



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**UM ESTUDO SOBRE CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES
SOCIALMENTE COMPETENTES E CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES
COM COMPORTAMENTOS EXTERIORIZADOS NO CONTEXTO
FAMILIAR**

Adriane Corrêa Szelbracikowski

Brasília, setembro de 2009



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

UM ESTUDO SOBRE CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES
SOCIALMENTE COMPETENTES E CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES
COM COMPORTAMENTOS EXTERIORIZADOS NO CONTEXTO
FAMILIAR

Adriane Corrêa Szelbracikowski

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADOR: PROFa. Dra. MARIA AUXILIADORA DESSEN

Brasília, setembro de 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

TESE APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof(a). Dra. Maria Claudia Oliveira - Presidente
Universidade de Brasília - UnB

Prof(a). Dr(a). Cesar Augusto Piccinini - Membro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof(a). Dr(a). Nara Liana Pereira Silva - Membro
Instituto de Educação Superior de Brasília – IESB

Prof(a). Dr(a). Elizabeth Queiroz - Membro
Universidade de Brasília – UnB

Prof(a). Dra. Danielle Nunes - Membro
Universidade de Brasília - UnB

Prof(a). Dr(a). Diva Maciel - Suplente
Universidade de Brasília – UnB

Brasília, setembro de 2009

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a colaboração das famílias que participaram deste estudo.

Ao professor Marc Bigras, da Universidade de Montreal, Canadá, por ceder parte dos dados do projeto de pesquisa intitulado “Crianças Pré-escolares com Problemas de Comportamento e suas Famílias: Identificação de Fatores de Risco”, coordenado por minha orientadora e por ele.

Ao CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil, pelo apoio e incentivo financeiro para a minha trajetória no doutorado.

Às professoras Maria Claudia Oliveira e Denise de Souza Fleith, pela colaboração, apoio e incentivo.

Às minhas colegas do Laboratório de Desenvolvimento Familiar - UnB, Maíra, Simone, Sylvia, Patrícia, Daniela e Ana Carolina, pela sua disposição na realização das revisões e correções, colaborando com o aprimoramento do meu trabalho de tese. Ainda, pela grande demonstração de amizade e companheirismo.

Ao meu colega e amigo Frederico pelo apoio nas análises estatísticas.

Aos meus pais e familiares, em especial, à minha irmã, Lili, pelo incentivo à minha trajetória de vida.

À minha família, meu marido Sergio e meus filhos Daniel e Alice, pelo apoio a mim dispensado por meio de gestos e palavras de compreensão e amor.

Szelbracikowski, Adriane Corrêa. *Um Estudo Sobre Crianças Pré-Escolares Socialmente Competentes e Crianças Pré-Escolares com Comportamentos Exteriorizados no Contexto Familiar*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2009, 176 páginas.

RESUMO

A necessidade de focalizar aspectos do desenvolvimento cognitivo, do estresse parental e do funcionamento familiar, em pesquisas a respeito do ajustamento social da criança pré-escolar, é enfatizada na literatura sobre competência social e comportamentos exteriorizados. Portanto, este estudo teve como objetivos descrever e comparar: (a) características cognitivas, emocionais, sociais e de comportamento do grupo de crianças socialmente competentes (Grupo A) e do grupo de crianças com comportamentos exteriorizados (Grupo B); as expectativas dos genitores quanto ao rendimento acadêmico de seus filhos e aspectos do desenvolvimento motor, de linguagem e social, relatados pela mãe e pelo pai; (b) o microsistema familiar dessas crianças, com base na percepção dos genitores, destacando os modos de vida, os principais eventos, o funcionamento familiar e o estresse parental. Participaram deste estudo 32 crianças pré-escolares e suas famílias, sendo: 20 famílias do Tipo 1 (ambos os genitores coabitavam com a criança) e 12 do Tipo 2 (apenas um genitor coabitava com a criança). As crianças foram classificadas por suas professoras como socialmente competentes ($n=18$) e com comportamentos exteriorizados ($n=14$). A coleta de dados foi efetuada em duas etapas, uma na escola e outra na casa da família. Na escola foi realizada a avaliação cognitiva das crianças, com a aplicação de dois testes de inteligência (Raven e Colúmbia). Na família, para a obtenção dos dados sociodemográficos e do seu funcionamento, os genitores, individualmente, participaram de uma entrevista semi-estruturada, e responderam um questionário e uma escala de estresse parental. Como parte dos resultados, os grupos A e B foram heterogêneos quanto ao desempenho cognitivo, ao estresse parental e à autoridade exercida sobre a criança; no entanto, eles apresentaram similaridades quanto às expectativas sobre o rendimento acadêmico e a conclusão dos estudos pela criança, bem como sobre a importância de freqüentar a escola. Além disso, genitores de ambos os grupos demonstraram perceber, de modos similares, o desenvolvimento e as características emocionais, sociais e de comportamento de suas crianças. No que tange ao contexto de vida familiar houve, também, similaridades entre os grupos A e B, particularmente quanto a: responsabilidade pelos cuidados com o filho e afazeres domésticos, rede social de apoio, atividades sociais, eventos familiares e da criança, envolvimento do genitor e expectativas sobre este envolvimento, satisfação com a vida familiar, valores, práticas parentais e estresse parental. Em relação à tipologia, as famílias dos tipos 1 e 2 apresentaram mais similaridades entre si no Grupo A do que no Grupo B. Quanto às diferenças encontradas, eram referentes, no Grupo A, ao envolvimento do pai, a interação da criança com o pai, ao uso da punição verbal e à convivência conjugal; no Grupo B, à expectativa da conclusão dos estudos, o desenvolvimento social e às características das crianças. Frente às similaridades e diferenças entre os grupos e os tipos de família, este estudo possibilita uma compreensão mais abrangente e inclusiva dos comportamentos exteriorizados e da competência social das crianças, ao considerar não apenas suas características individuais, mas, também, aspectos do sistema familiar, tais como a estrutura familiar, as relações parentais e conjugais e o estresse parental.

Palavras chave: crianças pré-escolares; comportamentos exteriorizados; competência social; família.

Szelbracikowski, Adriane Corrêa. *A Study About Preschool Children' Social Competence and Preschool Children' Externalizing Behavior in the Familiar Context*. PHD Dissertation presented at Pos-graduation Programme in Human Development and Processes and Health, Institute of Psychology, University of Brasília, 2009, 176 pages.

ABSTRACT

The necessity to focus on aspects of the cognitive development, parental stress and family functioning, in researches about social adjustment of preschool children, has emphasized in the literature of social competence and externalizing behavior. Therefore this study aims to describe and compare (a) the cognitive, emotional, social and behavioral characteristics of children' social competent (Group A) and with externalizing Behavior (Group B); the parental expectation about academic performance of their children and the aspects of motor, language and social development; (b) the family microsystem of those children, based at parents' perception, highlighting the ways of life, the major events, the family functioning and the parental stress. The participants were 32 preschool's children and their families being divided as 20 families by Type 1 (the child living with both parents) and 12 by Type 2 (the child living with one parent only). The children were classified by their teachers as social competent ($n=18$) and with externalizing behavior ($n=14$). The data collection was done by two places: at school and at families' home. At school, the evaluation of children's cognitive performance consisted in applying two tests of intelligence (Raven's Colorful Progressive Matrices and Columbia). To collect information on socio-demographic data and family relationship, the mothers and fathers answered a questionnaire and participated, separately, in a semi-structured interview. A scale to measure the parental stress index (PSI) was administered to mothers and fathers. As part of the results the social competent and with externalized behavior groups were heterogeneous in relation to the cognitive performance and parental stress. However, the similarities between these groups were about the academic performance's evaluation and expectative, conclusion of studies and the importance of being at school; also, the parents of both groups perceived, similarly, aspects of development and the emotional, social and behavioral characteristics. In relation of familiar context, also had similarities between groups A and B, specially about the responsibility by the child care and domestics tasks, by the social support net, social activities, events of family life and the life's child, the involvement of father and the expectations about this involvement, the satisfaction with families' life, by the values, parenting practices and parental stress. For the typology, family types 1 and 2 are more similar in the social competent group than in the externalizing behavior group. About the differences founded, were, in the Group A, concerning to the involvement of the father, to expectations about this involvement; in the Group B, children's characteristics. Considering the similarities and differences between the groups and types of families, this study provides a more wide-ranging and inclusive comprehension of the externalizing behavior and the social competence of children, to consider not only their individual characteristics, but also aspects of the family system, such as family structure, parental and marital relations and parental stress.

