguido consistiu na soma das pontuações obtidas e divididas pelo seu número.

Cada sujeito respondente teve assim um resultado de resiliência em cada um dos fatores referenciados, nomeadamente:

- Envolvimento Escolar (*School Environment*) ($\alpha = 0.78$) – compreendendo Relações Afetivas (*Caring Relationships: Adults in the School*) ($\alpha = 0.65$), Elevadas Expetativas (*High Expectations: Adults in the School*) ($\alpha = 0.63$), Participação Significativa (*Meaningful Participation: in the School*) ($\alpha = 0.69$);
- Envolvimento Familiar/Casa (*Home Environment*) ($\alpha = 0.84$) – compreendendo Relações Afetivas (*Caring Relationships: Adults in the Home*) ($\alpha = 0.78$), Elevadas Expetativas (*High Expectations: Adults in the Home*) ($\alpha = 0.69$), Participação Significativa (*Meaningful Participation: in the Home*) ($\alpha = 0.56$);
- Envolvimento da Comunidade (*Community Environment*) ($\alpha = 0.79$) – compreendendo Relações Afetivas (*Caring Relationships: Adults in the Community*) ($\alpha = 0.81$), Elevadas Expetativas (*High Expectations: Adults in the Community*) ($\alpha = 0.91$), Participação Significativa (*Meaningful Participation: in the Community*) ($\alpha = 0.56$);
- Envolvimento do Grupo de Pares (*Peers Environment*) ($\alpha = 0.55$) – compreendendo Relações Afetivas (*Caring Relationships: Peers*) ($\alpha = 0.82$), Elevadas Expetativas (*High Expectations: Pro-social Peers*) ($\alpha = 0.06$).

As cotações obtidas em cada subescala foram posteriormente somadas e divididas pelo seu número obtendo-se um total de resiliência nos *External Assets*.

O mesmo procedimento foi efetuado relativamente aos *Internal Assets* obtendo-se cotações parciais de cada uma das suas subescalas, nomeadamente: Cooperação e Comunicação (*Cooperation and Communication*) ($\alpha = 0.62$); Autoeficácia (*Self-Efficacy*) ($\alpha = 0.70$); Empatia (*Empathy*) ($\alpha = 0.79$); Resolução de Problemas (*Problem solving*) ($\alpha = 0.74$); Auto-consciência (*Self-awareness*) ($\alpha = 0.73$) e Metas e Aspirações (*Goals and aspirations*) ($\alpha = 0.58$).

A combinação das cotações dos *Internal Assets* possibilitou, posteriormente, a obtenção de um total através da soma e divisão pelo número das subescalas e que consistiu na avaliação da resiliência do sujeito, no que se refere às suas características a nível dos *Internal Assets*.

A cotação dos resultados da subescala *Response-Set Breakers* seguiu o mesmo procedimento adotado para as anteriores.

A cotação de cada subescala podia variar entre 1 e 4 pontos, bem assim como a pontuação combinada das subescalas. Quanto mais elevada a pontuação obtida, maior a proteção e resiliência face às adversidades.

A pontuação total de toda a Escala resultou da combinação dos *External Assets*, *Internal Assets* e *Response-Set Breakers* adotando-se o mesmo procedimento, isto é, somando os totais obtidos pelo sujeito e dividindo por 3.

d) Escala de Autoestima de Rosenberg

A Escala de Autoestima de Rosenberg (*Rosenberg Self-Esteem Scale – RSES* - Rosenberg, 1965) teve como objetivo avaliar os conteúdos relativos aos sentimentos de respeito e aceitação de si mesmo dos jovens e foi adaptada para a população portuguesa por Romano, Negreiros e Martins em 2006.

Este instrumento era constituído por 10 itens, sendo que metade dos itens estavam enunciados positivamente (fator 2) e a outra metade negativamente (fator 1). Para cada afirmação existiam 4 opções de resposta (*concordo totalmente*=4, *concordo*=3, *discordo*=2 e *discordo totalmente*=1). Depois das devidas inversões, a média dos 10 itens deu-nos a cotação da escala cuja pontuação total oscilava entre 10 e 40; a obtenção de uma pontuação alta refletiu uma autoestima elevada.

Na presente amostra os valores de Alpha de Cronbach para a Escala total foram de 0.53, para o fator 1 (autoestima negativa) de 0.83 e de 0.81 nos itens do fator 2 (autoestima positiva).

e) Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (EDRE)

A Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (*Difficulties in Emotion Regulation Scale – DERS* - Gratz & Roemer, 2004) teve como objetivo avaliar dificuldades de regulação emocional clinicamente significativas dos jovens e foi adaptada para a população portuguesa por Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha e Dias em 2010.

A EDRE avaliava os níveis típicos de desregulação em 6 domínios:

- Acesso Limitado às Estratégias de Regulação Emocional (Estratégias);
- Não aceitação das Respostas Emocionais (Não Aceitação);
- Falta de Consciência Emocional (Consciência);
- Dificuldades no Controlo de Impulsos (Impulsos);
- Dificuldades em Agir de Acordo com os Objetivos (Objetivos);
- Falta de Clareza Emocional (Clareza).

A Escala continha 36 itens numa escala *Lickert* de 5 pontos do 1 (quase nunca se aplica a mim) ao 5 (aplica-se quase sempre a mim). Na presente amostra a escala revelou possuir elevados valores de consistência interna ($\alpha = 0.88$). As subescalas possuíam de forma geral uma consistência interna aceitável: Estratégias ($\alpha = 0.82$), Não Aceitação ($\alpha = 0.85$), Consciência ($\alpha = 0.67$), Impulsos ($\alpha = 0.84$), Objetivos ($\alpha = 0.75$) e Clareza ($\alpha = 0.62$).

f) Escala do Ambiente Familiar (FES)

A Escala do Ambiente Familiar (*Family Environment Scale – FES* - Moos & Moos, 1986) teve como objetivo avaliar através dos pais, o ambiente atual e ideal e medir as perceções pessoais nas dimensões do contexto psicossocial da família, tendo sido adaptada para a população portuguesa por Matos e Fontaine em 1996.

A escala era constituída por 90 itens, distribuídos por 10 subescalas, organizadas em 3 grandes dimensões

- Relacionamento interpessoal (Coesão, Expressividade e Conflito);
- Crescimento pessoal (Independência, Orientação para o Sucesso, Orientação Intelectual e Cultural, Orientação Ativa e Recreativa e a Ênfase Moral e Religiosa);
- Manutenção do sistema (Organização e Controlo).

O instrumento tinha três formas de apresentação: a forma real (forma R – media a percepção que a pessoa tem do ambiente psicossocial da família nuclear), a forma ideal (forma I – media a percepção do ambiente psicossocial da família nuclear ideal) e a forma

expectativa (forma E – media as expectativas que as pessoas têm sobre a evolução dos seus contextos familiares).

O formato de resposta da FES consistia numa escala de 6 pontos tipo *Lickert*, (*concordo totalmente*=6, *concordo*=5, *concordo moderadamente*=4, *discordo moderadamente*=3, *discordo*=2 e *discordo totalmente*=1), apresentando na presente amostra um Alpha de Cronbach para a Escala total de 0.69. As subescalas apresentaram valores de consistência interna variável: Coesão ($\alpha = 0.79$), Expressividade ($\alpha = 0.27$), Conflito ($\alpha = 0.23$), Independência ($\alpha = 0.34$), Orientação para o Sucesso ($\alpha = 0.12$), Orientação Intelectual e Cultural ($\alpha = 0.52$), Orientação Ativa e Recreativa ($\alpha = 0.28$), Ênfase Moral e Religiosa ($\alpha = 0.63$), Organização ($\alpha = 0.66$) e Controlo ($\alpha = - 0.25$).

4.4. Análise de Dados

O tratamento estatístico dos dados realizou-se com recurso ao software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS – versão 20.0).

Calcularam-se as estatísticas descritivas consideradas pertinentes para a prossecução dos objetivos propostos, em termos de frequências, médias e desvios-padrão imprescindíveis para a caracterização da amostra.

As propriedades psicométricas dos restantes instrumentos foram analisadas através do cálculo da consistência interna (Alpha de Cronbach), da validade de construto e a partir do cálculo de coeficientes de correlação entre instrumentos.

Para o cálculo das diferenças de médias nas várias dimensões estudadas utilizámos o teste T de *Student* e a análise de variância (ANOVA), quando os grupos em comparação eram dois ou mais de dois, respetivamente. Para testar a associação entre as variáveis, procedemos ao cálculo das correlações através do R de *Pearson*. O nível de significância considerado foi de $p < 0.05$.

Para a análise dos efeitos indiretos foi utilizado o macro PROCESS para utilizar com o SPSS desenvolvido por Andrew Hayes. Este macro procede ao cálculo dos efeitos indiretos através de um conjunto de análises de regressão, considerando no entanto que a distribuição da presença de efeitos indiretos na amostra não cumpre os requisitos da normalidade pelo que recorre a técnicas de *bootstrapping* para a deteção da significância dos efeitos. Este macro calcula intervalos de confiança dos efeitos e estes são significativos se nesse intervalo não estiver incluído o valor 0 (Hayes, 2012).

Capítulo V - Resultados

Na presente secção iniciaremos pela caracterização das variáveis sociodemográficas dos jovens adolescentes e dos encarregados de educação, procedendo-se de seguida, à apresentação dos resultados obtidos através das análises estatísticas realizadas.

5.1. Análise das variáveis Sociodemográficas dos Jovens e respetivos Encarregados de Educação

• Características da Situação Escolar dos Alunos

Nos Quadros seguintes (Quadro 3 a 7), procede-se à análise das características inerentes à situação escolar dos alunos/jovens representativos desta amostra.

No Quadro 3 analisa-se as reprovações dos jovens.

Quadro 3. Características relacionadas com as Reprovações dos Jovens

		N	%
Reprovações			
Sim	Masculino	4	25.0
	Feminino	12	75.0
Não	Masculino	45	45.5
	Feminino	54	54.5
Número de Reprovações			
1	Masculino	4	28.6
	Feminino	10	71.4
2	Masculino	0	0.0
	Feminino	2	100.0
Ano(s) de Escolaridade das Reprovações			
2º ano		7	43.8
3º ano		4	25.0
Outros		4	25.0
Não responderam		1	6.25

A percentagem de alunos não repetentes (N=99; 86.1%) foi superior, evidenciando em ambas uma maior incidência de elementos do sexo feminino.

Verificámos ainda que o número de reprovações situou-se entre uma e duas por aluno, com percentagem mais elevada de uma repetência (N=14; 87.5%). Mais uma vez, corroborando os dados apresentados anteriormente, o sexo feminino evidenciou-se em ambas as respostas.

A maior incidência do número reprovações verificou-se no 2º ano de escolaridade (N=7; 43.8%).

Recorrendo ao R de *Pearson*, que mede a intensidade de associação entre duas variáveis, verificaram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre a existência de reprovações dos alunos e a existência de casamentos e filhos anteriores dos seus pais, a situação profissional e a autoestima. Também se verificaram correlações negativas e estatisticamente significativas entre as reprovações dos alunos, a resiliência e a independência do ambiente familiar. A partir desta análise percebe-se que o número de reprovações do aluno estava associado a uma baixa autoestima, a menores competências de resiliência e de independência ao nível do crescimento pessoal, além de também ser influenciado pela existência de filhos e casamentos anteriores e pela situação profissional dos pais.

