

Fonseca, A.C.; Taborda Simões, M.C e Formosinho, M.D.

Retenção escolar precoce e comportamentos anti-sociais

revista portuguesa de
pedagogia

Ano XXXIV, nº 1,2 e 3, 2000,323-340

*Comportamento anti-social
e educação*



Retenção escolar precoce e comportamentos anti-sociais*

Fonseca, A. C.; Taborda Simões, M. C. e Formosinho, M. D.

Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Neste estudo procura esclarecer-se a relação entre retenção escolar precoce e comportamento anti-social dos alunos. Utilizando instrumentos diversos, procedeu-se à avaliação de um vasto número de sujeitos em duas fases distintas. A primeira teve lugar quando os alunos se encontravam a frequentar o 2º ano de escolaridade e a segunda decorreu cerca de quatro anos mais tarde. Os resultados mostram que os alunos repetentes do 2º ano revelam, a médio prazo, níveis de comportamento anti-social mais elevados do que os não repetentes. Com base nestes resultados, os autores tecem algumas considerações sobre as consequências da retenção precoce e apresentam sugestões para futuros trabalhos neste domínio.

Introdução

São vários os estudos que sugerem a existência de uma determinada relação entre desempenho escolar e condutas delinquentes (*v. g.*, Block, 1978; Duke, 1976; Ellison, 1979; Hirschi, 1969; Weisshew & Peng, 1993). Essa relação constitui elemento importante de diversas teorias da delinquência mas a sua interpretação nem sempre é consensual. Por exemplo, no âmbito da teoria da vinculação social, Hirschi (1969) defende que o insucesso escolar enfraquece os vínculos do aluno à escola, reforçando em contrapartida os seus elos de ligação

* Trabalho efectuado no âmbito do Projecto PRAXIS XXI/2/2.1/CSH/666/95 "Os distúrbios emocionais na criança e no adolescente: um estudo epidemiológico e experimental".

a pares desviantes e, por este meio, abre caminho para a delinquência. Por outro lado, autores há que colocam em evidência o facto de ao insucesso na escola se associar uma auto-estima notoriamente baixa, o que facilita a adesão a grupos de igual modo marcados pela ausência de expectativas e falta de motivação face aos estudos. No interior destes grupos, os indivíduos com insucesso encontram então condições propícias ao restabelecimento da sua própria auto-estima (Branch, Damico & Purkey, 1977; Wayson *et al.*, 1982). Na opinião de outros investigadores, o cerne do problema reside antes nas fracas capacidades cognitivas do aluno. Deste ponto de vista, quer o insucesso quer as condutas desviantes teriam subjacente um quociente de inteligência inferior à média (Kirkegaard-Sorensen & Sarnoff, 1977; Moffit *et al.*, 1991). Esta ideia é mesmo pedra angular da teoria integrada do crime de Wilson e Herrnstein (1985).

Maguin e Loeber (1996) procederam à revisão de um vasto conjunto de estudos empíricos que, incidindo sobre esta mesma problemática, recorreram a amostras e instrumentos bastante diversos, assim como a diferentes quadros teóricos de referência. Entre as conclusões a que chegaram destacam-se as seguintes: a relação entre rendimento escolar e delinquência é mais notória nos rapazes do que nas raparigas; o insucesso escolar revela-se um bom preditor da delinquência, independentemente do estrato socioeconómico dos sujeitos; os indivíduos com aproveitamento escolar mais fraco são aqueles que, com mais frequência, cometem actos delinquentes mais graves e violentos, e que durante mais tempo persistem nesse padrão de comportamento; o recurso a programas de intervenção multimodais (*v. g.*, formação moral e cívica, treino de controlo de si próprio e de competências sociais, treino de competências parentais) produz efeitos positivos, em particular no caso de alunos mais novos, tanto a nível do rendimento escolar, que aumenta, como das condutas desviantes, que diminuem.

É neste âmbito mais geral de pesquisa que surgem alguns estudos que analisam, de modo mais específico, os efeitos da retenção escolar no subsequente rendimento e posterior adaptação social dos alunos (Alexander *et al.*, 1994; Byrnes & Yamamoto, 1985; Holmes, 1989; Holmes & Matthews, 1984; Hubbel, 1981; Karweit, 1992;

Pierson & Connell, 1992; Rose *et al.*, 1983; Shepard & Smith, 1987; Shepard & Smith, 1990; Trotter, 1982).