Key words: preschool children; externalizing behavior; social competence; family.

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE TABELAS.....	xi
LISTA DE FIGURAS.....	xiii
APRESENTAÇÃO.....	1
REVISÃO DA LITERATURA.....	4
Competência Social e Comportamentos Exteriorizados: Definições, Características e Implicações para o Desenvolvimento da Criança.....	4
As Definições e Características de Competência Social e de Comportamentos Exteriorizados.....	5
Competência Social e Comportamentos Exteriorizados em Contextos Diversos: Implicações para o Desenvolvimento Humano.....	7
A influência do contexto escolar para a competência social e os comportamentos exteriorizados.....	9
Fatores Cognitivos, Sociais e Familiares da Competência Social e dos Comportamentos Exteriorizados.....	13
Fatores Cognitivos e Sociais.....	14
Fatores Familiares.....	15
A influência das configurações familiares no desenvolvimento da competência social e dos comportamentos exteriorizados.....	17
A dinâmica das relações familiares.....	20
Relações Parentais em Famílias de Crianças Socialmente Competentes e de Crianças com Comportamentos Exteriorizados.....	22
As Relações Maternas e Paternas e a Importância da Co-parentalidade.....	22
A co-parentalidade associada aos comportamentos exteriorizados e à competência social.....	25
Os Estilos Parentais e as Práticas de Socialização.....	26
A inter-relação entre as práticas parentais e os comportamentos dos filhos.....	28
Estresse Parental em Genitores com Crianças Socialmente Competentes e com Comportamentos Exteriorizados.....	31

OBJETIVOS DO ESTUDO.....	34
METODOLOGIA.....	37
Conceitos e Fundamentação Teórica da Pesquisa.....	37
Família.....	37
Teoria Sistêmica da Família.....	38
Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner.....	39
Método.....	41
Participantes.....	41
Procedimentos para a seleção das crianças.....	41
Caracterização das crianças e suas famílias.....	43
Procedimentos para a Coleta e Análise dos Dados.....	47
Os instrumentos.....	47
Perfil Sócio-Afetivo – PSA.....	47
Raven: Matrizes Progressivas Coloridas.....	48
Escala de Maturidade Mental Colúmbia.....	48
Questionário sociodemográfico da família.....	48
Escala de Estresse Parental – PSI.....	49
Entrevista semi-estruturada.....	50
RESULTADOS.....	52
Características Cognitivas, Sociais, Emocionais e de Comportamento das Crianças Socialmente Competentes e de Crianças com Comportamentos Exteriorizados.....	52
Características Cognitivas das Crianças.....	53
O teste de inteligência Colúmbia.....	53
O teste de inteligência Raven.....	54
Avaliações e Expectativas Quanto ao Rendimento Acadêmico das Crianças Aspectos do Desenvolvimento e Características Emocionais, Sociais e de Comportamento das Crianças.....	60
Desenvolvimento social.....	60
Desenvolvimento motor e de linguagem.....	61
Contexto de Vida das Famílias: Rotina, Relacionamentos Interpessoais e Estresse Parental.....	68
Rotina das Famílias.....	68

O modo de vida das famílias.....	68
Principais eventos ocorridos na vida familiar.....	72
Percepção de Pais e Mães sobre as Relações Familiares.....	75
Estilos de relacionamento social.....	76
Satisfação com a vida em família e o trabalho.....	83
Valores e práticas educativas parentais.....	87
O Estresse Parental.....	92
DISCUSSÃO.....	96
O que os Resultados Sugerem?.....	96
Os Grupos de Crianças Diferem Quanto às Características Cognitivas? As Crianças Destes Grupos Diferem Quanto aos Tipos de Família?.....	96
Os Grupos de Crianças Diferem Quanto aos Aspectos da Vida Escolar, às Características Sociais, Emocionais e de Comportamento? E Quanto aos Tipos de Família?.....	100
Quais São as Similaridades e Diferenças entre o Grupo de Crianças Socialmente Competentes e o Grupo de Crianças com Comportamentos Exteriorizados em Relação às Características Cognitivas, Emocionais, Sociais e de Comportamento? E Quanto aos Tipos de Família?.....	102
Há diferença no Contexto de Vida das Famílias dos Tipos 1 e 2, das Crianças Socialmente Competentes e de Crianças com Comportamentos Exteriorizados?.....	103
Como é a autoridade exercida sobre as crianças socialmente competentes e as crianças com comportamentos exteriorizados, e como são os relacionamentos interpessoais destas crianças?.....	107
Existe diferença entre grupos e tipos de família quanto ao envolvimento do genitor?.....	108
Os grupos e tipos de família diferem quanto à satisfação em relação à vida familiar e o trabalho, aos valores e às práticas educativas parentais?.....	109
Existe diferença entre grupos e tipos de família quanto ao estresse parental?.....	110
A Metodologia foi Adequada aos Objetivos do Estudo?.....	112
Considerações Finais.....	119

REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES.....	141
APÊNDICE A: Carta de apresentação do projeto.....	142
APÊNDICE B: PSA - Perfil Sócio-Afetivo de Crianças em Idade Pré-escolar.....	143
APÊNDICE C: Termo de Consentimento.....	147
APÊNDICE D: Questionário Sociodemográfico da Família.....	148
APÊNDICE E: PSI - Escala de Estresse Parental.....	154
APÊNDICE F: Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada.....	157
APÊNDICE G: Tabela dos Escores do Índice de Estresse Parental.....	159
APÊNDICE H: Sistema de Categorias para Análise das Entrevistas.....	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização das Crianças dos Grupos A e B, por Região Administrativa, Série, Gênero e Idade, por Grupo e Tipo de Família.....	44
Tabela 2. Caracterização das Famílias Quanto à Idade (anos e meses), Escolaridade e Renda Familiar, por Grupo de Crianças.....	46
Tabela 3. Escores Mínimos e Máximos do Índice de Estresse Parental Global e das Subescalas.....	50
Tabela 4. Classificação das Crianças no Teste de Inteligência - Colúmbia, por Grupo e Tipo de Família.....	53
Tabela 5. Classificação das Crianças no Teste de Inteligência - Raven, por Grupo e Tipo de Família.....	55
Tabela 6. Valores de t, p, Média e Desvio-Padrão dos Testes de Inteligência – Colúmbia e Raven, por Grupo de Crianças.....	56
Tabela 7. Relato dos Genitores sobre a Importância de a Criança Frequentar a Escola, por Grupo e por Tipo de Família.....	58
Tabela 8. A Responsabilidade pelo Rendimento Acadêmico das Crianças, Segundo relato dos Genitores, por Grupo e Tipo de Família.....	59
Tabela 9. Percepção dos Genitores sobre as Características de suas Crianças, por Grupo e Tipo de Família.....	62
Tabela 10. Comportamentos Adequados e Inadequados das Crianças, Segundo os Genitores, por Grupo e Tipo de Família.....	66
Tabela 11. Frequência de Relatos sobre a Responsabilidade dos Membros Familiares dos Grupos A e B, nos Cuidados aos Filhos e Atribuições Domésticas, por Tipo de Família.....	69
Tabela 12. Frequência de Relatos dos Genitores sobre a Rede Social de Apoio, por Grupo e Tipo de Família.....	70
Tabela 13. Frequência de Relatos das Atividades Sociais pelos Genitores, por Grupo e Tipo de Família.....	71
Tabela 14. Frequência de Relatos dos Genitores sobre os Eventos Ocorridos com as Famílias por Grupo e Tipo de Família.....	73
Tabela 15. Frequência de Relatos dos Genitores sobre os Eventos Ocorridos com a	