No Quadro 4 analisa-se as atividades extracurriculares dos jovens.

Quadro 4. Características relacionadas com as Atividades Extracurriculares dos Jovens

		N	%
Atividades Extracurriculares			
Sim		79	68.7
Não		36	31.3
Número de Atividades Extracurriculares			
1		43	54.4
2		25	31.7
3 a 6		11	13.9
Tipo de Atividades Extracurriculares			
Desporto	Masculino	44	56.4
	Feminino	34	43.6
Música	Masculino	13	44.8
	Feminino	16	55.2
Escuteiros e Catequese	Masculino	6	37.5
	Feminino	10	62.5
Projeto Escolhas	Masculino	1	20.0
	Feminino	4	80.0
Outras	Masculino	1	25.0
	Feminino	3	75.0

A nível das atividades extracurriculares, a percentagem de alunos que frequentavam atividades (N=79; 68.7%) era superior.

O número de atividades extracurriculares frequentadas pela amostra ia de uma a seis por aluno, sendo que a maioria (N=43; 54.4%) frequentava uma modalidade. Fazendo esta análise tendo em conta o género da amostra pudemos verificar que a maior percentagem de frequência de uma modalidade e de três a seis modalidades, pertencia ao

sexo feminino, enquanto no sexo masculino se verificava uma maior incidência somente na frequência de duas modalidades.

Destas atividades a que teve maior adesão foi o Desporto (N=78). É de salientar que entre estas atividades, o sexo feminino abrangeu uma maior percentagem de participação relativamente ao sexo masculino, que apenas se destacou no Desporto.

Recorrendo ao R de *Pearson*, que mede a intensidade de associação entre duas variáveis, verificaram-se correlações fortes, positivas e estatisticamente significativas entre a participação em atividades extracurriculares dos alunos e a resiliência, a autoestima positiva e o ambiente familiar, salientando-se as dimensões coesão, independência e organização. Também se verificaram correlações negativas e estatisticamente significativas entre a participação em atividades extracurriculares dos alunos e as reprovações e o conflito do ambiente familiar. A partir desta análise percebe-se que esta participação está associada a melhores competências de resiliência, de autoestima e à contribuição para um melhor ambiente familiar. Por outro lado, esta prática diminui o número de reprovações por parte dos alunos e contribui para a redução de conflitos no relacionamento interpessoal ao nível familiar.

No Quadro 5 analisa-se o aproveitamento escolar dos jovens.

Quadro 5. Características relacionadas com o Aproveitamento Escolar dos Jovens

	N	%
Aproveitamento Escolar do Aluno		
Mau	2	1.7
Médio	58	50.4
Bom	46	40.0
Muito Bom	9	7.8
Média das Notas do Aluno		
2	2	1.74
3	63	54.8
4	44	38.3
5	5	4.3
Não responderam	1	0.9

Analisando o aproveitamento escolar do aluno (M=3.54 e DP=0.67) pudemos dizer que a maior percentagem situou-se entre o Médio e o Bom.

Observando a média das notas do aluno (M=3.46 e DP=0.61) pudemos aferir que a percentagem mais elevada se encontrava no nível três.

Dado que as médias existentes entre o sexo masculino e o sexo feminino eram muito próximas na análise do aproveitamento escolar e da média das notas do aluno,

procedeu-se à comparação destes dois grupos em relação aos indicadores referidos. O teste utilizado para a comparação destas duas médias foi o teste T de *Student* para amostras independentes, não se encontrando no entanto, diferenças estatisticamente significativas.

No Quadro 6 analisa-se as disciplinas com classificação negativa dos jovens e o seu gosto em frequentar a escola.

Quadro 6. Relação das Disciplinas Negativas dos Jovens e o Gosto em frequentar a Escola

	N	%
Negativas do Aluno		
Sim	53	46.1
Não	62	53.9
Número de Disciplinas Negativas do Aluno		
1	24	45.3
2	18	33.9
3	5	9.4
4	1	1.9
6	3	5.7
Não responderam	2	3.8
Disciplinas Negativas do Aluno		
Ciências	9	9.3
Educação Visual	1	1.0
Físico-química	11	11.3
História	20	20.6
Matemática	21	21.6
Português	14	14.4
Geografia	6	6.2
Música	1	1.0
Educação Física	1	1.0
Inglês	10	10,3
Francês	3	3.1
Aluno Gosta de frequentar a Escola		
Sim	104	90.4
Não	11	9.6

Questionada sobre as suas negativas, uma grande percentagem de alunos afirmou que não teve negativas (N=62; 53.9%).

O número de negativas encontrava-se entre uma e seis por aluno, sendo a maior percentagem (N=24; 45.3%) daqueles que afirmaram ter só uma negativa. Verificando estes dados tendo em conta o género da amostra, pudemos afirmar que a maior parte das negativas pertencia ao sexo feminino, à exceção de uma negativa na qual os dois sexos ficaram iguais, destacando-se o masculino nas duas negativas.

O maior número de negativas dos alunos foi na Matemática (N=21; 21.6%), seguindo-se História (N=20; 20.6%). Desta análise pudemos ainda concluir que o género

feminino tinha mais negativas nas disciplinas de História, Matemática, Inglês, Físico-química, Ciências, Geografia e Educação Física, enquanto o gênero masculino tinha mais negativas nas disciplinas de Português, Francês, Educação Visual e Música.

Quando perguntámos aos alunos da amostra se Gostavam da Escola, a maior percentagem (N=104; 90.4%) respondeu afirmativamente.

No Quadro 7, procede-se à análise das relações dos alunos com os seus pares e com outros membros da comunidade escolar.

Quadro 7. Características relacionadas com o Relacionamento Interpessoal dos Jovens

		N	Média (M)	Desvio Padrão (DP)
Relação do Aluno com Colegas	Masculino	49	4.33	0.75
	Feminino	66	4.45	0.64
Relação do Aluno com Professores	Masculino	49	3.92	0.76
	Feminino	66	4.00	0.50
Relação do Aluno com Funcionários	Masculino	49	3.82	0.95
	Feminino	66	4.02	0.54

Analisando a Relação dos Alunos com os Colegas, verificámos que a maioria se centrava entre a classificação de Boa (nível 4) e Muito Boa (nível 5).

Ao tentarmos saber se entre os Colegas da Escola existia algum que fosse considerado como o Melhor Amigo, a maioria (N=107; 93.0%) respondeu afirmativamente. A nível das duas respostas a maior incidência foi de indivíduos do sexo feminino.

Questionados sobre a sua Relação com os Professores e com os Funcionários, a maior parte dos alunos afirmou ser Boa (nível 4).

Dado que as médias existentes entre o sexo masculino e o sexo feminino eram muito próximas na análise da relação destes com os colegas, professores e funcionários, procedeu-se à comparação destes dois grupos em relação aos indicadores referidos. O teste utilizado para a comparação destas duas médias foi o teste T de *Student* para amostras independentes, não se encontrando no entanto, diferenças estatisticamente significativas.

• Características Sociodemográficas dos Encarregados de Educação dos Alunos

Analisando as características sociodemográficas dos Encarregados de Educação dos Jovens, apresentadas no Quadro 2 da caracterização da amostra, pudemos inferir algumas conclusões.

Através dos dados apurados a nível do Grau de Parentesco, verificámos que a maioria da amostra é do sexo feminino (N=73; 90.1%) o que nos levou a concluir que os Encarregados de Educação que eram Avós, também eram todos do sexo feminino (N=3; 3.7%).

Comparando as Habilitações Literárias dos Pais e das Mães, pudemos concluir que a maior percentagem de Pais possuía o 3º Ciclo do Ensino Básico, enquanto a maior percentagem das Mães possuía o Secundário. Com o Ensino Superior havia cinco Pais (quatro com Licenciatura, um com Doutoramento) para 10 Mães (nove com Licenciatura, uma com Mestrado).

Ao observar o nível Profissional dos Pais da amostra, verificámos que o número de resposta das Mães (96.3%) foi superior ao dos Pais (87.7%). Além de que profissionalmente os Pais dividiam-se pelos três Sectores, destacando-se o Sector Secundário (45.1%), enquanto as Mães dividiam-se entre o Sector Secundário e Terciário, destacando-se o Sector Terciário (51.1%). Podemos ainda afirmar que a percentagem de desemprego nas Mães (23.1%) foi superior à dos Pais (5.6%).

Ao analisarmos em conjunto a Atividade Principal e a Situação Profissional da nossa amostra, pudemos aferir que os que afirmaram trabalhar (N=65; 80.2%) faziam-no por Conta Própria, por Assalariamento ou como Empregadores. Os que afirmaram não trabalhar viviam a Cargo da Família, com Pensão-Reforma ou dos Rendimentos de Propriedade-Empresa.

Pudemos concluir da leitura realizada sobre questões de Residência da nossa amostra, que a maioria vivia na Região Rural e em Moradia Própria.

5.2. Análise da influência do Contexto Sociodemográfico dos Jovens e dos Encarregados de Educação nos Processos Psicológicos: Autoestima, Autorregulação Emocional, Ambiente Familiar e Resiliência

Neste ponto passaremos a apresentar a influência do contexto sociodemográfico dos jovens adolescentes e respetivos encarregados de educação nos processos psicológicos.

5.2.1. Comparação da Autoestima, da Autorregulação Emocional, do Ambiente Familiar, do Desempenho Académico e da Resiliência em Jovens de diferentes Níveis Socioeconómicos (NSE)

Na comparação das variáveis autoestima e nível socioeconómico procedeu-se a uma análise de variância (ANOVA) unifactorial.

Dado que o nível socioeconómico (NSE) alto possuía uma baixa representatividade de sujeitos na amostra ($N=2$), a análise deste fator foi excluída.

No que diz respeito ao total da autoestima, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas em relação ao nível socioeconómico (NSE) baixo e médio.

Ao nível da autoestima negativa ($F_{2,78}=4.69$, $p=0.012$) e positiva ($F_{2,78}=7.26$, $p=0.001$) encontraram-se diferenças estatisticamente significativas relativamente ao NSE baixo e médio. Os Resultados mostram que os valores mais elevados de autoestima positiva foram encontrados em jovens oriundos de NSE médio, enquanto nos jovens oriundos de NSE baixo se verificaram valores mais elevados de autoestima negativa (Quadro 8).

Quadro 8. Comparação entre NSE Baixo e Médio na Autoestima dos Jovens

		N	M	DP	P
Autoestima Negativa	NSE Baixo	41	12.95	3.68	0.012
	NSE Médio	38	10.71	3.28	
Autoestima Positiva	NSE Baixo	41	15.44	2.29	0.001
	NSE Médio	38	17.03	1.92	

Na comparação das variáveis autorregulação emocional e nível socioeconómico (NSE), procedeu-se a uma análise de variância (ANOVA) unifactorial, não se encontrando no entanto, diferenças estatisticamente significativas.

Na análise comparativa entre o ambiente familiar e o NSE procedeu-se a uma análise de variância (ANOVA) unifactorial.