Uma análise pormenorizada dos estudos realizados sobre o tema em apreço faz sobressair um quadro complexo de resultados que nem sempre convergem. Globalmente, observam-se duas tendências, havendo uns que enfatizam os efeitos positivos da retenção e outros os efeitos negativos. Os que destacam os efeitos positivos sugerem a possibilidade de, nos anos posteriores à retenção, se verificarem melhorias no desempenho escolar e também um reforço da vinculação do aluno à escola, com decréscimo de problemas de comportamento (Plummer & Graziano, 1987; Reynolds, 1992). Em maior número são, no entanto, as investigações que concluem em sentido contrário. Aparecem, então, associados à retenção escolar efeitos como sejam: níveis inferiores de rendimento escolar relativamente aos colegas da mesma idade que transitaram de ano (Gottfredson, Fink & Graham, 1994); fraca auto-estima com manifestações de ansiedade e depressão (Byrnes, 1989; Jimerson *et al.*, 1997; Simões *et al.*, 1998); falta de motivação face aos estudos com limitadas expectativas de sucesso académico ou profissional e propensão para um maior absentismo e abandono escolar (Bachman *et al.*, 1971; Cairns *et al.*, 1989; Violette, 1991); maiores dificuldades de relacionamento com os professores e com os colegas da turma no ano seguinte ao da retenção e em anos subsequentes (Cuddy, Frame & De Vicentis, 1987); tendência para o envolvimento com pares desviantes (Grison & Shepard, 1989).

Enfim, verifica-se uma falta de convergência que pode explicar-se não só pelo recurso a diferentes amostras e instrumentos, como ainda pela referenciação a critérios diversos para definir os conceitos através dos quais se exprime a realidade estudada. Assim, apesar dos dados empíricos recentemente acumulados neste domínio, há ainda muitas questões em aberto. Por exemplo, não se sabe ao certo se a associação que se verifica entre retenção e dificuldades de adaptação social se mantém ou desaparece com a entrada na vida adulta. Também pouco se sabe sobre os antecedentes da retenção, ou seja, sobre factores mais precoces que poderão eventualmente ter contribuído para a existência da referida associação.

Para além destas questões, que apontam sem dúvida para a ne-

cessidade de um maior número de pesquisas longitudinais, impõe-se igualmente prosseguir o esforço que certos estudos já denotam (Lambert, Bower, Hartsough, 1979; Sandoval, 1984; Simões *et al.*, 1998) no sentido de melhor identificar os traços diferenciadores da população repetente. Só desta forma se poderá compreender em que medida os efeitos da retenção dependem mais das características singulares dos alunos (*v. g.*, idade, sexo, capacidades intelectuais, pertença social ou étnica) ou das variáveis escolares (*v. g.*, dimensão do estabelecimento de ensino, clima relacional e coesão do corpo docente, inserção em turmas problemáticas, práticas pedagógicas, etc.), sendo certo que a influência dos factores escolares é sempre mediada pelas características dos alunos.

É neste âmbito que se situa o estudo que a seguir se apresenta e que incide sobre a relação entre retenção escolar precoce e comportamento anti-social em sujeitos de escolas portuguesas. Este estudo vem na sequência de um outro anteriormente efectuado em Coimbra e no qual se verificou que os alunos repetentes apresentavam, a médio prazo, níveis de ansiedade e depressão significativamente mais elevados do que os não repetentes (Simões *et al.*, 1998).

Utilizando dados da mesma amostra, é agora nosso propósito analisar, numa perspectiva longitudinal, a relação entre retenção escolar e comportamento anti-social. Mais concretamente, os objectivos do presente trabalho consistem em verificar:

- se os alunos que foram objecto de retenção precoce, ou seja, nos primeiros anos da escolaridade básica, apresentam níveis de comportamento anti-social mais elevados do que os não repetentes;
- se as diferenças observadas em termos de comportamento anti-social entre alunos repetentes e não repetentes persistem com a idade;
- se as mesmas diferenças se observam independentemente do sexo e da natureza dos instrumentos utilizados para medir os comportamentos anti-sociais.

O estudo destas questões torna-se importante não só porque poderá contribuir para um melhor esclarecimento das origens do comportamento anti-social, mas também porque poderá fornecer novas pistas de prevenção de tais comportamentos mediante a

promoção do sucesso escolar. Além disso, a pesquisa empírica da relação entre repetências e comportamento anti-social tem sido, entre nós, quase completamente descurada. Não se sabe, por isso, até que ponto as conclusões de estudos efectuados noutros países se aplicam ao nosso e, por consequência, até que ponto as intervenções baseadas nos dados desses estudos se adequam ou não à realidade portuguesa.

Metodologia

Sujeitos

Começaram por participar neste estudo 445 sujeitos que foram observados pela primeira vez no decorrer dos dois últimos períodos do ano lectivo de 1992/93, no âmbito de um projecto de pesquisa sobre distúrbios de comportamento e dificuldades de aprendizagem. Tratava-se de uma amostra representativa dos alunos do 2.º ano das escolas públicas do 1.º ciclo do ensino básico do concelho de Coimbra e incluía um número idêntico de rapazes e de raparigas (Simões *et al.*, 1995, 59). O número de repetentes então identificados com base em informações prestadas por pais, professores e pelos próprios alunos era de 116 (81 rapazes e 35 raparigas), ou seja, 26.1 % dos alunos que frequentavam o 2.º ano de escolaridade.