Criança por Grupo e Tipo de Família.....	74
Tabela 16. Diferenças entre os Grupos A e B em Relação aos Eventos Ocorridos na Vida da Família e da Criança.....	75
Tabela 17. Percepção dos Genitores sobre as Interações Positivas e Negativas das Crianças, por Grupo e Tipo de Família.....	77
Tabela 18. Diferenças entre os Grupos A e B Quanto às Interações Interpessoais da Criança.....	78
Tabela 19. Relato dos Genitores sobre a sua Satisfação com a Vida Familiar e o Trabalho, por Grupo e Tipo de Família.....	84
Tabela 20. Escores Médios Brutos dos Pais e Mães nas Três Subescalas de Estresse Parental, por Grupo e Tipo de Família.....	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Escores médios das crianças dos grupos A e B no teste de inteligência Raven, por tipo de família.....	53
Figura 2. Relato dos genitores a respeito da autoridade exercida sobre a criança do Grupo A, por tipo de família.....	80
Figura 3. Relato dos genitores a respeito da autoridade exercida sobre a criança do Grupo B, por tipo de família.....	80
Figura 4. Relato dos genitores sobre os valores transmitidos às crianças do Grupo A, por tipo de família.....	88
Figura 5. Relato dos genitores sobre os valores transmitidos às crianças do Grupo B, por tipo de família.....	88
Figura 6. Práticas educativas ‘corretivas’ relatadas pelos genitores do Grupo A, por tipo de família.....	90
Figura 7. Práticas educativas ‘corretivas’ relatadas pelos genitores do Grupo B, por tipo de família.....	90
Figura 8. Escores médios do Índice de Estresse Parental, dos grupos A e B, por tipo de família.....	92
Figura 9. Escores médios nas três subescalas de estresse parental, dos pais e das mães.....	95

APRESENTAÇÃO

Ao longo do desenvolvimento, particularmente na idade pré-escolar, as crianças podem apresentar problemas de comportamento exteriorizado ou manifestar competência social em diferentes ambientes, dentre os quais o familiar e o escolar. A literatura tem evidenciado que a criança socialmente competente tem uma maior probabilidade de apresentar aspectos positivos na sua trajetória de desenvolvimento (Beebe-Frankenberger, Lane, Bocian, Gresham & McMillan, 2005; Ceconello & Koller, 2000; Chen & cols., 2004). Já as crianças cujos comportamentos exteriorizados persistem no decorrer do tempo, tendem a mostrar sinais de prejuízos em seu desenvolvimento (Cavell, 2000; Dessen & Szelbracikowski, 2004; Hann & Borek, 2001; Hinshaw, 1992, 2002; Nagin & Tremblay, 2001). Considerando que as crianças competentes socialmente apresentam uma trajetória de desenvolvimento diferente das crianças com comportamentos exteriorizados, faz-se necessário investigar quais contextos e fatores favorecem o surgimento da competência social e dos comportamentos exteriorizados.

Fatores cognitivos e sociais associados à competência social e aos comportamentos exteriorizados têm sido destacados por pesquisadores (Cavell, 2000; Diesendruck & Ben-Eliyahu, 2006), sobretudo no que se refere à capacidade do processamento de informação e à aceitação do comportamento social da criança e do adolescente, nos seus ambientes de interação (Brunnekreef & cols., 2007). Os fatores familiares também têm sido foco de interesse em estudos sobre comportamentos exteriorizados (Chang, Lansford, Schwartz & Farver, 2004; Ferreira & Marturano, 2002) e competência social (Anthony, Anthony, Glanville & cols., 2005; Anthony, Anthony, Morrel & Acosta, 2005; Skowron, 2005). O contexto familiar pode ser benéfico ou prejudicial ao desenvolvimento emocional, psicológico, cognitivo e social da criança. É benéfico, por exemplo, quando há o envolvimento e a supervisão dos pais em relação aos seus filhos; por outro lado, pode ser prejudicial à criança quando há conflitos familiares e práticas punitivas (Ferreira & Marturano, 2002).

A relação entre genitores e filhos é um fenômeno complexo e está relacionada aos aspectos emocionais e psicológicos dos seus integrantes (Cerveny & Berthoud, 2002), exercendo influência significativa no desenvolvimento da criança (Keller, Borke, Yovsi, Lohaus & Jensen, 2005; Weber, 2005). Como tal, os projetos de pesquisa precisam identificar os fatores envolvidos no funcionamento parental, como os recursos psicológicos pessoais dos genitores, as características da criança e as fontes de estresse e suporte

(Bradley & Corwyn, 2003). Portanto, aspectos como a história de desenvolvimento e a personalidade dos genitores e da criança, os estilos e práticas parentais, os valores e as crenças sobre educação dos filhos, bem como as relações maritais, o trabalho dos genitores e a rede social precisam ser investigados em projetos que visem ampliar a compreensão sobre as relações parentais em famílias com crianças socialmente competentes e com comportamentos exteriorizados.

As diferentes configurações e a dinâmica familiar são aspectos que podem influenciar o desenvolvimento da competência social e dos comportamentos exteriorizados (Govind & Stein, 2004; Hetherington, 2003; Kreppner, 2000; O'Connor & cols., 2001). Por exemplo, crianças de famílias com ambos os genitores tendem a apresentar menos problemas de comportamentos do que aquelas que moram apenas com a genitora (Govind & Stein, 2004); na ausência do genitor, as genitoras solteiras mostram menos controle e um maior distanciamento de suas crianças (Kreppner, 2000). No entanto, não se pode afirmar que famílias reconstituídas ou monoparentais estejam predestinadas a ter filhos com problemas de comportamento exteriorizado e nem que as famílias nucleares tradicionais terão filhos socialmente competentes e sem problemas de comportamento exteriorizado.

Mediante o exposto acima, o presente trabalho tem como objetivo comparar crianças pré-escolares socialmente competentes e as crianças pré-escolares com comportamentos exteriorizados e o funcionamento de suas famílias, a fim de verificar se existe diferença em relação ao funcionamento familiar e ao desempenho cognitivo dessas crianças. Para a sua realização, participaram do estudo 32 crianças pré-escolares, classificadas por suas professoras como socialmente competentes ($n=18$) e crianças com comportamentos exteriorizados ($n=14$), provenientes de dois tipos de famílias: Tipo 1, em que a criança coabita com ambos os genitores biológicos; Tipo 2, em que a criança coabita com apenas um genitor (a genitora ou o genitor biológico). A coleta de dados foi efetuada em duas etapas, na escola e na casa da família. Na escola foi realizada a avaliação cognitiva das crianças com a aplicação de dois testes de inteligência (Raven: Matrizes Progressivas Coloridas e Colúmbia). Para a obtenção dos dados sociodemográficos e de relacionamento familiar, os genitores responderam um questionário sociodemográfico da família e participaram, separadamente, de uma entrevista semi-estruturada. Para investigar o estresse parental foi administrada uma escala de estresse parental (PSI) para as mães e os pais.

Este é, portanto, um estudo descritivo-comparativo e exploratório, a respeito dos aspectos do desenvolvimento e das características das crianças, bem como dos modos de

vida e das relações familiares, em um estágio específico do desenvolvimento, o período pré-escolar, que favorece a compreensão da origem e evolução da competência social e de comportamentos exteriorizados. O contexto familiar, por sua vez, constitui um ambiente apropriado para a coleta de tais informações, particularmente tendo os relatos do pai e da mãe como base para a análise de dados, já que alguns estudos na área privilegiam o relato de apenas um membro familiar, geralmente, a genitora.

REVISÃO DE LITERATURA

O ambiente familiar tem despertado o interesse de pesquisadores para a compreensão da origem e manutenção da competência social e dos comportamentos exteriorizados (Anthony, Anthony, Morrel & cols., 2005; Cavell, 2000; Chang & cols., 2004; Ferreira & Marturano, 2002; Hann & Borek, 2001; Skowron, 2005). Cada família, com seu modo particular de manter motivação e significado entre seus integrantes, pode ser vista como representando uma cultura específica, um tipo de unidade que produz modos comuns de comunicar sobre o mundo externo e avaliar suas experiências (Kreppner, 1999). Nesse sentido, a família é um importante contexto para o desenvolvimento da criança socialmente competente ou com comportamentos exteriorizados e, para compreender o desenvolvimento das crianças, é necessário entender a rotina diária das famílias, a natureza da divisão doméstica do trabalho, as relações entre os diferentes subsistemas dentro da família, a rede de apoio social, valores culturais e crenças e práticas parentais.