Ao nível total do ambiente familiar ($F_{2,78}=3.56$, $p=0.033$) e da dimensão coesão ($F_{2,78}=4.25$, $p=0.018$) e orientação intelectual e cultural ($F_{2,78}=3.39$, $p=0.039$), encontraram-se diferenças estatisticamente significativas, relativamente ao NSE baixo e médio. Verificou-se que os jovens que se inserem num NSE médio têm um ambiente familiar mais favorável do que aqueles que se inserem num NSE baixo (Quadro 10).

Quadro 9. Comparação entre NSE Baixo e Médio no Ambiente Familiar dos Jovens

		N	M	DP	P
Ambiente Familiar Total	NSE Baixo	41	350.37	22.78	0.033
	NSE Médio	38	362.92	19.03	
Subescala Coesão	NSE Baixo	41	42.20	6.37	0.018
	NSE Médio	38	45.68	4.68	
Subescala Orientação Intelectual e Cultural	NSE Baixo	41	32.85	6.02	0.039
	NSE Médio	38	36.00	4.55	

Nas dimensões expressividade, conflito, independência, orientação para o sucesso, orientação ativa e recreativa, ênfase moral e religiosa, organização e controlo, do ambiente familiar, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, relativamente ao NSE baixo e médio.

Para analisar o desempenho académico dos jovens (média das notas) relativamente ao NSE em que se inserem, realizou-se uma análise de variância (ANOVA) unifactorial.

A partir desta análise encontraram-se diferenças estatisticamente significativas, no que diz respeito ao desempenho académico dos alunos, segundo o NSE baixo e médio ($F_{2,77}=10.91$, $p=0.000$).

Dado que as médias existentes entre o NSE baixo e médio são muito próximas, procedeu-se à comparação destes dois grupos em relação ao indicador já referido. O teste utilizado para a comparação destas duas médias foi o teste T de *Student* para amostras independentes.

O Quadro 9 apresenta-nos a comparação entre NSE baixo e médio, no desempenho académico dos jovens adolescentes.

Quadro 10. Comparação entre NSE Baixo e Médio no Desempenho Académico dos Jovens

		N	M	DP	Teste t	g.l.	P
Desempenho Académico	NSE Baixo	40	3.25	0.49	-3.92	76	0.000
	NSE Médio	38	3.73	0.60			

Na comparação das variáveis resiliência e nível socioeconómico (NSE), procedeu-se a uma análise de variância (ANOVA) unifactorial.

Ao nível total da resiliência ($F_{2,78}=4.71$, $p=0.012$) e da dimensão perseverança ($F_{2,78}=7.37$, $p=0.001$), encontraram-se diferenças estatisticamente significativas, relativamente ao NSE baixo e médio. Verificou-se que os jovens que se inserem num NSE médio, mostram maior resiliência do que aqueles provenientes de um NSE baixo (Quadro 11).

Quadro 11. Comparação entre NSE Baixo e Médio na Resiliência dos Jovens

		N	M	DP	P
Resiliência Total	NSE Baixo	41	133.71	13.98	0.012
	NSE Médio	38	140.95	12.28	
Subescala Perseverança	NSE Baixo	41	31.76	4.29	0.001
	NSE Médio	38	34.66	3.19	

Nas dimensões auto-confiança, serenidade, sentido de vida e autossuficiência, da resiliência, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, relativamente ao NSE baixo e médio.

5.3. Análise da influência do Desempenho Académico, da Autoestima, da Autorregulação Emocional e do Ambiente Familiar na Resiliência dos Jovens

Neste ponto passaremos a apresentar a influência do desempenho académico, da autoestima, da autorregulação emocional e do ambiente familiar no processo de resiliência dos jovens adolescentes.

5.3.1. Relação do Desempenho Académico com a Autoestima em Jovens

Na análise da relação existente entre as variáveis desempenho académico e autoestima, utilizámos o R *Pearson*, que mede a intensidade de associação entre duas variáveis.

Verificaram-se correlações negativas e estatisticamente significativas entre o total da autoestima total e o desempenho académico ($r = -0.20$; $p = 0.034$), e entre a autoestima negativa e o desempenho académico ($r = -0.23$; $p = 0.016$), não se verificando no entanto, correlações estatisticamente significativas entre a autoestima positiva e o desempenho académico.

A partir da análise dos resultados anteriores, percebeu-se que a autoestima e o desempenho académico estavam correlacionados, verificando-se que maior autoestima está associada a um melhor desempenho académico.

5.3.2. Relação do Ambiente Familiar com a Autoestima, a Autorregulação Emocional e o Desempenho Académico dos Jovens

Na análise da relação existente entre as variáveis ambiente familiar e autoestima, utilizámos o R *Pearson*, que mede a intensidade de associação entre duas variáveis.

Verificou-se a existência de uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a dimensão orientação ativa e recreativa do ambiente familiar e a

autoestima negativa ($r = -0.24$; $p = 0.029$), não se verificando no entanto, mais correlações significativas entre o ambiente familiar e a autoestima.

A partir da análise dos resultados anteriores, depreendeu-se que a orientação ativa e recreativa inerente ao ambiente familiar potencia a autoestima evidenciada pelo jovem.

Na análise da relação existente entre as variáveis ambiente familiar e autorregulação emocional, utilizámos o *R Pearson*, que mede a intensidade de associação entre duas variáveis, verificou-se a presença de correlações positivas e negativas estatisticamente significativas entre estas (Quadro 12).

Quadro 12. Comparação entre Ambiente Familiar e Autorregulação Emocional dos Jovens

Ambiente Familiar	Autorregulação Emocional	R	P
Escala Total	Subescala Clareza	- 0.24	0.031*
Subescala Expressividade	Escala Total	- 0.26	0.018*
Subescala Expressividade	Subescala Estratégias	- 0.22	0.046*
Subescala Independência	Escala Total	- 0.26	0.022*
Subescala Independência	Subescala Estratégias	- 0.29	0.008**
Subescala Independência	Subescala Não Aceitação	- 0.32	0.003**
Subescala Orientação para o Sucesso	Subescala Estratégias	0.22	0.050*
Subescala Orientação Ativa e Recreativa	Subescala Clareza	- 0.22	0.045*
Subescala Ênfase Moral e Religiosa	Subescala Não Aceitação	0.29	0.008**

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Analisando os dados anteriores, verificou-se que nas famílias em que existe uma maior expressividade ao nível do relacionamento interpessoal, e mais independência e orientação para o sucesso ao nível do crescimento pessoal, os filhos possuem mais estratégias de regulação emocional. Pudemos verificar também, que nas famílias em que existe uma maior independência e ênfase moral e religiosa ao nível do crescimento pessoal, os filhos possuem mais recursos de aceitação das respostas emocionais. Por último, verificou-se que nas famílias em que existe mais orientação ativa e recreativa ao nível do crescimento pessoal, os filhos possuem mais recursos de clareza emocional.

5.4. Análise da influência dos Fatores Psicológicos como a Autoestima, a Autorregulação Emocional e o Ambiente Familiar na Resiliência dos Jovens

Em seguida, fomos procurar compreender em que medida as características da família afetam alguns resultados adaptativos, nomeadamente a influência da qualidade da relação que os jovens estabelecem com os seus colegas, o seu desempenho académico e, finalmente, a sua resiliência.

5.4.1. Efeito Indireto da Coesão Familiar na Relação dos Jovens com os Colegas

Para tentar compreender a influência de características da família nas relações com os colegas, hipotetizámos que este efeito seria indireto, pela forma como uma família coesa, ao fornecer um conjunto de apoios desenvolvimentais que funcionam como fatores protetores, favoreceriam a capacidade dos alunos estabelecerem relações com os colegas.

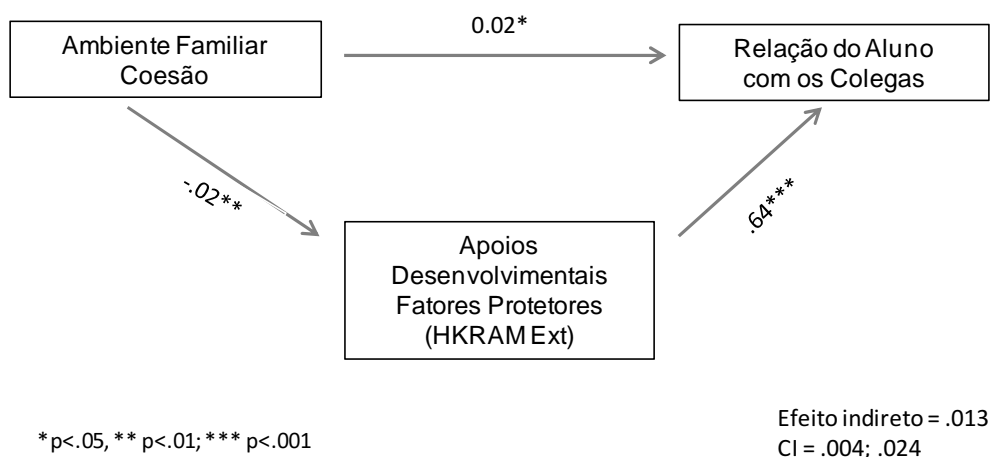


Figura 2. Efeito Indireto da Coesão Familiar na Relação que os Jovens estabelecem com os seus Colegas

Tal como explicita a Figura 1, verificou-se a presença de um efeito indireto, que mostra que a coesão familiar afeta a capacidade dos adolescentes estabelecerem boas relações com os colegas, através da forma como propicia o desenvolvimento de fatores protetores.

5.4.2. Efeito Indireto da Orientação Ativa e Recreativa Familiar no Desempenho Académico dos Jovens

Na tentativa de perceber a influência de características familiares no desempenho académico, pressupôs-se que o seu efeito seria indireto e que favoreceria o incremento de competências académicas no aluno, pela forma como uma família ativa e recreativa fornece um conjunto de resultados desenvolvimentais positivos que funcionam como resiliência.

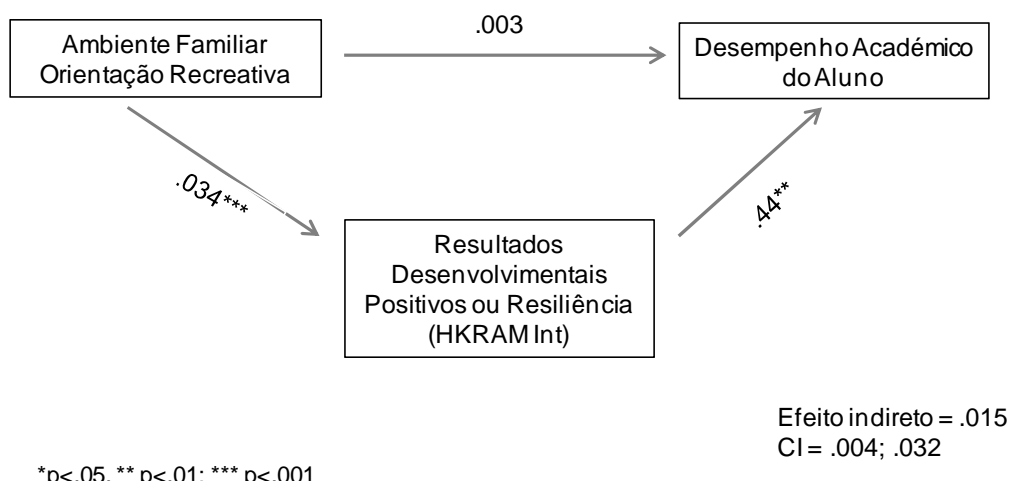


Figura 3. Efeito indireto da Orientação Ativa e Recreativa Familiar no Desempenho Acadêmico dos Jovens

Tal como surge na Figura 2, verificou-se a presença de um efeito indireto, que mostra que a orientação ativa e recreativa familiar contribui para o desenvolvimento da resiliência, afetando positivamente as competências académicas dos adolescentes.