Cerca de quatro anos mais tarde (1996/97), procurou-se contactar os mesmos alunos e respectivas famílias a fim de participar numa segunda avaliação efectuada no quadro de um novo projecto de pesquisa sobre problemas emocionais (Fonseca *et al.*, 1998). Nesta altura, aproximadamente um quarto dos alunos já se encontrava a frequentar estabelecimentos de ensino particular. Mesmo assim, neste segundo tempo, foi possível avaliar 433 alunos, o que significa que houve uma perda de apenas 2.7%. Para verificar se os alunos que não participaram nesta segunda fase de avaliação constituíam um grupo com características especiais, compararam-se os resultados que haviam obtido na primeira avaliação com os resultados do resto da amostra. Como em nenhuma das medidas consideradas se encontraram diferenças significativas, concluiu-se que a sua eliminação não afectaria a validade do estudo.

Convém realçar ainda que nem todos estes alunos foram avaliados em todas as medidas agora utilizadas. Daí que o número de sujeitos nem sempre seja idêntico nas diversas análises estatísticas que à frente se apresentam.

Instrumentos

Dada a natureza epidemiológica e longitudinal deste estudo, utilizaram-se diversos instrumentos destinados a pais, professores e aos próprios alunos de modo a recolher o máximo possível de informações. Desses instrumentos, uns foram comuns a ambas as fases de avaliação, outros apenas foram utilizados numa delas.

É de mencionar o *Questionário de comportamento anti-social* (Loeber *et al.*, 1989) que foi preenchido pelos próprios alunos (SRA) nas duas avaliações mencionadas. Igualmente de referir é o *Inventário de problemas do comportamento da criança / adolescente* (Achenbach, 1991a; 1991b; 1991c) que comporta uma versão para pais (CBCL), outra para professores (TRF) e outra ainda para alunos (YSR). Estas três versões apenas diferem num pequeno número de itens, os quais foram adaptados de acordo com as características de cada um dos grupos de informadores (*v. g.*, mais itens relativos à família, no caso dos pais; mais itens relativos à escola, no caso dos professores; e diversos itens sobre adaptação social, no caso dos alunos). Enquanto a versão para pais (CBCL) foi utilizada na primeira e segunda fases de avaliação, a versão para professores (TRF) foi-o apenas na primeira e a versão para alunos (YSR) na segunda.

Importa salientar que os instrumentos utilizados foram anteriormente examinados com vista à sua adaptação e standardização para a população portuguesa (Fonseca *et al.*, 1994; 1995a; 1995b; Fonseca, 1999), tendo as suas propriedades psicométricas sido consideradas globalmente satisfatórias. Em particular, a análise factorial desses instrumentos tem revelado, de maneira bastante consistente, a existência de uma escala de comportamentos agressivos e de uma escala de delinquência que, por sua vez, formam um *cluster* de problemas de expressão exteriorizada ou de comportamento anti-social.

Para avaliar o nível de desempenho escolar dos alunos, proce-

deu-se à recolha de diversas informações junto de pais e professores através de uma lista de perguntas acrescentadas, em anexo, aos respectivos inventários (CBCL e TRF).

Para efeito do presente estudo, seleccionaram-se apenas os dados relativos à retenção escolar precoce. Foi exactamente com base nestes dados que, logo no momento da primeira avaliação, os alunos foram classificados em repetentes e não repetentes conforme tinham ou não ficado retidos, pelo menos uma vez, até ao 2.º ano de escolaridade.

Procedimento

O procedimento utilizado na recolha de dados na primeira fase de avaliação (tempo 1) encontra-se pormenorizadamente descrito em Simões *et al.* (1995). No essencial, o processo foi o seguinte: na posse das necessárias autorizações dos pais e dos órgãos directivos, os investigadores dirigiam-se às escolas e, nas turmas seleccionadas, começavam por explicar aos alunos os objectivos do projecto; pediam-lhes depois que preenchessem o *Questionário de comportamento anti-social* (SRA) em seguida, entregavam a cada criança um envelope fechado e dirigido aos pais a quem era solicitado, através de duas cartas (uma do coordenador do projecto e outra do professor), o preenchimento do *Inventário de problemas do comportamento da criança / adolescente* (CBCL) e o seu posterior envio à direcção da escola; entretanto, pedia-se aos docentes que preenchessem, relativamente a cada um dos alunos, o mesmo *Inventário* mas na versão para professores (TRF); a ambos estes grupos se pedia igualmente que respondessem às questões apresentadas em anexo sobre o grau de dificuldade de aprendizagem e sobre as repetências da criança.

O procedimento adoptado na segunda fase de avaliação (tempo 2), que se efectuou cerca de 4 anos mais tarde, foi basicamente análogo ao da primeira fase (tempo 1). Contudo, aos professores já não se solicitava o preenchimento do *Inventário* (TRF). Em contrapartida, os alunos voltavam a preencher o *Questionário de comportamento anti-social*, respondiam também ao *Inventário de problemas do comportamento da criança / adolescente* (YSR) e ainda a diversas questões

sobre o número de repetições desde a primeira avaliação. Por sua vez, os pais preenchem o *Inventário* na versão que lhes dizia respeito (CBCL), seguindo-se o mesmo procedimento já adoptado na primeira fase da investigação.