Neste capítulo são apresentadas, inicialmente, as definições e características da competência social e dos comportamentos exteriorizados e as implicações para o desenvolvimento da criança em contextos diversos. A segunda seção mostra a importância dos fatores cognitivos, sociais e familiares para o surgimento e manutenção da competência social e dos comportamentos exteriorizados. Nos fatores cognitivos e sociais se destacam os processos de informação social, o autoconceito e as habilidades sociais; nos fatores familiares é dada ênfase às configurações familiares e à dinâmica das relações na família. Na terceira seção, são apresentadas as especificidades das relações parentais, isto é, das relações entre mãe e filho e pai e filho, enfatizando a co-parentalidade, os estilos e as práticas parentais e o estresse parental.

Competência Social e Comportamentos Exteriorizados: Definições, Características e Implicações para o Desenvolvimento da Criança

Para uma melhor compreensão da competência social e dos comportamentos exteriorizados, é preciso, primeiramente, conhecer algumas de suas definições. Além disso, é fundamental entender a evolução da competência social e dos comportamentos exteriorizados na infância e no período pré-escolar.

As Definições e Características de Competência Social e de Comportamentos Exteriorizados

A competência social é entendida como uma eficiência nas interações sociais do ponto de vista do próprio indivíduo e de outras pessoas (Rose-Krasnor, 1997; Wentzel, 1999). Está relacionada, portanto, ao sucesso da pessoa ao perceber as expectativas do ambiente, ou seja, à demonstração de características como auto-estima e auto-eficácia e à sua percepção do tipo de comportamento que se faz necessário em determinada situação.

Ademais, a competência social é compreendida como o modo de o indivíduo interagir com as pessoas e os eventos da vida, tanto na perspectiva da auto-realização como na resolução de problemas (Cecconello & Koller, 2000). Isso significa que a competência social está relacionada à interação do indivíduo com seu ambiente social e físico. Trata-se da interação entre as características individuais, as estratégias utilizadas para a adaptação ao ambiente e os recursos disponíveis no ambiente, dentre os quais, o apoio familiar e social (Brophy-Herb, Lee, Nievar & Stollak, 2007).

Considerada como um fator de proteção para o indivíduo, a competência social está relacionada à sua capacidade de se adaptar favoravelmente às situações e de apresentar um comportamento que possa atingir os objetivos em uma comunicação interpessoal, mantendo uma relação com o interlocutor através do equilíbrio de poder e das trocas positivas (Cecconello & Koller, 2000). Portanto, o indivíduo socialmente competente geralmente apresenta comportamentos adequados para determinadas circunstâncias e demonstra um esforço na adequação entre o comportamento e a situação. Essa definição se torna apropriada para este estudo, uma vez que as crianças socialmente competentes tendem a se comportar de forma satisfatória em diversos contextos, tais como o familiar e o escolar.

As crianças socialmente competentes têm habilidade de exercer novos papéis e adequar seu comportamento e atitudes a outros contextos, ou seja, a competência social diz respeito à capacidade de a criança se adaptar em diferentes ambientes. Ainda, elas são hábeis para entender as normas sociais, na interação com pares e adultos, e em regular suas emoções, especialmente as negativas (Cecconello & Koller, 2000; Del Prette & Del Prette, 2005). Logo, esse tipo de competência é de certa forma uma proteção importante para as crianças contra eventos que promovem estresse, além de auxiliar na prevenção de problemas emocionais e de comportamento ao longo da vida.

Vários fatores têm sido considerados na influência do curso do desenvolvimento da habilidade social; no entanto, para crianças pré-escolares, tais habilidades são mais prováveis de depender do contexto familiar (Anthony, Anthony, Morrel & cols., 2005). Nesse sentido, é de suma importância a compreensão do funcionamento familiar e de suas especificidades.

Ao se deparar com situações adversas em um dado contexto, não necessariamente a criança apresentará respostas competentes socialmente, podendo, em consequência dessas situações, manifestar comportamentos de rebeldia, desobediência, agressividade, mentira, crueldade física e atos criminosos. Tais comportamentos têm sido denominados de 'comportamentos exteriorizados' e são definidos como uma variedade de comportamentos de descumprimento de regras sociais e de problemas de conduta (Bacharach & Baumeister, 2003; Hann & Borek, 2001). Para este estudo, crianças com comportamentos exteriorizados são aquelas que apresentam irritabilidade, ficam facilmente aborrecidas e com raiva; batem e intimidam seus pares, entre outros, caracterizando-se por dificuldades de adequação às normas sociais (Hann & Borek, 2001).

Entre os vários comportamentos exteriorizados, a agressão tem despertado o interesse de pesquisadores (Hinshaw, 2002; Murray-Close & Ostrov, 2009; Tremblay, 2000; Vitaro, Brendgen & Barker, 2006). Ela é definida como qualquer seqüência de comportamentos, que tem como principal objetivo causar dano ou prejuízo àquele cujo comportamento é dirigido; o comportamento que tem por finalidade trazer prejuízo a outrem; atos que infligem danos físicos ou mentais a outros (Cavell, 2000; Hinshaw, 1992).

A agressão, pertencente à classe dos comportamentos exteriorizados, é considerada uma categoria heterogênea e multifatorial, pois se trata de um comportamento que pode ser entendido de acordo com o seu aspecto funcional, intencional, motivacional, de julgamento moral e cultural (Hinshaw, 1992/2002; Tremblay, 2000). É importante destacar que a agressividade nem sempre é um comportamento anti-social, pois considerando que o comportamento agressivo é adaptativo e funcional, este pode ser manifestado de várias maneiras (Coie & Dodge, 1998).

Dois tipos de agressividade são comuns na manifestação do comportamento agressivo: a proativa e a reativa (Card & Little, 2006; Mayberry & Espelage, 2007; Vitaro, Brendgen & Tremblay, 2002; Vitaro & cols., 2006). A proativa se caracteriza por comportamentos em que há uma intenção de atingir um objetivo, por exemplo, ganhar uma competição em situações de brincadeiras e jogos (futebol, artes marciais e outros); a reativa

se refere à reação defensiva em face de um tratamento provocativo acompanhada pelo sentimento de raiva. Portanto, o comportamento agressivo que está inserido na classe de comportamentos exteriorizados é aquele que se refere à agressão física e verbal cujo objetivo é trazer prejuízo a outrem (Hann & Borek, 2001).

As crianças com comportamentos exteriorizados apresentam características associadas aos aspectos cognitivos, emocionais e de comportamentos. Elas se mostram difíceis, irritáveis, atrevidas, impulsivas, opositoras e menos empáticas, nos primeiros anos de vida (Hann & Borek, 2001), podendo, também, apresentar estas características nos anos posteriores evidenciando, assim, problemas de comportamento exteriorizado.

A alta incidência dos comportamentos exteriorizados pode trazer conseqüências nocivas para a criança e sua família, uma vez que tais crianças tendem a apresentar mais conflitos com os genitores e irmãos no ambiente familiar (Ferreira & Marturano, 2002). Segundo essas autoras, as crianças com comportamentos exteriorizados, freqüentemente, apresentam problemas em outros contextos, incluindo o escolar. Na escola, são evidenciadas dificuldades nos aspectos de aprendizagem bem como nos relacionamentos interpessoais com pares e professores.

É importante destacar também que os problemas de comportamento exteriorizado podem ocorrer em apenas um período do desenvolvimento da criança ou se manifestar em outros estágios do curso da vida. Portanto, faz-se necessário levar em conta os diversos contextos da criança ao longo do desenvolvimento, a fim de compreender a influência destes e o surgimento e manutenção da competência social e dos comportamentos exteriorizados.