5.4.3. Efeito Indireto do Ambiente Familiar na Resiliência dos Jovens

Ao tentar entender como é que o ambiente familiar influencia a resiliência, previu-se que pela forma como uma família fornece um conjunto de resultados desenvolvimentais positivos que funcionam como resiliência, favoreceria indiretamente a capacidade de auto-confiança dos jovens.

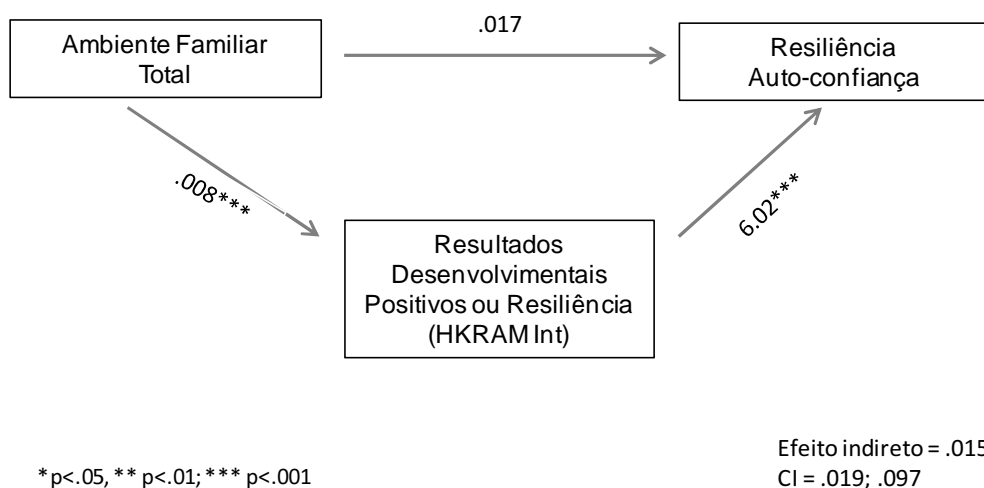


Figura 4. Efeito Indireto do Ambiente Familiar na Resiliência dos Jovens

Tal como é apresentado na Figura 3, verificou-se um efeito indireto, que mostra que o ambiente familiar afeta a capacidade de auto-cofiança dos adolescentes, através da forma como propicia o desenvolvimento de resiliência.

5.4.4. Efeito Indireto da Expressividade Familiar na Resiliência dos Jovens

A hipótese avançada sobre a influência de características da família no desenvolvimento da capacidade de resiliência dos jovens, assentava na ideia de que esta seria estabelecida através de um efeito indireto de uma família expressiva num conjunto de competências de autorregulação emocional e de autoestima positiva.

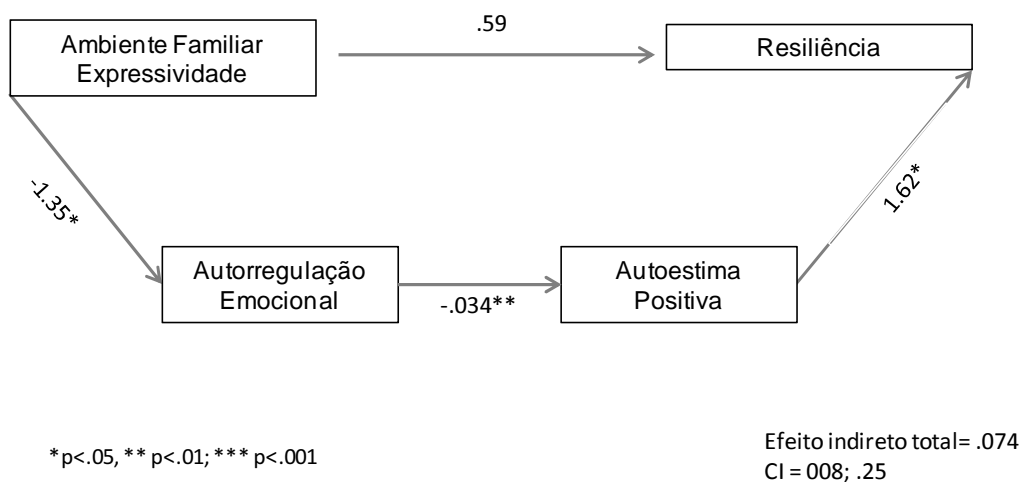


Figura 5. Efeito Indireto da Expressividade Familiar na Resiliência dos Jovens

Tal como surge na Figura 4, verificou-se a presença de um efeito indireto, que mostra que a expressividade familiar parece contribuir para a diminuição das dificuldades de autorregulação emocional, aumentando a sua autoestima e consequentemente afetando positivamente a sua resiliência.

Capítulo VI – Discussão dos Resultados e Conclusão

A partir do estudo empírico apresentado e analisado anteriormente, procurar-se-á agora discutir os resultados alcançados tendo como referencial a literatura sobre o tema e os objetivos orientadores da presente investigação, realçando os factos mais relevantes e as suas limitações. Por último, teceremos algumas considerações sobre o trabalho realizado, evidenciando as suas implicações para a prática clínica em Psicologia Clínica e da Saúde e a sua contribuição para o desenvolvimento de futuras investigações.

6.1. Relação entre as variáveis Sociodemográficas dos Jovens e dos respetivos Encarregados de Educação

Segundo os resultados obtidos, constatou-se que a percentagem de alunos não repetentes foi superior à de alunos repetentes. No que diz respeito ao número de reprovações a maioria dos alunos apresentava pelo menos uma repetência no seu currículo (com maior incidência no 2º ano de escolaridade), evidenciando-se neste parâmetro o sexo feminino.

Ainda relativamente às reprovações dos alunos, verificou-se que estas estão associadas a uma baixa autoestima, a menores competências de resiliência e de independência ao nível do crescimento pessoal, além de também serem influenciadas pela existência de filhos e casamentos anteriores e pela situação profissional dos pais. Os resultados auferidos vão de encontro à investigação desenvolvida por Peixoto (2004), que afirmou que a qualidade do relacionamento com a família está relacionada com a autoestima e com o auto-conceito, sendo importante ressaltar que esta se modifica no decurso da adolescência, sendo mais forte para os jovens que frequentam o 7º e o 11º ano, do que aqueles que estão no 9º ano de escolaridade, devido ao fator aceitação (alguns dos adolescentes participantes no estudo reprovaram uma ou mais vezes).

Ao nível das atividades extracurriculares, a percentagem de alunos que frequentavam atividades foi superior, sendo que a maioria frequentava uma modalidade e destas atividades a que teve maior adesão foi o Desporto. A partir desta análise percebeu-se que esta participação estava associada a melhores competências de resiliência, de autoestima e à contribuição de um melhor ambiente familiar. Por outro lado, esta prática diminui o número de reprovações por parte dos alunos e contribui para a redução de conflitos no relacionamento interpessoal ao nível familiar. Corroborando os nossos resultados, Gerber (1996) e Marsh (1992) salientam que alguns dos autores que se

posicionavam contra a prática de atividades extracurriculares, após repensar a sua opinião, reconheceram os seus benefícios, principalmente ao nível do rendimento académico. Adicionalmente, Peixoto (2003) refere que a participação dos alunos em atividades influencia o auto-conceito, na dimensão de competência atlética e que as suas percepções mais elevadas se centram ao nível da competência escolar e da aceitação social. Quanto à autoestima e às atitudes em relação à escola, a participação em atividades extracurriculares não exerce qualquer tipo de diferenciação.

Analisando o aproveitamento escolar dos alunos, a maior percentagem situou-se entre o médio e o bom e quanto à média das notas, a maioria dos alunos situou-se no nível três. Questionados sobre as suas negativas, uma grande percentagem de alunos afirmou que não teve negativas e a maior parte dos alunos que afirmaram ter, tiveram só uma negativa.

A maioria dos alunos manifestou gostar da escola afirmando ter nela um melhor amigo, evidenciando também possuir uma relação com os colegas, professores e funcionários, maioritariamente boa. Isto é revelador da importância social da escola. O que corrobora a ideia de Sillamy (1999), onde a escola é “(...) Tradicionalmente, não visa apenas transmitir a cultura, mas, sobretudo, integrar a criança na colectividade, fazendo-a partilhar das normas e dos valores por esta instituídos. (...) consiste em compensar as deficiências culturais do meio familiar e em proporcionar a todos os alunos as mesmas oportunidades de sucesso social.” (p.100).

O facto de os jovens da nossa amostra referirem ter na escola um melhor amigo, comprova a opinião de Trudeau, et al. (2003), os quais afirmam que grupo de amigos, tanto constitui um fator de apoio quando contribui para uma visão positiva de si próprio, como conduz à aparição de comportamentos de risco, quando surge a rejeição. “Os colegas são extremamente importantes para o desenvolvimento normal dos adolescentes (...)” (Silva, 2004, p. 37).

Outro fator importante para o desenvolvimento normal do adolescente é a sala de aula, pois Kourkoutas e Xavier (2010) consideram-na um microssistema dentro da escola, cabendo à sensibilidade do professor, o recurso de técnicas eficazes, na abordagem de dificuldades dos jovens, mas também para o incremento do autoconceito e da autoestima e ainda, para impulsionar o crescimento socioemocional e académico.

Analisando as características sociodemográficas dos Encarregados de Educação dos Jovens, pudemos inferir que a maioria é do sexo feminino, Mãe/Avó.

Comparando as Habilitações Literárias pudemos concluir que de forma geral, as Mães possuem mais habilitações que os Pais, o que segue a tendência nacional. Ao

observar o nível Profissional dos Pais destaca-se o Sector Secundário, enquanto nas Mães destaca-se o Sector Terciário, o que não deixa de fazer sentido pois o Sector Terciário pressupõe mais Habilitações, sendo ainda possível afirmar que a percentagem de desemprego nas Mães foi superior à dos Pais.

Analisando em conjunto os resultados obtidos na nossa amostra quanto à Atividade Principal e à Situação Profissional, concluiu-se que os que afirmaram trabalhar, faziam-no por Conta Própria, por Assalariamento ou como Empregadores. Os que afirmaram não trabalhar viviam a Cargo da Família, com Pensão-Reforma ou dos Rendimentos de Propriedade-Empresa. Sobre questões de Residência da nossa amostra, a maioria vive na Região Rural e em Moradia Própria, o que acompanha aquilo que ainda é a tendência nacional.