Resultados

Numa primeira série de análises transversais ou concomitantes, compararam-se os alunos repetentes e não repetentes, que frequentavam o 2.º ano de escolaridade, com base nos resultados obtidos nas diversas medidas de comportamento anti-social utilizadas na primeira fase do estudo (tempo 1).

No Quadro I, apresentam-se as médias e desvios-padrão relativos a esses dois grupos, separadamente para rapazes e raparigas.

Quadro 1 - Comportamentos anti-sociais (tempo 1): médias e desvios-padrão dos alunos repetentes e não repetentes

	Repetentes		Não Repetentes	
	M	DP	M	DP
Comportamentos anti-sociais Alunos (SRA)	4.53*	4.82	3.00*	4.91
	(3.88)***	(7.51)	(1.48)***	(2.66)
Comportamentos anti-sociais Pais (CBCL)	18.35***	10.36	10.93***	7.56
	(9.46)	(6.81)	(9.08)	(6.43)
Comportamentos anti-sociais Professores (TRF)	13.80***	13.92	5.69***	7.32
	(7.51)**	(11.70)	(3.57)**	(5.92)

*p <.05 **p<.01 ***p<.001. N.B. Entre parênteses encontram-se os valores para as raparigas. SRA = Self-report Antisocial. CBCL = Child Behaviour Checklist. TRF = Teacher Report Form.

Uma análise de variância a dois critérios revelou um efeito significativo do grupo (repetentes vs não repetentes) e do sexo no comportamento anti-social referido por pais (*cluster* anti-social do CBCL), por professores (*cluster* anti-social do TRF) e pelos próprios alunos (Escala de comportamento anti-social - SRA). Ou seja, os repetentes de

ambos os sexos apresentam índices mais elevados de comportamento anti-social do que os rapazes e as raparigas do grupo dos não repetentes. Além disso, os rapazes apresentam sempre índices significativamente mais elevados de comportamento anti-social do que as raparigas. Não se verificaram, no entanto, efeitos significativos da interacção entre repetência e sexo.

Quando se considera separadamente os rapazes e as raparigas, verificam-se igualmente diferenças entre repetentes e não repetentes em todas as medidas de comportamento anti-social. A única excepção a esta tendência observa-se no *cluster* anti-social do CBCL onde as raparigas repetentes não se diferenciam das colegas não repetentes.

Com base nos resultados obtidos nas diversas medidas de comportamento anti-social utilizadas na segunda fase de avaliação (tempo 2), compararam-se os mesmos grupos de repetentes e não repetentes.

No Quadro II, apresentam-se as médias e os desvios-padrão relativos a estes dois grupos, separadamente para rapazes e raparigas.

Quadro 2 - Comportamentos anti-sociais (tempo 2): médias e desvios-padrão dos alunos repetentes e não repetentes

	Repetentes		Não Repetentes	
	M	DP	M	DP
Comportamentos anti-sociais Alunos (SRA)	7.08*** (3.30)*	8.91 (3.84)	3.21*** (2.08)*	5.10 (3.04)
Comportamentos anti-sociais Pais (CBCL)	10.71* (9.50)*	8.64 (8.70)	8.33* (6.48)*	5.73 (5.33)
Comportamentos anti-sociais Alunos (YSR)	6.94*** (6.27)**	5.10 (4.97)	4.90*** (3.88)**	3.52 (3.85)

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$. N.B. Entre parênteses encontram-se os valores para as raparigas. SRA = Self-report Antisocial. CBCL = Child Behaviour Checklist. YSR = Youth Self-Report.

Os resultados de uma análise de variância a dois critérios continuaram a revelar um efeito significativo do grupo (repetentes vs não repetentes) e do sexo no comportamento anti-social. Isto é, os repetentes de ambos os sexos voltam a apresentar índices mais elevados

de comportamento anti-social do que os não repetentes e os rapazes a manifestar índices também mais elevados de comportamento anti-social do que as raparigas. Este padrão de diferenças não parece ser afectado pelo tipo de instrumento agora utilizado (tempo 2), uma vez que se verifica em todas medidas, incluindo o *cluster* de comportamento anti-social do CBCL relativo ao grupo das raparigas.

Para verificar se as diferenças observadas entre o grupo de repetentes e o de não repetentes, no tempo 2, seriam consequência da retenção precoce e não antes um efeito dos índices mais elevados de comportamento anti-social que os repetentes já apresentavam no tempo 1, procurou controlar-se estatisticamente este efeito através de uma análise de covariância. Os resultados desta análise revelaram que, em termos de comportamento anti-social, as diferenças entre um grupo e outro persistem globalmente no tempo 2. Por outras palavras, não pode afirmar-se, pois, que as diferenças entre repetentes e não repetentes observadas neste último tempo sejam explicáveis pelas diferenças iniciais desses dois grupos a nível do comportamento anti-social.