Competência Social e Comportamentos Exteriorizados em Contextos Diversos: Implicações para o Desenvolvimento Humano

As trajetórias de desenvolvimento das crianças socialmente competentes e das crianças com comportamentos exteriorizados, considerando os diferentes contextos em que ela está inserida, podem apresentar características específicas, com repercussões positivas e negativas para o indivíduo. Isso significa que a criança socialmente competente tem uma probabilidade maior de apresentar aspectos positivos na sua trajetória de desenvolvimento. Já as crianças cujos comportamentos exteriorizados persistem ao longo do tempo tendem a

mostrar prejuízos em seu desenvolvimento, como os comportamentos anti-sociais (Campbell, Shaw & Gilliom, 2000; Hinshaw, 2002). Dessa forma, é necessário considerar os diferentes ambientes que podem influenciar na estabilidade e mudança da competência social e dos comportamentos exteriorizados ao longo da vida.

A família é um importante ambiente para o desenvolvimento da criança, mas além desta, há influências simultâneas de outras esferas sociais, como dos grupos de companheiros, da escola, da vizinhança, do contexto sócio-histórico-cultural, os quais acrescentam, formam e moderam o efeito da família (Bronfenbrenner, 1999). Juntamente com o ambiente familiar, o escolar é considerado como fonte de influência para o surgimento e desenvolvimento da competência social das crianças, uma vez que elas desenvolvem competência social e emocional por meio de interações ocorridas nesses dois contextos fundamentais em que permanecem um grande período de tempo (Anthony, Anthony, Morrel & cols., 2005). Nos seus primeiros anos, a criança mantém uma rede de relações com os genitores, irmãos, professores, outros cuidadores e, eventualmente, com os pares. Essa rede, geralmente, proporciona um crescimento emocional e social, bem como uma capacidade de formar e desenvolver relações com pares e adultos (Powell, Dunlap & Fox, 2006).

Em se tratando de comportamentos exteriorizados, há de se enfatizar que as crianças que os apresentam de forma recorrente e persistente em vários ambientes, como no lar, na escola ou na comunidade, são, em geral, diagnosticadas com transtorno de conduta (Ferreira & Marturano, 2002). Existem crianças que apresentam problemas de comportamento ou de auto-regulação e que, geralmente, têm expectativas negativas em relação a si mesmo e aos outros, o que pode dificultar a sua aprendizagem e os seus relacionamentos (Masten & Coatsworth, 1998). Tais crianças têm uma maior probabilidade de virem a ter, também, problemas escolares e interpessoais, expressos no relacionamento com pares e professores.

É no período pré-escolar que a competência social com pares é manifestada. Nesse período, a criança tende a desenvolver habilidades de cooperação com a professora e os colegas, a prestar atenção às instruções e a se envolver em outros comportamentos que promovem a aprendizagem (Bacharach & Baumeiter, 2003). As crianças socialmente competentes trazem de suas experiências no ambiente familiar um conjunto de habilidades, motivações e autopercepção que facilitarão a aprendizagem e os relacionamentos na escola.

De acordo com McWayne, Fantuzzo e McDermott (2004), a competência social na pré-escola é um componente importante de ajustamento social. Segundo esses autores, as professoras da pré-escola associam a competência social não somente à habilidade de linguagem, mas também à qualidade do relacionamento da criança com ela (a professora) que, por sua vez, poderá influenciar nas relações das crianças com os professores nas séries seguintes. O desenvolvimento de relações positivas com os pares durante a pré-escola também está associado a um ajustamento positivo na escola e ao desempenho acadêmico no ensino fundamental e médio. Nesse período escolar, as crianças do sexo feminino tendem a demonstrar maior competência social que as do sexo masculino (Bigras & Dessen, 2002).

É fato que o período pré-escolar e os primeiros anos escolares podem ser críticos na vida escolar da criança (Stipek, 2001). Nesse sentido, as habilidades acadêmicas das crianças, como a capacidade de leitura, escrita, interpretação e outras relativas ao início da escolarização são preditivas para um sucesso acadêmico e para a sua aquisição educacional. As crianças que iniciam a escolarização com boas habilidades podem aprender mais do que as crianças que iniciam com, relativamente, pouca ou nenhuma habilidade. Isto significa que as habilidades iniciais das crianças podem afetar o seu ritmo de aprendizagem.

As conseqüências de um desempenho baixo na escola nos primeiros anos podem comprometer a aprendizagem da criança e dificultar a possibilidade de melhorar o nível de suas habilidades. A criança que apresenta uma visão negativa de suas competências e expectativas futuras enfraquece os seus esforços e persistência, assim como a aprendizagem. Neste sentido, a apresentação inicial da criança afeta a percepção, o comportamento e as decisões da professora de forma a limitar as oportunidades da criança de aprender. As evidências sugerem que um nível de desempenho acadêmico baixo na escola promove problemas de conduta, entre estes, os comportamentos exteriorizados, tendo em vista que a criança que experimenta o fracasso escolar nos primeiros anos, tende a acentuar esses problemas de comportamento (Stipek, 2001).

A influência do contexto escolar para a competência social e os comportamentos exteriorizados. É importante considerar o ambiente escolar e suas características tais como, as normas da escola, a conduta dos professores, os recursos materiais, entre outros, pois são fatores de influência para o surgimento e a manutenção de problemas de comportamentos e da competência social bem como para o desempenho acadêmico da

criança. Isto é, dependendo do tipo de escola, as crianças podem ter facilidade ou dificuldade na sua adaptação. Por exemplo, nas escolas que têm como metas a cooperação, a obediência e o envolvimento acadêmico, as crianças agressivas tendem a apresentar dificuldades de se adaptar, social e academicamente e, conseqüentemente, poderão ser rejeitadas pelos colegas (Cavell, 2000). No entanto, esse tipo de escola pode ser um ambiente em que as crianças socialmente competentes tenham um melhor ajustamento, uma vez que elas apresentam habilidades sociais apropriadas para a sua adaptação escolar.

Por outro lado, nas escolas em que as expectativas acadêmicas são baixas, a supervisão é precária e não há um controle disciplinar em relação à agressão dirigida aos colegas, as crianças agressivas tendem a se sentir familiarizadas com este tipo de ambiente. Já as crianças socialmente competentes estão mais propensas a ter dificuldades tanto no rendimento escolar como nas relações com os pares (Cavell, 2000). Nesse sentido, escolas dessa natureza não trarão muitas contribuições para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais das crianças, a menos que essas crianças tenham recursos próprios para uma melhor adaptação neste tipo de ambiente.

As crianças com problemas de comportamento exteriorizado freqüentemente apresentam dificuldades no desenvolvimento de habilidades e na adaptação ao contexto escolar e uma tendência a ter problemas de aprendizagem e a serem rejeitadas pelos companheiros (Ferreira & Marturano, 2002). As relações difíceis ou conflituosas com pares nos primeiros anos estão associadas a conseqüências negativas para o desenvolvimento, tais como o desempenho acadêmico baixo, a retenção, a rebeldia e os problemas emocionais.

A presença de comportamentos exteriorizados no início da infância era, no passado, considerada como típica dos primeiros anos de vida e do período pré-escolar, com poucas implicações para o ajustamento social da criança, particularmente no que se refere à desobediência, agressão a pares, altos níveis de atividade e pouca regulação de impulsos (Hann & Borek, 2001). No entanto, a literatura recente tem indicado que algumas crianças pré-escolares e na tenra idade, com comportamentos agressivos, desviantes e exagerados, tendem a continuar apresentando problemas ao longo do seu desenvolvimento (Cavell, 2000; Nagin & Tremblay, 2001).

A tendência, hoje, é a de considerar que os problemas de comportamento exteriorizado tendem a adquirir certa estabilidade ao longo da vida, tendo uma trajetória e um prognóstico pouco favoráveis, particularmente com relação à agressão, à impulsividade e às tendências anti-sociais (Criss, Petit, Bates, Dodge & Lapp, 2002; Dodge & cols.,

2003). Mas, não se pode afirmar que estes comportamentos persistirão ao longo da vida da criança, pois existe a possibilidade de uma reorganização de padrões adaptativos que ocorrem por meio de novas interações entre o ambiente e as estruturas formadas ao longo do desenvolvimento, eliminando a incidência de tais problemas de comportamento.