6.2. Influência do Contexto Sociodemográfico dos Jovens e dos Encarregados de Educação nos Processos Psicológicos: Autoestima, Autorregulação Emocional, Ambiente Familiar e Resiliência

6.2.1. Comparação da Autoestima, da Autorregulação Emocional, do Ambiente Familiar, do Desempenho Académico e da Resiliência em Jovens de diferentes Níveis Socioeconómicos (NSE)

No que diz respeito à autoestima negativa e positiva verificaram-se valores mais elevados de autoestima positiva em jovens oriundos de um nível socioeconómico (NSE) médio, enquanto nos jovens oriundos de NSE baixo se verificaram valores mais elevados de autoestima negativa. Na comparação das variáveis autorregulação emocional e NSE, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas.

As variações existentes entre os níveis mais ou menos elevados de auto-conceito na opinião de Veiga e Ochoa (2001) devem-se ao tipo de suporte que os sujeitos dispõem e recebem. Os autores ainda realçam que os jovens com melhores níveis de auto-conceito e de autoestima também se caracterizam por procurarem mais facilmente apoio.

Confrontando o estatuto social (nível socioeconómico ou sociocultural) com o auto-conceito e a autoestima, Peixoto (2003) entende que seria de calcular que este influenciasse as práticas educativas parentais e os respetivos objetivos educacionais, o que levaria a que os seus efeitos se revelassem sobre ambos. Ou seja, os estratos sociais mais desfavorecidos enalteceriam a obediência e cumprimento de normas e as classes mais favorecidas privilegiariam a autonomia. Por conseguinte, os sujeitos pertencentes a níveis

socioculturais elevados seriam mais bem-sucedidos, social e profissionalmente e alcançariam uma autoestima mais positiva.

Em reforço da sua ideia o autor menciona Fontaine (1991, citado por Peixoto, 2003) que corrobora a existência de diferenças nas dimensões académicas do auto-conceito. Nos pré-adolescentes aqueles que pertencem a níveis socioeconómicos médios apresentam auto-conceitos académicos mais baixos, diferenciando-se positivamente dos outros, os adolescentes que provêm de níveis socioeconómicos altos. Veiga (1995) confirmando esta ideia afirma que no seu estudo os sujeitos provenientes de estratos socioeconómicos baixos foram penalizados ao nível do auto-conceito académico, enquanto noutro estudo que referenciou os alunos de estratos socioeconómicos elevados saíram mais favorecidos.

Ao nível da coesão no relacionamento interpessoal familiar e da orientação intelectual e cultural, a nível do crescimento pessoal, verificou-se que os jovens que se inserem num NSE médio têm um ambiente familiar mais favorável do que aqueles que se inserem num NSE baixo. Partindo deste pressuposto, Piers e Harris (1984) confirmam que a vivência dos diferentes contextos de interação (familiares, escolares e sociais), afeta diretamente a personalidade e as perceções conscientes que as crianças e adolescentes têm de si próprios, das suas atitudes e das suas qualidades assumindo um papel preponderante ao nível cognitivo, emocional e na antevisão de futuras condutas (satisfação individual, relacionamento interpessoal, rendimentos escolar, projetos de vida, etc.).

No que diz respeito ao desempenho académico dos alunos, tendo em conta o NSE baixo e médio, obtiveram-se médias muito próximas, o que não permitiu evidenciar grandes resultados, já Ferreira e Marturano (2002) apuraram a relevância do ambiente familiar em crianças com baixo rendimento académico. Este ambiente confere vulnerabilidade à criança que é acentuada pelas dificuldades académicas, o que consequentemente amplifica a sua inadaptação psicossocial.

Porém, segundo Garcia, Brino e Williams (2009), a presença de recursos e materiais educacionais em casa (livros, brinquedos, eletrodomésticos, etc.) enriquece e estimula o ambiente e o envolvimento familiar, constituindo um fator de proteção que favorece o desempenho escolar da criança.

Ao nível da resiliência e da dimensão perseverança verificou-se que os jovens que se inserem num NSE médio têm mais competências ao nível da resiliência do que aqueles que se inserem num NSE baixo. Isto reforça a ideia de que os indivíduos que se inserem num meio social mais elevado possuem uma maior oferta de capital educacional, afetivo,

sócio-cultural e económico potenciando a sua capacidade de resiliência. Já Libório e Ungar (2010) consideraram a resiliência como resultante da associação que se estabelece de procura do indivíduo por recursos de bem-estar e da capacidade de oferta da comunidade, em providenciar recursos significativos e um funcionamento saudável e socialmente aceite.

Anuindo com a ideia dos autores referidos, Cyrulnik (2001) acrescenta que a relação que o indivíduo vai criando com o mundo que o rodeia, traduz-se na construção de um suporte emocional eficaz, que de acordo com Vicente (1998, citado por Ferreira & Leal, 2006) é capaz de contribuir para o crescimento pessoal, social e profissional.

6.3. Influência do Desempenho Académico, da Autoestima, da Autorregulação Emocional e do Ambiente Familiar na Resiliência dos Jovens

6.3.1. Relação entre o Desempenho Académico e a Autoestima em Jovens

A partir da análise dos resultados percebeu-se que a autoestima e o desempenho académico estavam correlacionados, verificando-se que maior autoestima está associada a um melhor desempenho académico. Desde os anos 70 que têm sido realizados diversos estudos de forma a estudar a relação entre o auto-conceito e o desempenho académico, tendo-se verificado na sua generalidade, a presença de correlações positivas entre ambos. Evidenciando o processo que é estabelecido Okano, et al. (2004) dizem-nos que os conhecimentos e sentimentos positivos que a criança tem sobre si própria, refletem-se na motivação e no bom desempenho perante o processo de aprendizagem. Daí ser claro que quando existe fracasso escolar, a criança apresenta problemas de rendimento e produtividade, o que levará a dificuldades de aprendizagem e baixa autoestima.

A investigação que tem sido efetuada neste sentido vem corroborar os dados anteriores, acrescentando que as crianças que demonstram dificuldades de aprendizagem, relativamente àquelas que têm um rendimento académico satisfatório ou baixo, auto-percecionam-se ao nível comportamental negativamente. Sendo assim, o trabalho desenvolvido por Okano, et al. (2004) concluiu que crianças sem dificuldades de aprendizagem apresentam um auto-conceito global mais positivo e um nível intelectual e académico superior, enquanto crianças com dificuldades apresentam uma menor capacidade de aprendizagem.

Este facto leva os autores a apoiarem-se no efeito de comparação social referido por Renick e Harter (1989), uma vez que a discrepância existente quanto ao rendimento académico conduz a sentimentos de inadequação e baixa autoestima. O facto de existir uma perceção negativa do nível intelectual pode estar relacionado com uma situação

crónica de insucesso escolar e reprovações. De forma a corroborar os resultados positivos no nível intelectual e académico pelas crianças sem dificuldades de aprendizagem, os autores creem, que estes aspetos associam-se a fatores de motivação necessários para o processo de aprendizagem, tal como a autonomia e a competência.

Consolidando os dados apresentados no estudo anterior, Suehiro, et al. (2009) referem algumas investigações realizadas no âmbito das relações criadas entre o auto-conceito e o rendimento académico, evidenciando que o primeiro é determinante para a autoavaliação do aluno, para a capacidade de resolução de problemas, para o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, indicando ainda, que existem diferenças ao nível de auto-conceito entre crianças repetentes e não repetentes.

A correlação existente entre o desempenho académico e o desenvolvimento do auto-conceito em crianças escolarizadas deve-se segundo Cia e Barham (2008), a diversos fatores motivacionais para o processo de aprendizagem, tais como: confiança, persistência, responsabilização, bom relacionamento interpessoal, autonomia e competência.

Baseando-se num estudo longitudinal desenvolvido por Baldwin e Hoffmann, as autoras Sbicigo, et al. (2010) destacam oscilações ao nível da autoestima durante as fases da adolescência, descrevendo uma curva que varia entre alta, baixa e mais tarde alta novamente. Segundo Peixoto (2003) existem outros estudos longitudinais que referem resultados estáveis ao nível da autoestima no decurso da adolescência.

No estudo elaborado por Senos e Diniz (1998) foi possível apurar que os alunos que apresentaram piores resultados escolares, obtiveram valores semelhantes de autoestima e de auto-conceito académico, em relação aos alunos com melhores resultados escolares. Além disso, verificaram-se correlações entre o auto-conceito académico e a autoestima, não havendo relação entre os resultados escolares e a autoestima.

A noção de auto-conceito académico é explicada por Senos e Diniz (1998) que nos dizem que esta resulta da apreciação que o aluno faz de si próprio, do seu desempenho, do seu rendimento escolar, do feedback que obtém pelas notas que lhe são atribuídas e da postura dos seus professores, pais e colegas.

6.3.2. Relação do Ambiente Familiar com a Autoestima, a Autorregulação Emocional e o Desempenho Académico dos Jovens

A partir da análise dos resultados do estudo depreendeu-se que a orientação ativa e recreativa inerente ao ambiente familiar potencia a autoestima evidenciada pelo jovem. Esta mesma ideia é confirmada por Frome e Eccles (1998) que afirmam que o

desenvolvimento decorre das aprendizagens realizadas através de diferentes dinâmicas familiares, levando ao desenvolvimento de determinadas características psicológicas, à construção do auto-conceito e da autoestima, influenciando significativamente a conduta social, ética, moral e cívica.

Na análise da relação existente entre as variáveis ambiente familiar e autorregulação emocional, verificou-se que nas famílias em que existe uma maior expressividade ao nível do relacionamento interpessoal e mais independência e orientação para o sucesso ao nível do crescimento pessoal, os filhos possuem mais estratégias de regulação emocional. Pudemos verificar também que, nas famílias em que existe uma maior independência e ênfase moral e religiosa ao nível do crescimento pessoal, os filhos possuem mais recursos de aceitação das respostas emocionais. Por último verificou-se que, nas famílias em que existe mais orientação ativa e recreativa ao nível do crescimento pessoal, os filhos possuem mais recursos de clareza emocional. Ou seja, um ambiente familiar benéfico potencia melhores capacidades de autorregulação emocional nos jovens.

O ambiente familiar descrito por Moos e Moos (1994) funciona como um importante regulador do comportamento do indivíduo, influenciando os seus membros, o seu desenvolvimento psicossocial, físico e o seu processo de adaptação às situações.

Neste sentido Eccles, et al. (1993) e Schultheiss e Blustein (1994), consideram que a manutenção de um relacionamento próximo entre pais e adolescentes é fulcral, no estabelecimento de limites comportamentais, levando a uma maior auto-confiança, independência e a uma boa preparação emocional. Também Barber, Olsen e Shagle (1994) entendem que as formas de controlo parental são fundamentais para o desenvolvimento da identidade, além de oferecer um apoio elevado, estimular a autoestima, a competência e facilitar a autorregulação.

A autorregulação emocional, tal como a definem Pajares e Olaz (2008), é responsável pela gestão da condição emocional e sua expressão, intervindo deste modo na atenção, cognição e motivação do indivíduo. Outro aspeto salientado pelos autores prende-se com a distinção entre os indivíduos que se deixam dominar pelos seus estados emocionais e aqueles que os controlam, uma vez que estes últimos possuem mais aptidão e sucesso no esforço empreendido de autorregulação. No entanto, a experiência emocional compreende a relação interpessoal e intrapessoal, devendo ser, tal como alerta Moreira (2004), ajustada às vivências do indivíduo, às situações ou contextos em que estas decorrem.