Como algumas das medidas de comportamento anti-social foram comuns ao tempo 1 e ao tempo 2 (*Questionário de comportamento anti-social - SRA* e *Inventário de problemas do comportamento da criança/adolescente - CBCL*), procedeu-se a uma análise de variância com medidas repetidas. No que se refere ao *Questionário de comportamento anti-social* preenchido pelos próprios alunos (SRA), os resultados mostram novamente um efeito significativo da variável sexo ($F(1, 420) = 13.48, p < .000$) e da variável retenção ($F(1, 420) = 25.12, p < .000$). Além disso, encontrou-se uma interacção igualmente significativa entre a variável sexo e o tempo de medição ($F(1, 1) = 4.01, p < .05$) bem como entre sexo, retenção e tempo de medição ($F(1, 1) = 6.27, p < .05$).

Quanto ao *cluster* de comportamento anti-social do *Inventário de problemas do comportamento da criança/adolescente* para pais (CBCL), verificou-se um efeito significativo do sexo ($F(1, 316) = 14.34, p < .000$), um efeito significativo da retenção ($F(1, 316) = 13.24, p < .000$) e uma interacção apenas marginalmente significativa entre sexo e retenção ($F(1, 316) = 3.91, p < .05$). Por outro lado, observou-se neste caso que

os comportamentos anti-sociais decresciam significativamente do tempo 1 para o tempo 2 ($F(1, 1) = 39.50, p < .000$).

Os Gráficos 1 e 2 destinam-se a esclarecer este padrão de resultados.

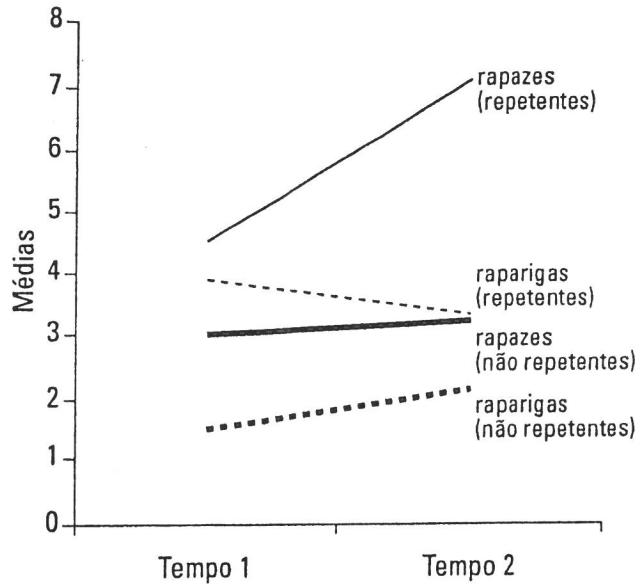


Gráfico 1 - Médias dos alunos repetentes e não repetentes na escala de comportamento anti-social referido pelos próprios (SRA), no tempo 1 e no tempo 2

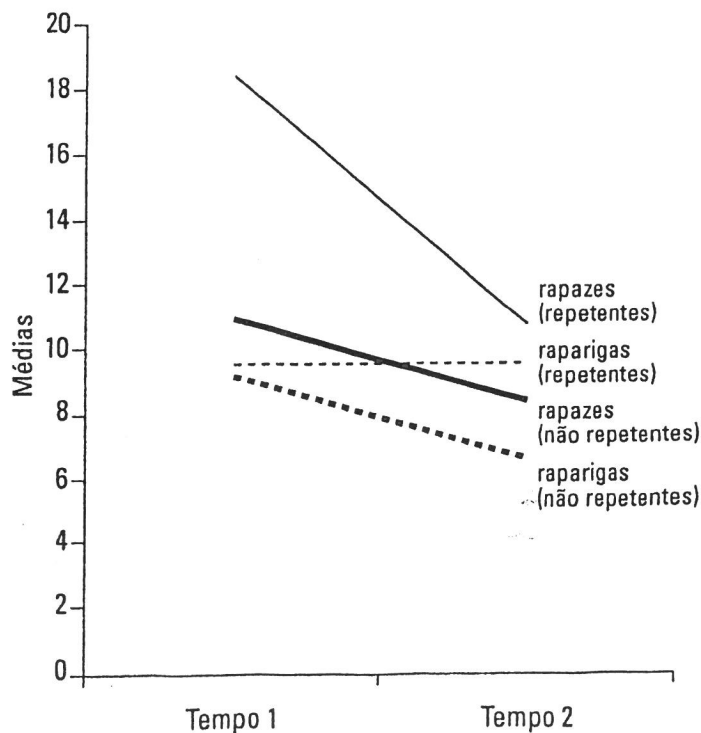


Gráfico 2 - Médias dos alunos repetentes e não repetentes no *cluster* de comportamento anti-social referido pelos pais (CBCL) no tempo 1 e no tempo 2

Conforme mostram os Gráficos anteriores, quando se analisa a evolução do comportamento anti-social destes dois grupos no período do *follow-up*, o padrão de diferenças varia consideravelmente em função do instrumento utilizado para medir o comportamento anti-social nas duas fases de avaliação. Assim, no que diz respeito ao *Questionário de comportamento anti-social* (SRA), verifica-se que os comportamentos anti-sociais dos rapazes repetentes tendem claramente a agravar-se durante os quatro anos decorridos entre as duas avaliações, enquanto nas raparigas repetentes esses comportamentos tendem a diminuir. Quanto ao grupo dos não repetentes, verifica-se uma considerável estabilidade.