No período do ingresso na pré-escola, de acordo com Anthony, Anthony, Morrel e cols. (2005), a criança vai se confrontar com outros desafios importantes que irão influenciar potencialmente o seu desenvolvimento. Ela se depara com tarefas sociais extra-familiares, ou seja, demandas sociais oriundas das professoras e dos pares. Neste contexto, respostas 'inadequadas' a essas tarefas e desafios, particularmente envolvendo comportamentos agressivos e disruptivos da criança, que tendem a persistir nos anos escolares, são de alto risco para conseqüências negativas no seu desenvolvimento.

Considerando a questão de gênero, na pré-escola, as meninas apresentam menos comportamentos de raiva e agressividade que os meninos (Bigras & Dessen, 2002). Tem sido evidenciado que os meninos apresentam mais comportamentos exteriorizados com níveis elevados de agressão, competitividade, dominação e brincadeiras estouvadas que as meninas, com uma tendência de predomínio da agressão física entre meninos mais velhos (Best & Williams, 1996).

Além disso, crianças com problemas de comportamento na sala de aula estão em risco para desenvolver relacionamentos conflituosos e distantes com seus professores (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme & Maes, 2007; Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005). Buyse e cols. realizaram um estudo com crianças no período do jardim da infância destacando alguns aspectos do clima de sala de aula que podem moderar o risco de problemas relacionais. Os resultados mostraram que as composições de sala de aula problemáticas, no que se refere aos níveis elevados de comportamentos interiorizados e exteriorizados, tendem a aumentar o risco de as professoras formarem relações mais conflituosas com crianças que apresentam comportamentos exteriorizados. Ademais, o suporte emocional das professoras em relação às crianças foi considerado um fator protetor para o funcionamento relacional da criança em risco para comportamentos desajustados. Particularmente, com professores que oferecem suporte emocional, crianças com comportamentos exteriorizados e interiorizados deixam de apresentar risco para desenvolver relações menos próximas ou mais conflituosas com seus professores.

A influência da relação professor-criança tem sido destacada quanto ao desempenho escolar e aos problemas de comportamento das crianças (Palermo, Hanish, Martin, Fabes & Reiser; 2007). Estes pesquisadores apontam que a qualidade da relação

professor-criança, na idade pré-escolar, pode maximizar a prontidão para a alfabetização e promover a adaptação social e que as crenças das professoras também constituem aspecto importante por estarem associadas aos comportamentos das crianças.

Chang (2003) realizou um estudo com o objetivo de verificar se as crenças das professoras em relação aos comportamentos agressivos e de retraimento social na sala de aula, e os cuidados e suporte das professoras aos alunos, eram fontes de influência nas relações entre esses comportamentos de sala de aula e a aceitação de pares e a autopercepção da competência social. Os resultados sugerem que a aversão das professoras à agressão e a empatia em relação à criança retraída aumentou a autopercepção das crianças retraídas e agressivas e impulsionou a rejeição de pares pelas crianças agressivas, mas não pelas crianças com retraimento social. A afetividade das professoras teve repercussões similares. Logo, pode-se dizer que as crenças das professoras interferem na aceitação dos pares em sala de aula, sendo mais evidentes em crianças com comportamentos exteriorizados, em especial, a agressividade. A escola é, portanto, um contexto importante para o desenvolvimento da criança, pois apresenta características específicas que podem influenciar na competência social e nos comportamentos exteriorizados.

Na escola, com a orientação do professor, o aluno participa de atividades que exigem a sistematização e a articulação entre os conhecimentos formais. Já, na família, a criança, freqüentemente, tem a supervisão e a orientação dos genitores na execução das tarefas escolares e na realização de tarefas cotidianas. Neste sentido, apesar da forma diferenciada do acompanhamento da criança, tanto no ambiente familiar como no escolar, existem situações que propiciam mudanças cognitivas, afetivas e sociais na criança (Polônia & Dessen, 2005). Portanto, a escola e a família desempenham funções diferenciadas na vida das pessoas, podendo atuar também de forma complementar.

O modo como os genitores participam da vida escolar de seus filhos está associado aos aspectos sociodemográficos da família, tais como a renda familiar, a escolarização dos genitores, entre outros. Mugnatto (1997) realizou um estudo sobre os padrões interativos de mães alfabetizadas e não alfabetizadas com seus filhos em idade pré-escolar, provenientes de classe social baixa, mostrando que o nível de escolaridade da mãe tem um importante papel no tipo de interação que ela estabelece com seus filhos. As mães analfabetas apresentaram um estilo mais autoritário e um maior controle em relação aos filhos na situação que envolvia o conhecimento acadêmico; os seus filhos, por sua vez, apresentaram comportamentos em conformidade à opinião ou à ordem da mãe para

executarem a tarefa, menos oposição ativa aos comandos da mãe e mostravam as tarefas escolares concluídas para suas mães. Já as mães alfabetizadas apresentaram uma linguagem mais elaborada com suas crianças, sugeriam mais ao invés de dar ordens, promoviam um clima de afetividade e cooperação ao desenvolver a tarefa e utilizavam uma estratégia de controle mais sutil com suas crianças, conseqüentemente, seus filhos responderam adequadamente às demandas, apresentaram oposição ativa, realizaram a tarefa escolar com mais independência, aceitaram sugestões, foram capazes de priorizar os seus interesses e demonstrar a sua competência.

Embora as pesquisas tenham considerado a multiplicidade das influências parentais no processo de desenvolvimento da criança, há certo desconhecimento sobre os modos específicos dos genitores socializarem as suas crianças no que se refere aos comportamentos escolares e suas conseqüências (Taylor, Clayton & Rowley, 2004). Segundo estes autores, há uma relação entre parentalidade e os resultados escolares das crianças, mas ainda existe pouca informação a respeito da socialização acadêmica.

Os problemas de comportamento e de aprendizagem na infância e no período pré-escolar podem ser minimizados pelos aspectos cognitivos, sociais e familiares que, por sua vez, também podem favorecer o surgimento da competência social em crianças. Os fatores que influenciam o surgimento e a manutenção da competência social e dos comportamentos exteriorizados são os familiares, os cognitivos, os sociais, os acadêmicos, os educacionais e os culturais (Cavell, 2000; Hann & Borek, 2001). Na próxima seção, são descritos, brevemente, os aspectos cognitivos, sociais e familiares relativos ao desenvolvimento da competência social e de comportamentos exteriorizados.

Fatores Cognitivos, Sociais e Familiares da Competência Social e dos Comportamentos Exteriorizados

Nesta seção, são abordados os fatores cognitivos, os sociais e os familiares. Alguns estudiosos (Cavell, 2000; Hann & Borek, 2001) indicam os aspectos que se destacam entre os fatores cognitivos, sociais e familiares que condicionam a competência social e os comportamentos exteriorizados tais como a rejeição de companheiros na escola, os ambientes familiares adversos e as práticas parentais inadequadas, a fim de identificar os contextos socioculturais e os antecedentes que favorecem ou dificultam o surgimento e a manutenção da competência social e dos comportamentos exteriorizados.

Fatores Cognitivos e Sociais

Os fatores cognitivos e sociais dizem respeito aos aspectos da cognição do indivíduo e às suas interações sociais. As crianças socialmente competentes e com comportamentos exteriorizados apresentam diferenças no que tange ao processamento de informação social. As primeiras tendem a interagir considerando os aspectos da situação social, interpretando precisamente os sinais sociais, gerando respostas apropriadas, selecionando uma resposta e respondendo eficazmente à situação social. Já as crianças com comportamentos exteriorizados, em especial os agressivos, podem apresentar déficits em um estágio particular do processamento de informação social (Cavell, 2000; Pakaslahti, 2000; Vasconcellos, Picon, Prochnow & Gauer, 2006). Isto é, essas crianças tendem a responder às situações sem fazer uma análise das alternativas sociais disponíveis e, freqüentemente, inferem intenções hostis quando os níveis de ameaça ou provocação em determinada situação são ambíguos. Ainda, ao tomar uma decisão, as suas soluções são agressivas e menos eficazes, especialmente quando se trata de problemas interpessoais.