6.4. Influência dos Fatores Psicológicos como a Autoestima, a Autorregulação Emocional e o Ambiente Familiar na Resiliência dos Jovens

6.4.1. Efeito Indireto da Coesão Familiar na Relação dos Jovens com os Colegas

Analizando o efeito indireto estabelecido entre a coesão familiar e a capacidade dos adolescentes estabelecerem boas relações com os colegas, verificou-se que este se forma através do desenvolvimento de fatores protetores.

De acordo com os resultados evidenciados e na opinião de Amato (1989), a coesão familiar é um fator inquestionável no desenvolvimento e adaptação, independentemente da idade, visto que é uma dimensão significativa da vida familiar que unifica vários conceitos. Similarmente, Lopez (1989) afirma que o ambiente familiar influencia significativamente os comportamentos de exploração e investimento vocacional, mas enquanto existem famílias coesas, expressivas e organizadas, outras apresentam-se como conflituosas e inibidoras. Também Sillamy (1999, p.112) nos diz que “A coesão da família constitui um factor importante na evolução ulterior dos seus membros.”

Estes resultados são concordantes com a opinião de Senos e Diniz (1998), que nos dizem que o processo de socialização e o progressivo afastamento das influências familiares, permitem ao adolescente desenvolver habilidades a partir das interações e relações que estabelece, bem como na partilha de experiências, interesses, valores, emoções e preocupações. A necessidade de reconhecimento pelos outros/grupo de pares constitui uma importante procedência na estruturação da identidade social do jovem, podendo esta ser conotada como positiva ou negativa, de acordo com a valência do grupo.

6.4.2. Efeito Indireto da Orientação Ativa e Recreativa Familiar no Desempenho Académico dos Jovens

Analizando o efeito indireto estabelecido entre a orientação ativa e recreativa familiar e as competências académicas dos adolescentes, verificou-se que este se forma através do desenvolvimento de resiliência.

Numa leitura compreensiva Fergus e Zimmerman (2005) e Masten, et al. (1999) assumem que a escola, a família, a comunidade, os pares, os fatores de proteção e de risco que lhes estão associados e os resultados ou respostas produzidas, além da própria inteligência do sujeito, constituem marcadores adaptativos fundamentais que protegem o desenvolvimento e podem assumir diferentes formas de expressão e de comportamento, consoante o ambiente em que o jovem está enraizado.

Mais recentemente, Simões, et al. (2010) acrescentaram que as crianças e adolescentes consideradas resilientes, possuem capacidade de enfrentar com sucesso as adversidades e de transpor os fatores de risco e os seus respectivos efeitos, de forma a encontrar equilíbrio e estabilidade no bem-estar físico, emocional, comportamental, psicológico e ao nível de rendimento académico. Assim, Souza e Cervený (2006) destacam que no âmbito da resiliência é enfatizado o desempenho académico e profissional, além da parentalidade, como fatores determinantes na demonstração de aptidões e na realização de funções próprias do desenvolvimento humano.

6.4.3. Efeito Indireto do Ambiente Familiar na Resiliência dos Jovens

Analisando o efeito indireto estabelecido entre o ambiente familiar e a capacidade de auto-cofiança dos adolescentes, verificou-se que este se forma através do desenvolvimento de resiliência.

Na literatura sobre a temática destaca-se a percepção do suporte social, referenciada por Barreira e Nakamura (2006), como forma de amparar os indivíduos contra a desestabilização, tornando-os resilientes. A inter-relação existente entre resiliência, motivação e apoio social, é explicada por estes autores como uma força intrínseca ao indivíduo, dependente do ambiente e cultura em que este se insere, dotando-o de capacidades que lhe possibilitam transpor os obstáculos, alcançando o bem-estar, promovendo uma melhor qualidade de vida e a sua autorrealização.

Para Castro e Moreno-Jiménez (2007) as crianças resilientes distinguem-se das demais, pois possuem maturidade necessária para se adaptarem a situações conflituosas, obtendo sucesso adaptativo. Já Garcia, et al. (2009) acrescentam ainda que, é a forma como o sujeito encara e supera os fatores de risco que conduz aos fatores de proteção (psicológicos, familiares e sociais), numa interação dinâmica e equilibrada. Por sua vez Tavares (2001) conclui, que a flexibilidade interna torna possível ao indivíduo interagir com êxito, adaptando-se às contrariedades externas sempre presentes ao longo de todo o desenvolvimento humano.

6.4.4. Efeito Indireto da Expressividade Familiar na Resiliência dos Jovens

Analisando o efeito indireto estabelecido entre a expressividade familiar e a capacidade de resiliência dos adolescentes, verificou-se que este se forma através do desenvolvimento de autorregulação emocional e de autoestima positiva.

A importância das relações familiares referenciada no nosso estudo, é enfatizada por Ferreira e Leal (2006) assim como as redes sociais na promoção da resiliência, sobretudo na infância, visto que constitui um fator fundamental na formação e desenvolvimento pessoal de um indivíduo, habilitando-o a suportar e a superar crises de forma construtiva e a contribuir para o autorreconhecimento e autoimagem, sem deixar contudo, que esse aspeto afete negativamente a sua vida.

A família, enquanto considerada como fator protetor assume um papel crucial na consolidação da resiliência. Segundo Monteiro (2011), esta permite atenuar os efeitos da experiência adversa, transformando a sua interpretação a nível cognitivo e emocional, mas também o envolvimento e a reação da pessoa, em futuras situações de risco. Exibe no entanto, outra particularidade, uma vez que contribui para um aumento da autoestima e autoeficácia, facultando a habilidade de adaptação.

A competência social é definida por Cecconello e Koller (2000) como “uma característica individual que leva em conta a interação do indivíduo com os integrantes dos outros dois fatores: a família e outras pessoas significativas.” (p.74). Deste modo, Dias e Nunes (1998) ressaltam que as relações que se estabelecem com pessoas significativas assumem grande relevância para o desenvolvimento da autoestima, visto que é o próprio indivíduo que cria a sua conduta.

6.5. Integração dos Resultados e Conclusão

O objetivo principal do nosso estudo prendeu-se com o conhecimento do processo de resiliência em jovens adolescentes, nomeadamente na forma como este é determinado por fatores sociodemográficos ou académicos, mas também por fatores psicológicos como a autoestima, a autorregulação emocional e o ambiente psicossocial da família.

Após um estudo aprofundado e partindo da discussão dos resultados alcançados, apurámos que este trabalho colocou em evidência que o processo de desenvolvimento dos jovens adolescentes é multifacetado, sendo amplamente influenciado pelas características familiares. Tal facto é comprovado pela associação existente entre o número de reprovações do aluno e a autoestima, resiliência e a independência ao nível do crescimento pessoal, além da influência de fatores sociodemográficos parentais.

A participação do aluno em atividades extracurriculares foi outro dos aspetos colocado em evidência, visto que potencia a existência de melhores competências de resiliência e autoestima, contribuindo para um melhor ambiente familiar. Por outro lado, reduz o número de reprovações e de conflitos no relacionamento interpessoal. Este

resultado é revelador de que quando um jovem se insere noutros contextos, experimenta diferentes papéis, contacta com outros indivíduos e aumenta a sua capacidade de lidar com novos desafios, elevando a probabilidade de ser um jovem bem-sucedido.

Relativamente à relação existente entre autoestima, ambiente familiar e resiliência com o nível socioeconómico dos jovens, concluiu-se que aqueles que se inserem num nível médio possuem melhores competências nos âmbitos mencionados. Além da influência da autoestima no desempenho académico dos jovens também se concluiu, que o ambiente familiar potencia a autoestima e dota o indivíduo de estratégias de regulação emocional.

Ao tentarmos compreender em que medida as características da família afetam alguns resultados adaptativos, nomeadamente a qualidade da relação que os jovens estabelecem com os colegas, o desempenho académico e a resiliência, concluímos que as características da família exercem um efeito indireto sobre estes resultados adaptativos estabelecidos respetivamente, através do desenvolvimento de fatores protetores, de resiliência e de autorregulação emocional e autoestima positiva.

De acordo com os resultados obtidos sobressai a importância de que se reveste a influência do ambiente familiar na conduta dos jovens, assumindo um papel preponderante no desenvolvimento do relacionamento interpessoal, de competências intelectuais e académicas, ajudando-os a serem capazes de regular as suas emoções, a lidar com as adversidades e a superar obstáculos. Em última análise, as características familiares nas suas várias dimensões são definidoras do sucesso ou insucesso do jovem.

O processo de resiliência reveste-se de alguma complexidade, estando associado essencialmente à psicologia e ao desenvolvimento humano. Esta faculdade de confronto, superação e resistência do indivíduo perante as contrariedades da vida, depende da vivência de inúmeros fatores, destacando-se a família e os processos reguladores, associados a recursos pessoais e contextuais.

Apesar do contributo que esperamos ter dado no conhecimento do processo de resiliência nos jovens adolescentes, considerámos que na nossa investigação, existiram algumas limitações. Como tal, destacamos o facto de a dimensão da nossa amostra ter sido relativamente reduzida e pouco representativa no que respeita ao nível dos diferentes extratos sociais e zonas de residência, visto que o número de sujeitos pertencentes ao nível socioeconómico superior era diminuto e que a maioria advinha de um meio rural.

A necessidade de avaliar longitudinalmente os jovens adolescentes da amostra, de forma a testar novamente as hipóteses propostas e melhor compreender a dimensão dos fatores que intervêm no processo de resiliência, constitui outra limitação. De acordo com a

análise dos resultados obtidos, não se verificaram diferenças quanto aos anos de escolaridade selecionados para integrar o estudo (7º e 9ºano), evidenciando assim, uma limitação. Por último, deve ainda ser referida a limitação inerente à utilização do instrumento *FES – Family Environment Scale* que revelou possuir uma consistência interna baixa, especialmente no que diz respeito à maioria das suas dimensões.

O recurso à análise de efeitos indiretos nesta investigação é de salientar, pois permitiu perceber e explicar melhor de que forma se processa a interação entre a resiliência e as variáveis estudadas.

Os resultados apurados nesta investigação deverão servir como base fundamental para futuras investigações, pois apresentam um carácter exploratório e preliminar no que concerne a estudos longitudinais de grandes dimensões. Neste âmbito, torna-se claramente necessário, estudar de modo mais aprofundado e ao nível da intervenção e prevenção, a interação das variáveis familiares e dos processos reguladores no desenvolvimento de competências de resiliência nos jovens adolescentes.

Ao longo do desenvolvimento humano, o indivíduo vai-se deparando com novas exigências que implicam novos esforços de adaptação, não são só ao nível pessoal, mas também ao nível da família, particularmente as pessoas mais significativas, os pais.

No decurso desta linha de pensamento, a atuação ao nível da prática clínica e da saúde assume um papel preponderante no estudo destas características suportadas e facilitadas pelo contexto pessoal, familiar, educacional, afetivo, social e cultural. Convém por isso destacar a importância deste processo na aquisição de competências sociais e emocionais, que facultem e propiciem o desenvolvimento de uma vida salutar, logo desde o primeiro instante, independentemente do ambiente em que o jovem adolescente se encontre inserido.