No que se refere ao *cluster* anti-social do *Inventário de problemas do comportamento da criança/adolescente* (CBCL), observa-se, do tempo 1 para o tempo 2, uma diminuição do comportamento anti-social. Esta diminuição é particularmente acentuada no grupo dos rapazes repetentes. A excepção regista-se no grupo das raparigas repetentes, cujo comportamento anti-social se mantém estável. Note-se também que, neste última medida, as diferenças entre rapazes e raparigas repetentes tendem a desaparecer, enquanto que no *Questionário de comportamento anti-social* (SRA) se observava precisamente a tendência oposta.

Finalmente, as diferenças entre rapazes e raparigas no grupo dos alunos não repetentes caracterizam-se por uma grande estabilidade em qualquer das medidas de comportamento anti-social utilizadas em ambas as fases de avaliação.

Conclusões

Os estudos que tomam a retenção como objecto de análise tendem, em geral, a centrar o debate nos efeitos positivos ou negativos das repetências sobre o subsequente desempenho académico e posterior adaptação social dos alunos. Em confronto figuram duas posições extremas: uma realça os benefícios da retenção que permitiria ao aluno amadurecer e aprofundar conhecimentos essenciais a futuras aquisições escolares; outra destaca os custos da retenção que, provo-

cando um decréscimo da auto-estima do aluno, conduziria ao enfraquecimento da vinculação à escola bem como à tendência para interagir com pares desviantes.

Ao concluir que os sujeitos alvo de retenção precoce correm o risco de virem a apresentar mais problemas de natureza emocional, Simões *et al.* (1998) reforçam, sem dúvida, a tese dos efeitos negativos e confirmam que o quadro desses efeitos não se reduz simplesmente ao domínio das aprendizagens escolares. O nosso estudo continua a reforçar a mesma tese e vem comprovar que esse quadro pode ser ainda mais amplo, integrando também os comportamentos anti-sociais. Mais concretamente, os resultados do presente trabalho evidenciam que os alunos repetentes apresentam, logo à partida, índices de comportamento anti-social significativamente mais elevados do que os não repetentes. Constata-se ainda que as diferenças que separam os dois grupos persistem com a idade, pois voltam a verificar-se cerca de quatro anos mais tarde e não parecem ser explicáveis apenas pelas características anti-sociais observadas no momento da primeira avaliação. Por outro lado, indicam que as diferenças observadas entre repetentes e não repetentes se manifestam em ambos os sexos, embora os rapazes apresentem sempre níveis de comportamento anti-social mais elevados do que as raparigas. Finalmente, é de realçar que as diferenças entre repetentes e não repetentes se confirmam nas diversas medidas de comportamento anti-social utilizadas.

Convém acrescentar que, da primeira para a segunda avaliação, a diferença entre rapazes e raparigas não repetentes se mantém praticamente estável em termos do comportamento anti-social referido quer pelos próprios (SRA), quer pelos pais (CBCL). O mesmo não acontece com o grupo de repetentes em que a diferença entre rapazes e raparigas aumenta consideravelmente no que diz respeito ao comportamento anti-social referido pelos próprios (SRA) e tende a desaparecer no *cluster* de comportamento anti-social referido pelos pais (CBCL). Estas variações no padrão de evolução das diferenças entre os alunos dos dois sexos no domínio do comportamento anti-social ilustra bem a necessidade de se utilizarem diferentes fontes de informação e diferentes instrumentos no estudo deste tipo de comportamento.

As limitações inerentes à nossa pesquisa não podem deixar de

ser consideradas sob pena de a interpretação dos seus resultados poder ser enviesada. Como se tem evidenciado em outros estudos longitudinais, há comportamentos que se manifestam numa determinada fase e depois se extinguem para mais tarde reaparecerem. Neste sentido, importa confirmar em futuras investigações se as diferenças que observámos entre alunos repetentes e não repetentes persistem para além da fase inicial da adolescência. Igualmente importante seria confirmar os resultados obtidos com outras amostras e outros instrumentos. Só então se poderá decidir se a forte relação verificada no presente estudo entre repetência precoce e comportamento anti-social é generalizável. Do mesmo modo, é preciso ter em conta que nem sempre é fácil controlar o efeito da mortalidade dos sujeitos nem o efeito da repetição das medidas nos resultados de estudos longitudinais. O controlo desses efeitos através de análises estatísticas é apenas uma solução de recurso. Torna-se necessário, além disso, analisar o impacto de outras variáveis susceptíveis de interferir na relação entre repetência e comportamento anti-social em diferentes períodos do desenvolvimento dos sujeitos (*v. g.* motivações, expectativas ou características emocionais).