As crianças com comportamentos agressivos, por exemplo, compartilham das idéias de que a agressão é uma resposta legítima para uma larga escala de situações e de que o mundo é um lugar onde elas necessitam se defender, a fim de sobreviver (Pakaslahti, 2000). Cabe destacar que as crianças com comportamentos exteriorizados, particularmente as agressivas, geralmente não se incomodam com o efeito negativo que o seu comportamento agressivo tem sobre os outros. Isto significa que ao avaliarem a sua própria reação afetiva, elas não dão importância às conseqüências geradas pela sua agressão.

Outro fator a ser considerado no que diz respeito ao aspecto cognitivo e social no desenvolvimento da competência social e dos comportamentos exteriorizados é o autoconceito. De acordo com um estudo realizado por Chen e cols. (2004), as crianças socialmente competentes e equilibradas emocionalmente têm uma maior probabilidade de ter auto-imagem e auto-sentimentos positivos. No entanto, crianças que experimentam dificuldades psicológicas, sociais e escolares tendem a apresentar uma autopercepção negativa. As crianças agressivas têm uma tendência a verem a si próprias e na relação com o outro, de maneira idealizada. Essas crianças também apresentam déficits na habilidade de escolher e assumir uma dada atitude social (Szelbracikowski & Dessen, 2005).

Os fatores sociais estão relacionados, particularmente, ao contexto da comunidade, nas relações de amigos e grupos de pares (Xu, Farver, Schwartz & Chang, 2004). Quanto às amizades, tem sido evidenciado que as crianças com comportamentos exteriorizados,

especialmente as agressivas, podem ser influenciadas por amigos que também apresentam comportamentos agressivos, passando a valorizar, cada vez mais, as soluções agressivas e os seus resultados (Deptula & Cohen, 2002).

As habilidades sociais e a rejeição a companheiros também têm despertado o interesse de pesquisadores. As crianças socialmente competentes apresentam um repertório de habilidades sociais que as tornam aptas a ter relações harmoniosas com colegas e adultos (Del Prette & Del Prette, 2005; Dodge & cols., 2003). Isto é, elas possuem habilidades de comunicação e desenvoltura nas interações sociais e, conseqüentemente, terão facilidade em fazer amigos, serão respeitadas e terão uma boa posição diante do grupo.

Diesendruck e Ben-Eliyahu (2006) realizaram um estudo com crianças pré-escolares israelenses, a fim de verificar as suas habilidades cognitivas e sociais, particularmente quanto à popularidade e ao comportamento social. Esse estudo mostrou que crianças com popularidade apresentam uma probabilidade maior de propor atividades orientadas, encontrar soluções mais efetivas, iniciar e manter interações do que crianças que são rejeitadas por seus pares. Por outro lado, as crianças com comportamentos exteriorizados têm uma maior propensão à rejeição pelos pares; porém quando elas estão em grupos afins, a sua aceitação é evidenciada (Hann & Borek, 2001). As associações entre as medidas da popularidade e de interações específicas da cognição social indicam que o funcionamento social das crianças pré-escolares pode estar relacionado às capacidades cognitivo-sociais gerais e abstratas (Diesendruck & Ben-Eliyahu, 2006). Assim, é necessário compreender a relação entre a cognição social e o funcionamento social nos primeiros anos escolares.

Compreender o modo como os fatores cognitivos e sociais interagem com os demais fatores envolvidos no surgimento e evolução da competência social e dos comportamentos exteriorizados constitui um desafio para os pesquisadores. A seguir, são destacados os fatores familiares e sua influência na evolução da competência social e dos comportamentos exteriorizados.

Fatores Familiares

Além de a família ter como função a transmissão de genes, ela também transmite significado e cultura entre seus membros. De acordo com Kreppner (2000), ela pode ser interpretada como representando uma cultura particular, um tipo de unidade que produz modos comuns de comunicar-se com o mundo externo e avaliar suas experiências. Nesta

perspectiva, a família é a principal via de transmissão de significados, cultura e genes e o primeiro contexto de desenvolvimento e de socialização da criança (Kreppner, 1999, 2000; von Salisch, 2001).

O ambiente familiar pode ser favorável para o desenvolvimento da criança, sobretudo quando há o envolvimento e a supervisão dos pais (Isley, O'Neil, Clatfelter & Parke, 1999; Weber, 2005). Neste caso, a família torna-se um contexto propício para o desenvolvimento da competência social. O estudo de Isley e cols. (1999) sobre as relações parentais e a competência social, com ênfase na expressão de afeto dos genitores e das crianças durante brincadeiras, mostra que a relação entre o afeto dos genitores e a competência social foi mediada pela expressão de afeto da criança. Isto é, pode-se dizer que há uma associação entre a expressão de afeto entre pais e filhos e a competência social. Também tem sido evidenciado que, quanto mais os genitores utilizam práticas não punitivas na educação de seus filhos, maior a probabilidade de que eles apresentem habilidades pró-sociais e menor o risco de apresentarem comportamentos exteriorizados (Kloblinsky, Kuvalanka & Randolph, 2006).

Por outro lado, a família pode, também, constituir um contexto de adversidade, contribuindo para a manifestação dos comportamentos exteriorizados em crianças e adolescentes (Pike, Iervolino, Eley, Price & Plomin, 2006). Neste caso, práticas punitivas e hostis e conflitos familiares estão freqüentemente presentes. Ferreira e Marturano (2002) mostram, em seu estudo sobre o ambiente familiar e os problemas de comportamento de crianças com baixo desempenho escolar, que crianças com problemas de comportamento vivem em um ambiente com problemas nas relações interpessoais, tais como dificuldades parentais em relação à supervisão, ao monitoramento e ao suporte dos filhos. Além disso, elas verificaram a utilização de práticas punitivas, modelos adultos agressivos e indícios de pouco investimento dos genitores no desenvolvimento da criança.

As relações parentais em famílias de crianças e adolescentes com problemas de comportamento exteriorizado e de crianças socialmente competentes apresentam especificidades de acordo com a estrutura familiar (Burghes, Clarke & Cronin, 1997), que pode se configurar em famílias nucleares tradicionais, reconstituídas, monoparentais, de homossexuais, entre outros (Stratton, 2003).

A influência das configurações familiares no desenvolvimento da competência social e dos comportamentos exteriorizados. Uma diversidade de configurações familiares tem constituído as sociedades ocidentais modernas, sendo que cada uma delas apresenta formas distintas de interação entre os indivíduos (Georgas, 2006; Stratton, 2003). Na medida em que novos arranjos familiares vão surgindo, ocorrem transformações nas relações familiares, nos papéis desempenhados pelos seus membros, nos valores, nas funções intergeracionais, nas expectativas e nos processos de desenvolvimento do indivíduo (Dessen & Braz, 2005). Portanto, a estrutura familiar pode influenciar consideravelmente o desenvolvimento da competência social e o surgimento dos problemas de comportamento exteriorizado, particularmente no que diz respeito às relações parentais.

As relações entre o genitor e seus filhos apresentam especificidades decorrentes do tipo de configuração familiar; por exemplo, se o genitor e a genitora moram com os filhos, se somente o genitor mora com os filhos; se os avós moram com a família nuclear dentre outros arranjos. Quando somente o genitor mora com a criança, geralmente ele tem responsabilidades do dia-a-dia no que se refere à educação e aos cuidados com os filhos e a casa, diferentemente daqueles genitores que não residem com seus filhos (Burghes & cols., 1997).

Tem sido evidenciado que a percepção do envolvimento do genitor na vida da criança é fundamental para o seu desenvolvimento, na medida em que esta influencia diretamente as habilidades parentais (Dubowitz, Kerr, Starr & Harrington, 2000). De acordo com os resultados da pesquisa destes autores, os genitores que se sentiam mais eficientes na relação com a criança eram menos prováveis de serem negligentes com seus filhos, ou seja, a percepção positiva do genitor no envolvimento com sua criança tende a se refletir nas habilidades parentais e favorecer a contribuição do pai no bem-estar de seu filho.