Como tal e através da consulta de psicologia ou da elaboração de programas parentais e/ou familiares, o psicólogo poderá trabalhar diretamente com as famílias, avaliando, motivando e melhorando a qualidade das relações estabelecidas e do seu ambiente. Por conseguinte, poder-se-á reduzir a vulnerabilidade e a exposição a riscos genéticos e psicossociais. Assume também relevância neste trabalho interventivo, a promoção do fortalecimento dos fatores de proteção e o desenvolvimento da consciência de identificação, diferenciação de emoções e o seu respetivo controlo – autorregulação emocional.

Referências Bibliográficas

Abreu, M. & Xavier, M. (2008). O papel dos factores de protecção na promoção da resiliência em adolescentes (um estudo de caso). Recuperado em 13 janeiro 2012, de Universidade Católica Portuguesa: Veritati – Repositório Institucional, <http://hdl.handle.net/10400.14/2875>.

Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.

Alarcão, M. (2002). (Des) Equilíbrios familiares (2ª Ed.). Coimbra: Quarteto Editora.

Amato, P. (1989). Family processes and the competence of adolescents and primary school children. *Journal of Youth and Adolescence*, 18 (1), 39-53.

Amparo, D.; Galvão, A.; Alves, P.; Brasil, K. & Koller, S., (2008). Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de Psicologia*, Vol.13, n.2, 165-174.

Anaut, M. (2005). A resiliência – Ultrapassar os traumatismos. Lisboa: Climepsi Editores.

Arboleda, M. (2000). Ambiente familiar y problemas de adaptación de los hijos. In Fontaine, A. (Coord.). *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança*. (pp. 80-98). Porto: Edições Asa.

Assis, S.; Pesce, R. & Avanci, J. (2006). Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed.

Avanci, J.; Assis, S.; Santos, N. & Oliveira, R. (2007). Adaptação transcultural de Escala de Auto-Estima para adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 397-405.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A., Azzi, R., & Polydoro, S., et al. (2008). *Teoria social cognitiva – Conceitos Básicos*. Brasil: Artmed.

Barber, B., Olsen, J., & Shagle, S. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalised and externalised behaviors. *Child Development*, 65, 3296-3319.

Barreira, D. & Nakamura, A. (2006). Resiliência e a auto-eficácia percebida: articulação entre conceitos *Aletheia*, n.23.

Benard, B. (1991). *Fostering resilience in kids: Protective pactors in family, school and community*. Western Center for Drug Free Schools and Communities. Portland Oregon.

Benard, B. (1995). *Fostering resilience in children*. Recuperado em 20 janeiro 2012, de <http://resilnet.uiuc.edu/library/benard95.html>.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2ª Ed.). New York: Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In Wozniak, R., & Fisher, K. (Eds.). *Development in context, acting and thinking in specific environments*. New Jersey: LEA.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In: Damon, W. & Lerner, R. (Orgs.). *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development*. (pp.993-1028). New York: John Wiley.

Burns, R. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development and behavior*. London: Longman.

Burns, R. (1986). *The self-concept* (4ª Ed.). London: Longman.

Campos, M. & Marturano, E. (2003). Competência interpessoal, problemas escolares e a transição da meninice à adolescência. *Paidéia*, 13(25), 73-84.

Candeias, A. (2008). *Inteligência social – O que é e como avaliar?* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro, E., & Moreno-Jiménez, B. (2007). Resiliência em niños enfermos crónicos: Aspectos teóricos. *Psicologia em Estudo*, 12, 81-86.

Cecconello, A. e Koller, S. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, Vol.5, n.1.

Chapman, J. & Tunner, W. (1997). A Longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.

Cia, F. & Barham, E. (2008). Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psico*, Vol.39, n.1, 21-27.

Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barrett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (15-48). New York: Cambridge University Press.

Colarossi, L., & Eccles, J. (2000). A prospective study of adolescents' peer support: gender differences and the influence of parental relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (6), 661-678.

Cole, D., Maxwell, S., Martin, J., Peeke, L., Seroczynski, A., Tram, J., et al. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child development*, 72, 1723-1746.

Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, Vol.75, n.2, 317–333.

Constantine, N., Benard, B., & Diaz, M. (1999). Measuring protective factors and resilience traits in youth: The Healthy Kids Resilience Assessment. *Paper presented at the Seventh Annual Meeting of the Society for Prevention Research*, New Orleans, LA.

Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman.

Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, F. & Dias, P. (2010). Versão portuguesa da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 37(4), 145-51.

Cruvinel, M.; Boruchovitch, E. (2009). Autoconceito e crenças de autoeficácia de crianças com e sem sintomatologia depressiva. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, Vol.43, n.3, 586-593.

Cyrułnik, B. (2001). Resiliência – Essa inaudita capacidade de construção humana. Instituto Piaget. Divisão Editorial.

Dias, M. & Nunes, M. (1998). Manual de métodos de estudo. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Doron, R. & Parot, F. (2001), Dicionário de psicologia. Lisboa: Climepsi Editores.

Durand, D. (1992). A Sistémica. Lisboa: Dinalivro.

Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48 (2), 90- 101.

Engle, P., Castle, S. & Menon, P. (1996). Child development: Vulnerability and resilience. *Social Science Medicine*, 43(5), 621-635.

Espada, J. (2009). Educar para a auto-estima. Propostas para a escola e para o tempo livre. (2ª Ed.). Alfragide: K Editora.

Felgueiras, M., Festas, C. & Vieira, M. (2010). Adaptação e validação da Resilience Scale de Wagnild e Young para a cultura portuguesa. *Cadernos de Saúde*. Vol. 3, n. 1, 73-80.

Fergus, S., & Zimmerman, M. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review Public Health*, 26, 399-419.

Ferreira, A. & Leal, A. (2006). Formação humana e adolescência: A espiritualidade como fator de promoção da resiliência. In: III Encontro de filosofia da educação do norte e nordeste, Recife.

Ferreira, M., & Marturano, E. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.

Folkman, S. & Lazarus, R. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.

Freitas-Magalhães, A. (Ed.). (2009). Emotional expression: The brain and the face (Vol.1). Oporto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

Friedli, L. (2009). Mental health, resilience and inequalities. Europe: World Health Organization.

Frome, P., & Eccles, J. (1998). Parents' influence on childrens' achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (2), 435-452.

Garcia, S.; Brino, R. & Williams, L. (2009). Risco e resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos. *Psicologia da Educação*, n.28.

Gerber, S. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 42-50.

Goldenberg, I., & Goldenberg, H. (1980). Family therapy, an overview. California: Brooks/Cole Publishing Company.

Goleman, D. (2006). Inteligência Social – A nova ciência das relações humanas. Barcelos: Círculo de Leitores.

Gore, S. & Eckenrode, J. (1996). Context and process in research on risk, resilience and development. In Haggerty, R., Sherrod, L., Garmezy, N. & Rutter, M. (Orgs.), Stress, risk and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms and interventions (19-64). Cambridge: Cambridge University Press.

Gratz, K. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.

Grotberg, E. (1995) A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. The Hague: The Bernard van Leer Foundation.

Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In Bracken, B. (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 1-37). New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hattie, J. (1992) *Self-Concept*, Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hidalgo, V. & Palácios, J. (1995). Desenvolvimento da personalidade dos 6 aos 12 anos. In Coll, C., Palácios, J. & Marchesi, A. *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia evolutiva* (pp. 243-260). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hjemdal, O., Aune, T., Reinfjell, T., Stilles, T. & Friborg, O. (2007). Resilience as a predictor of depressive symptoms: A correlational study with young adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 91-104.
- Hoffman, L. (1991). The influence of the family environment on personality accounting for sibling differences. *Psychological Bulletin*, 110 (2), 187-203.
- Junqueira, M. & Deslandes, S., (2003). Resiliência e maus-tratos à criança. *Cadernos Saúde Pública*, Vol.19, n.1.
- Kourkoutas, E. & Xavier, M. (2010). Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: a paradigmatic shift of school psychologist role. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1210-1219.
- Leahy, R. (2008). *Técnicas de terapia cognitiva – Manual do terapeuta*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Libório, R. & Ungar, M. (2010). Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. *Psicologia do Desenvolvimento. Psicologia: Reflexão e Crítica*, Vol.23, n.3.
- Lopez, F. (1989). Current family dynamics, trait anxiety, and academic adjustment: test of a family-based model of vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 76-87.

Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.

Luthar, S. (1993). Annotation: Methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 441-453.

Marsh, H. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.

Marsh, H., & Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-163.

Marsh, H., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: it's multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 422-444.

Martins, M. (2002). Resiliência: Para além da adversidade e do risco! *Comunicação/Artigo publicado nas Actas do II Congresso Família, Saúde e Doença Modelos, Investigação e Prática em diversos contextos de Saúde*. (2007). Universidade do Minho, Braga.

Masten, A., Hubbard, J., Gest, S., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143-169.

Milani, R. & Loureiro, S. (2009). Crianças em risco psicossocial associado à violência doméstica: o desempenho escolar e o autoconceito como condições de proteção. *Estudos de Psicologia*, Vol.14, n.3.

Monteiro, I. (2011). Depressão – Porque é que uns deprimem e outros não? Lisboa: Climepsi Editores.

Moos, R. H., & Moos, B. S. (1986). *Family Environment Scale* (2ª Ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Moreira, P. (2004). *Ser Professor: Competências básicas...3: Emoções positivas e regulação emocional, competências sociais e assertividade*. Porto: Porto Editora.

Morrison, G., Robertson, L., Laurie, B., & Kelly, J. (2002) Protective factors related to antisocial behavior trajectories. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 277-290.

Okano, C.; Loureiro, S.; Linhares, M. & Marturano, E. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Vol.17, n.1.

Pais Ribeiro, J. & Morais, R.. (2010). Adaptação portuguesa da Escala Breve de Coping Resiliente. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 11(1), 5-13.

Pajares, F. & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: Bandura, A., Azzi, R. & Polydoro, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.

Peixoto, F. (2003). Auto-Estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar - Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, autoestima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 235-244

Peixoto, F., & Almeida, L. (1999). Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima. In Soares, S. Araújo & S. Caires (Eds.), *Actas da VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 632-640). Braga: APPORT.

Pesce, R., Assis, S., Santos, N., & Oliveira, R. (2004). Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 135-143.

Piers, E., & Harris, D. (1984). *Piers-Harris Children's Self-concept Scale. Revised manual*. Los Angeles: Counselor Psychological Tests, Western Psychological Services.

Pinheiro, D. (2004). A resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*, Vol.9, n.1, 67-75.

Poletto, M.; Koller, S. & Dell'Aglio, D. (2009). Eventos estressores em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social de Porto Alegre. *Ciência e Saúde Coletiva*, Vol.14, n.2, 455-466. Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Brasil.

Renick, M. & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81, 631-638.

Richardson, G., (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.

Romano, A., Negreiros, J. & Martins, T. (2006). Contributos para a validação da Escala de Auto-estima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2007, 8 (1), 109-116.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.

Rosenberg, M.; Consering. (1979) *The self*. New York: Basic Books.

Rutter, M. (1981). Stress, coping and development: Some issues and some questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(4), 323-356.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Orthopsychiatric Association*, 57(3), 316-331.

Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of adolescent health*, 14, 626-631.