Não obstante estas restrições, os dados de que dispomos apontam para a necessidade de defender um investimento cada vez maior na promoção do sucesso escolar, mesmo antes de a criança iniciar a sua escolaridade obrigatória. Esta é, aliás, uma estratégia cujo valor preventivo foi já bem demonstrado pelo projecto Perry de intervenção pré-escolar (Schweinhart *et al.*, 1993; Schweinhart & Weikart, 1997). Justifica-se também a aplicação de medidas susceptíveis de reduzir a taxa de retenção que, no concelho de Coimbra e para o ano de 1992/93, se verificou ser bastante elevada (26.1%) já ao nível do 2.º ano do Ensino Básico.

Como por este estudo se demonstra, a retenção precoce é uma decisão grave e de complexas consequências, pelo menos a curto e a médio prazo, só devendo, pois, ser tomada após séria ponderação e em casos excepcionais. A verdade é que, como pudemos verificar, o recurso à retenção é, entre nós, por demais frequente. Esta prática tem com certeza importantes implicações tanto no plano educativo como no social. Urge, por conseguinte, identificar as suas causas e definir

políticas educativas e sociais capazes de conter a extensão deste fenómeno logo no início da escolaridade obrigatória. Só por esta via será possível quebrar aquele que parece constituir o primeiro elo de uma cadeia cada vez mais complexa que inclui novas repetências, absentismo e abandono escolar, problemas emocionais e comportamentos anti-sociais.

Bibliografia

- Achenbach, T. M. (1991a). *Manual for child behavior checklist 14-18 and 1991 Profile*. Burlington, V. T.: University of Vermont; Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1991b). *Manual for Teachers Report Form and 1991 Profile*. Burlington, V. T.: University of Vermont; Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1991c). *Manual for Youth Self-Report and 1991 Profile*. Burlington, V. T.: University of Vermont; Department of Psychiatry.
- Alexander, K. et al. (1994). *On the success of failure. A reassessment of the effects of retention in the primary grades*. New York: Cambridge University Press.
- Bachman, J. et al. (1971). *Dropping out: problem or symptom?* Ann Arbor, M. I.: Institute for Social Research.
- Barnett, K. P., Clarizio, H. F. & Payette, K. A. (1966). Grade retention among students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 33 (4), 285-293.
- Block, E. (1978) *Failing students-failing. A study of dropouts and discipline in New York State*. New York: New York Civil Liber.
- Branch, C., Damico, S. & Purkey, W. (1977). A comparison between the self-concepts as learner of disruptive and non-disruptive middle school students. *The Middle School Journal*, 7, 15-16.
- Byrnes, D. (1989). Attitudes of students, parents, and educators toward repeating a grade. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades: research and policies on retention* (pp. 108-31). New York: The Falmer Press.
- Byrnes, D. & Yamamoto, K. (1985). Academic retention of elementary pupils: an inside look. *Education*, 106 (2), 208-14.
- Cairns et al. (1989). Early school dropout. Configuration and determinants. *Child Development*, 60, 1437-52.
- Cuddy, M. E., Frame, C. & De Vicentis, C. (1987). *The effects of grade retention upon the social and psychological adjustment of elementary children*. Poster presentation at the 21st Annual Association for Advancement of Behavior Therapy Convention, Boston.
- Duke, D. L. (1976). Challenge to bureaucracy: the contemporary alternative