Sameroff, A., Seifer, R., Barocas, R., Zax, M., & Greenspan, S. (1987). Intelligence quotient scores of 4-year-old children: social-environmental risk factors. *Pediatrics*, 79(3), 343-350.

Sapienza, G., & Pedromônico, M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209-216.

Saúde da Criança – Acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil. (2002). *Série Cadernos de Atenção: nº11. Série A. Normas e Manuais Técnicos: nº173*. Brasília: Ministério da Saúde – Secretaria de Políticas de Saúde.

Sbicigo, J.; Bandeira, D.; Dell’Aglío, D. (2010). Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF*, Vol.15, n.3, 395-403

Schultheiss, D., & Blustein, D. (1994). Role adolescent-parent relationships in college student development and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 41 (2), 248-255.

Senos, J. & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2 (XVI), 267-276.

Shavelson, R., & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3-17.

Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, Vol.46, n.3, 407-441.

Sherif, M. (1972). Self-concept. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 14, 150-158.

Shulman, S., & Prechter, E. (1989). Adolescent perception of family climate and adaptation to residential schooling. *Journal of Youth and Adolescence*, 18 (5), 439-449.

Sillamy, N. (1999). Dicionário temático larousse – Psicologia. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.

Silva, A. (2004). Desenvolvimento de competências sociais. Lisboa: Climepsi Editores.

Simões, M. (1994). Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas de Raven. Universidade de Coimbra. Tese de Dissertação de Doutoramento, não publicada.

Simões, C., Matos, M., Ferreira, M., & Tomé, G. (2010). Risco e resiliência em adolescentes com necessidades educativas especiais: Desenvolvimento de um programa de promoção da resiliência na adolescência. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 11(1), 101-119.

Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1999). Psicologia do adolescente - Uma abordagem desenvolvimentista (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Souza, M. & Cerveny, C. (2006). Resiliência psicológica: Revisão da literatura e análise da produção científica. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 40, n.1, 119-126.

Suehiro, A.; Rueda, F.; Oliveira, Z. & Pacanaro, S. (2009). Avaliação do autoconceito no contexto escolar: análise das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Vol.29, n.1, Brasília.

Tavares, J. (Org.). (2001). Resiliência e educação. São Paulo: Cortez Editora.

Trombeta, L. & Guzzo, R. (2002). Enfrentando o cotidiano adverso. Estudo sobre resiliência em escolares. Campinas: Alínea.

Trudeau, L., Lillehoj, C., Spoth, R., & Redmond, C. (2003). The role of assertiveness and decision making in early adolescent substance initiation: Mediating processes. *Journal of Research on Adolescence*, 13(3), 301-328.

Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7(2), 57-66.

Vaz Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2 (VI), 101-110.

Veiga, F. (1995). Transgressão escolar e auto-conceito dos jovens na escola. Lisboa: Fim de Século.

Veiga, F., & Ochoa, M. (2001). Auto-estima familiar e social como amortecedores de acontecimentos stressantes. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 319-333.

Wagnild, G. & Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measuremen. Vol. 1, n.2*, 165-178.

Watt, D. (2004). Consciousness, emotional self-regulation and the brain. *Journal of Consciousness Studies*, 11, n.9, 77-82.

Yunes, M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o Foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, Vol.8, n. esp., 75-84.

Zimmerman, M. & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: implications for schools and policy. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 8(4), 1-18.

ANEXOS

Anexo 1

Solicitação de Autorização para Realização de Pesquisa

Solicitação de Autorização para Realização de Pesquisa

Ao Exmo. Sr Diretor do Agrupamento de Escolas de Vagos.

Eu, Patrícia Gil do Bem, apresento à Direção do Agrupamento de Escolas de Vagos, o pedido de autorização para realizar a pesquisa de conclusão do Mestrado de Psicologia Clínica e da Saúde, a ser realizado na Universidade Lusófona do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Mariana Moura Ramos, na Escola Básica do 2º e 3º Ciclo Dr. João Rocha Pai – Vagos.

Tema: Ambiente Familiar, Processos Reguladores e Resiliência em Jovens Adolescentes

Objetivo: Analisar o conhecer o processo de resiliência em jovens adolescentes, nomeadamente a forma como este processo é determinado não só por fatores sociodemográficos ou académicos, mas também por fatores psicológicos como a autoestima, a autorregulação emocional e o ambiente psicossocial da família.

PROCEDIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A CONCRETIZAÇÃO DO ESTUDO COM A POPULAÇÃO ESCOLAR:

1) Distribuição dos protocolos nas turmas do 7º ano e do 9º ano.

Solicita-se que o material seja distribuído, com combinação prévia, pela própria Investigadora, nas salas de aula, aos alunos. Desta forma, poderá ser dada uma breve explicação sobre o funcionamento dos protocolos, aproveitando-se o momento para se divulgar a data de devolução do material, que deverá ser entregue à Investigadora.

2) *Calendarização:*

A distribuição dos protocolos será feita de 08 a 11 de Maio de 2012.

A recolha dos dados será feita de 15 a 25 de Maio de 2012.

3) *Protocolos (Anexo 2):*

Os protocolos que serão distribuídos encontram-se em anexo a esta solicitação, para vossa análise

4) *Consentimento Informado (Anexo 1):*

O Consentimento Informado, onde consta a autorização para participação e os direitos e deveres dos envolvidos no processo, será entregue juntamente com os protocolos. Os Encarregados de Educação/Pais só participarão se assim o desejarem, voluntariamente.

Agradeço desde já a atenção disponibilizada para avaliação e decisão sobre esta solicitação.

Atenciosamente,

Aveiro, 02, Maio de 2012

(Dra. Patrícia do Bem)
A Investigadora

Anexo 2

Termo de Consentimento Informado

Termo de Consentimento Informado

Solicitação de participação num estudo sobre o Ambiente Familiar, Processos Reguladores e Resiliência em Jovens Adolescentes.

Esta investigação insere-se no âmbito de um trabalho académico sobre a Resiliência (capacidade de o indivíduo lidar com problemas, superar crises e adversidades e resistir à pressão) em Jovens, para a conclusão de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade Lusófona do Porto, sendo realizada por Patrícia do Bem, sob a supervisão da Professora Doutora Mariana Moura Ramos.

Os dados e as informações obtidas são estritamente confidenciais, sendo codificados e utilizados apenas neste estudo.

Direitos dos Participantes:

A participação é **voluntária**, pelo que, em qualquer momento e por qualquer motivo pode desistir de colaborar na investigação.

Papel da Investigadora:

A investigadora compromete-se a:

- a)** Garantir a total **confidencialidade** sobre os dados que forem fornecidos pelos participantes (nenhum participante pode ser identificado);
- b)** Utilizar os dados fornecidos pelos participantes somente para fins de investigação.

Se tiver alguma **dúvida** ou necessitar de mais algum esclarecimento sobre este projeto de investigação, poderá entrar em contato com a investigadora Patrícia do Bem através do e-mail: patriciagilbem@hotmail.com.

Consentimento Informado

Eu, _____, recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e concordo em participar neste estudo.

Declaro que também fui informado(a)

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos assuntos relacionados com o estudo.
- De que a minha participação é voluntária e terei a liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento e deixar de participar no estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo.
- Da garantia de que não serei identificado(a) aquando da divulgação dos resultados e que as informações serão somente utilizadas para fins científicos.
- Declaro que recebi cópia deste termo de Consentimento Informado, ficando outra via com a investigadora.

Aveiro, 02, Maio de 2012

A Investigadora

O/A Participante

(Dra. Patrícia do Bem)

Anexo 3

Questionário Sociodemográfico - Aluno(a)

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO – ALUNO(A)

Este questionário faz parte de uma investigação sobre a Resiliência em Jovens Adolescentes. A tua participação é voluntária e os dados e as informações obtidas serão mantidas em sigilo, destinando-se exclusivamente a tratamento estatístico.

Assinala com um X a tua resposta, respondendo a todas as perguntas.

IDENTIFICAÇÃO

1) Género:

Feminino ()

Masculino ()

2) Idade: _____ Anos

3) Ano de Escolaridade: _____ Ano

4) Turma: _____

SITUAÇÃO ESCOLAR

5) Já repetiste algum ano?

Sim ()

Não ()

Se sim, indica o nº de vezes e em que ano(s) de escolaridade? _____

6) Tens alguma Atividade Extracurricular?

Sim ()

Não ()

Se sim, indica qual(uais)? _____

7) O teu aproveitamento escolar é:

Muito bom ()

Bom ()

Médio ()

Mau ()

Muito Mau ()

8) Qual é a Média das tuas Notas: _____

9) Tiveste alguma negativa?

Sim ()

Não ()

Se sim, a que disciplina(s)? _____

10) Gostas de andar na Escola?

Sim ()

Não ()

Porquê? _____

RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

11) A tua relação com os Colegas da Escola é:

Muito boa ()

Boa ()

Razoável ()

Má ()

Muito Má ()

12) Tens algum Colega na Escola com quem te dás melhor?

Sim ()

Não ()

13) A tua relação com os Professores é:

Muito boa ()

Boa ()

Razoável ()

Má ()

Muito Má ()

14) A tua relação com os Funcionários é:

Muito boa ()

Boa ()

Razoável ()

Má ()

Muito Má ()

Anexo 4

Questionário Sociodemográfico - Encarregado(a) de Educação

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO – ENCARREGADO(A) DE EDUCAÇÃO

Este questionário faz parte de uma investigação sobre a Resiliência em Jovens Adolescentes. A sua participação é voluntária e os dados e as informações obtidas serão mantidas em sigilo, destinando-se exclusivamente a tratamento estatístico.

Assinale com um X a sua resposta, respondendo a todas as perguntas.

IDENTIFICAÇÃO

1) Grau de Parentesco com o(a) Aluno(a):

Pai () Mãe () Avô/ó () Irmão/ã () Outro: _____

2) Género: Feminino () Masculino () **3) Idade:** _____ Anos

4) Estado Civil:

Solteiro(a) () Separado(a)/Divorciado(a) () Casado(a)/União de Facto () Viúvo(a) ()

5) Casamento(s) Anterior(es): Sim () Não ()

6) Filho(s) de Casamento(s) Anterior(es): Sim () Não ()

7) Habilitações Literárias: Pai _____ Mãe: _____

8) Profissão: Pai _____ Mãe: _____

ATIVIDADE PROFISSIONAL

9) Atividade Principal:

Trabalho () Apoio Social () A Cargo da Família () Pensão/Reforma ()
Rendimentos de Propriedade/Empresa ()

10) Situação Profissional:

Assalariado () Estágio Remunerado () Trabalha por Conta Própria () Bolsa ()
Rendimento Social Inserção () Empregador () Não trabalha ()

RESIDÊNCIA DO AGREGADO FAMILIAR

11) Localização da Residência: Arredores da Vila () Centro da Vila () Região Rural ()

12) Tipo de Residência: Apartamento () Moradia () Outra(s) ()

13) Habitação: Própria () Alugada () Habitação Social ()

14) Composição do Agregado Familiar:

Cônjuge () Companheiro(a) () Pais () Filhos () Sogros ()
Parentes () Amigos () Sozinho(a) () Outros ()

FILHO(S)

15) Diagnóstico de Problemas Psicológicos: Sim () Não ()

Se sim, indique qual(ais)? _____