- school. *Journal of Educational Thought*, 10, 34-38.
- Ellison, W. (1979). School vandalism: 100 million dollar challenge. *Community Education Journal*, 3, 27-33.
- Fonseca, A. C. (1999). A avaliação psicológica da ansiedade em crianças e adolescentes. Uma revisão de métodos e instrumentos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXII, 59-96.
- Fonseca, A. C. et al. (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas de comportamento em crianças e adolescentes. *Psychologica*, 12, 55-78.
- Fonseca, A. C. et al. (1995a). O inventário de comportamento da criança para professores-Teacher Report Form. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, n.º 2, 81-102.
- Fonseca, A. C. et al. (1995b). Distúrbios do comportamento em crianças e adolescentes: estado actual da questão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, n.º 3, 5-29.
- Fonseca, A. C. et al. (1998). Problemas emocionais nos alunos do ensino básico: frequência, características e evolução. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXII, 2, 163-186.
- Gottfredson, D., Fink, C. & Graham, N. (1994). Grade retention and problem behavior. *American Educational Research Journal*, vol. 31, n.º 4, 761-84.
- Grisson, J. B. & Shepard, L. A. (1989). Repeating and dropping out of school. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades. Research and policies on retention* (pp. 34-63). New York. The Falmer Press.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Holmes, C. T. (1989). Grade-level retention effects: a meta-analysis of research studies. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades: research and policies on retention* (pp. 16-33). London: The Falmer Press.
- Holmes, C. T. & Matthews, K. M. (1984). The effects of non promotion on elementary and junior high school pupils. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 54 (2), 225-236.
- Hubbel, B. A. (1981) Grade retention policies at the elementary school level. *Dissertation Abstracts International*, 41, 2932 A.
- Jimerson, S. et al. (1997). A prospective longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention. *Journal of School Psychology*, 35(1), 3-25.
- Karweit, N. (1992). Retention policy. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (p. 1114-1118). New York: Macmillan.
- Kirkegaard-Sorensen, L. & Sarnoff, A. M. (1977). A prospective study of predictors of criminality: intelligence. In S. A. Mednick & K. O. Christiansen (Eds.), *Biosocial basis of criminal behavior*. New York: Gardner.
- Lambert, N. M., Bower, E. M. & Hartsough, C. S. (1979). *The pupil behavior rating scale*. Monterey, C. A.: Publisher's Test Service.
- Loeber, R. et al. (1989). Development of a new measure of self-reported antisocial behavior for young children: prevalence and reliability. In M. Klein (Eds.), *Cross-national research in self-reported crime and delin-*

- quency (pp. 203-25). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Maguin, E. & Loeber, R. (1996). Academic performance and delinquency. In M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: A review of research*, vol. 20. Chicago: The University of Chicago Press.
- Moffitt *et al.* (1991). Socioeconomic status, IQ, and delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 90 (2): 152-156.
- Pierson, L. & Connel, J. (1992). Effect of grade retention on self-system processes, school engagement and academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 84, 300-307.
- Plummer, D. L. & Graziano, W. G. (1987). Impact of grade retention on the social development of elementary school children. *Developmental Psychology*, 23 (2), 267-275.
- Reynolds (1992). Grade retention and school adjustment: an explanatory analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (2), 101-121.
- Rose, J. *et al.* (1983). A fresh look at the retention-promotion controversy. *Journal of School Psychology*, 21, 201-11.
- Sandoval, J. (1984). Repeating the first grade: How the decision is made. *Psychology in the Schools*, 21, 457-462.
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1997). *Lasting Differences: The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, n.º 12. High/Scope Press.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V. & Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool study through the age 27*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Shepard, L. S. (1989). A review of research on kindergarten retention. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades: research and policies on retention* (pp. 74-78). London: The Falmer Press.
- Shepard, L. S. & Smith, M. L. (1987). Effects of kindergarten retention at the end of first grade. *Psychology in the Schools*, 24, 346-357.
- Shepard, L. S. & Smith, M. L. (1990). Synthesis of research on grade retention. *Educational Leadership*, 47, 84-88.
- Simões, A. *et al.* (1995). Um estudo dos distúrbios do comportamento e dificuldades de aprendizagem no ensino básico: opções metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 3, 55-68.
- Simões, A. *et al.* (1998). A retenção dos alunos no ensino básico. Suas dimensões e suas consequências a nível escolar e a nível emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXII, 2, 209-25.
- Trotter, S. E. (1982). Characteristics of students referred for retention. *Dissertation Abstracts International*, 42, 4375A.
- Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir: enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Wayson, W. *et al.* (1982). *Handbook for developing schools with good discipline*. Bloomington, Delta Kappa.
- Weishen, N. & Peng, S. (1993). Variables predicting students' problem beha-

viers. *Journal of Educational Research*, 87, n.º 1, 6-17.

West, D. J. & Farrington, D. P. (1973). *Who becomes delinquent?* London: Heinemann.

Wilson, Y. Q. & Herrnstein, R. (1985). *Crime and human nature*, New York: Simon & Schuster.

Résumé

Dans cette étude on cherche à analyser la relation entre le redoublement précoce à l'école et le comportement antisocial des élèves. En utilisant plusieurs instruments, on a évalué un large nombre de sujets à deux moments différents. La première évaluation a eu lieu lorsque les enfants étaient en deuxième année et la seconde a été réalisée environ quatre ans plus tard. Les résultats indiquent que les redoublants de la deuxième année présentent, à moyen terme, des niveaux augmentés de comportement antisocial par rapport aux élèves qui n'avaient pas redoublé. Tout en tenant compte de ces résultats, les auteurs font quelques réflexions sur les conséquences du redoublement précoce et aussi des suggestions pour les études à venir dans ce domaine.

Summary

This study aims at analysing the relationship between early retention and pupils' antisocial behaviour. Subjects who took part in this study were assessed twice. The first evaluation was conducted when they attended the second grade, and the second evaluation was carried out four years later. Results showed that pupils with retention in the second grade show at median term, higher levels of antisocial behaviour than the non repeaters. Based on these data the authors make some considerations on the consequences of early retention and present some suggestions for future studies.