Em se tratando das relações entre as genitoras e seus filhos, quando o genitor não participa das atividades de socialização dos seus filhos, a genitora se torna a principal responsável pelas normas e tem um maior controle sobre a prole, o que pode gerar estresse na rotina diária da gestão da família. Kreppner (2000) aponta que em famílias com apenas um genitor, as genitoras mostram menos controle e um maior distanciamento de suas crianças comparadas com as genitoras em famílias constituídas por ambos os genitores; já

os filhos de mulheres divorciadas tendem a desenvolver mais sintomas de agressividade ou de depressão comparados com os filhos de genitoras não divorciadas. Por outro lado, a cooperação dos genitores pode reduzir o estresse e favorecer um clima familiar menos rígido e controlador na criação dos filhos, independentemente de os genitores estarem morando ou não na mesma casa que a criança (Dubowitz & cols., 2000).

Quando os genitores assumem novos relacionamentos, os filhos passam a ter interações e relações com os seus padrastos e madrastas. As madrastas podem exercer um papel fundamental na validação das relações do genitor com seus filhos que não residem na mesma casa que o genitor. Nesse sentido, Robinson (1996) relata, em seu estudo, que as madrastas raramente ficavam em tempo integral com os filhos do seu parceiro atual, porém, mantinham uma convivência com eles durante os finais de semana e feriados. Já no que diz respeito aos padrastos, Robinson destaca que as expectativas em relação a eles são de que sejam disciplinadores da família e, também, os principais assalariados e gerenciadores das finanças familiares. No entanto, especialmente no período inicial, algumas das interações entre o enteado(a) e o padrasto podem ser caracterizadas por certa resistência da parte do enteado(a). Porém, no decorrer do tempo, esta resistência pode diminuir ou se intensificar dependendo, entre outros aspectos, da qualidade das interações entre eles.

É necessário destacar a importância das figuras do padrasto e da madrasta no desenvolvimento da criança, particularmente, no que diz respeito a problemas de comportamento. Fisher, Leve, O'Leary e Leve (2003) realizaram um estudo com a participação de genitores, genitoras, madrastas e padrastos sobre o monitoramento parental, levando em conta que crianças com pouco monitoramento estão em risco para problemas de comportamento e dificuldades na escola. A hipótese era de que as famílias com ambos os genitores biológicos apresentassem níveis mais altos de monitoramento parental do que as famílias com madrastas e padrastos. Os resultados mostraram que as famílias com ambos os genitores não apresentaram diferenças em seus níveis de monitoramento parental quando comparadas com as famílias constituídas por padrastos; por outro lado, apresentaram níveis mais altos em relação às famílias constituídas por madrastas. No entanto, os níveis de monitoramento parental eram mais altos nas famílias biológicas do que nas famílias com padrastos, somente quando as famílias de ambos os genitores possuíam um tempo de convivência de até 9 anos. Portanto, a convivência entre os parceiros interfere no funcionamento das famílias e é fundamental para a compreensão da dinâmica das famílias.

Os padrastos tendem a se manter mais distantes e mostram-se menos envolvidos e menos controladores do que os genitores biológicos. Eles são percebidos como oferecendo pouco suporte e afeto em comparação aos genitores biológicos (Hofferth & Anderson, 2003). Quando existe uma relação positiva entre o padrasto e o(a) enteado(a), há indícios de que esta relação pode contribuir positivamente para a criança ou adolescente (White & Gilbreth, 2001). Por exemplo, de acordo com Kim, Hetherington e Reiss (1999), os comportamentos hostis e aversivos de padrastos são preditores mais relevantes de problemas de comportamento do que esses mesmos comportamentos quando emitidos por parte de genitores biológicos. Isto sugere que os padrastos têm uma forte influência no ajustamento da criança.

Por outro lado, os genitores biológicos, talvez devido ao seu maior envolvimento com a criança, estão mais propensos a criticar e a ter conflitos com ela sobre questões sem importância. Porém, pelo fato de as crianças terem mais intimidade com o genitor do que com o padrasto, elas estão em menor risco de, por exemplo, desfazer a relação, sentindo-se mais seguras ao entrar e sair de um conflito com o genitor, sendo este aspecto necessário para o seu desenvolvimento.

Devido à falta de laços biológicos e de uma história familiar conjunta, verifica-se que há uma ambigüidade nos papéis de responsabilidade de padrastos e madrastas. Frequentemente, ocorre certa resistência e problemas de comportamento do(a) enteado(a), especialmente no início do recasamento (Kim & cols., 1999). Há, também, evidências empíricas de que os problemas de comportamento exteriorizado são mais frequentes em crianças cujos pais são divorciados e recasados do que em crianças de pais que permanecem em união estável ou casados (Bray & Berger, 1993; Hetherington, 2003; Schick, 2002). Por outro lado, alguns estudos têm encontrado pouca diferença no ajustamento das crianças de famílias reconstituídas e divorciadas (Cherlin & Furstenberg, 1994), sugerindo a necessidade de intensificar as pesquisas, de forma a se obter dados mais conclusivos a respeito.

Instigados com essas questões, Malone e cols. (2003) realizaram um estudo para verificar os efeitos do divórcio de genitores no ajustamento de crianças com problemas de comportamento exteriorizado, que freqüentavam da 1ª a 8ª série quando seus pais se divorciaram. Eles concluíram que as meninas de 1ª a 5ª série não foram afetadas pela experiência do divórcio dos pais, ao contrário dos meninos, que apresentaram um aumento dos problemas de comportamento exteriorizado no ano anterior ao evento. Este aumento persistiu até um ano após o divórcio. Os meninos que freqüentavam da 6ª a 8ª série

também apresentaram um aumento de problemas de comportamento exteriorizado no ano anterior ao divórcio, mas um decréscimo no ano do divórcio. Este decréscimo persistiu nos anos subsequentes ao fato ocorrido.

Outro estudo que evidencia a relação entre pais divorciados e os problemas de comportamento é o de Liu e cols. (2000). Participaram deste estudo um grupo de 58 crianças de pais divorciados e outro de 116 crianças 'controle', com idades entre 6 a 15 anos. Os resultados mostraram que os pais divorciados relataram mais problemas de comportamento e menos competência social em suas crianças do que os pais do grupo controle. Portanto, faz-se necessário compreender a estrutura familiar e suas mudanças, especialmente aquelas decorrentes de uma separação ou de um divórcio, na medida em que estas interferem no desenvolvimento da criança.

A dinâmica das relações familiares. Para compreender os padrões de interações e relações familiares é preciso levar em consideração os vários subsistemas que compõem a família (Dessen & Braz, 2005; Jenkins, Simpson, Dunn, Rasbash & O'Connor, 2005; Kreppner & Ullrich, 1998). A adaptação dos pais como indivíduos e a qualidade da relação conjugal e parental são fatores interligados que, por sua vez, têm implicações para o desenvolvimento das crianças. Disfunções em cada uma destas dimensões estão associadas a problemas de ajustamento, dentre os quais os comportamentos exteriorizados em crianças (Buehler & Gerard, 2002; Muller, Cowan, Hetherington & Clingempeel, 1993).

Existem fortes evidências dos prejuízos causados pela disfuncionalidade familiar no desenvolvimento dos filhos e da existência de uma correlação positiva entre dificuldades e problemas de comportamento da criança e os distúrbios na relação conjugal (Gottman, 1998; Jenkins & cols., 2005; Kreppner & Ullrich, 1998; Sroufe & Fleeson, 1988). Por exemplo, Jenkins e cols. (2005), ao investigarem a influência mútua entre o conflito marital e os problemas de comportamento em crianças de famílias nucleares tradicionais e reconstituídas, mostram que o conflito marital prediz mudanças nos comportamentos das crianças, bem como os comportamentos das crianças predizem um aumento no conflito marital, particularmente em famílias reconstituídas.

De acordo com Cummings e Davies (2002), uma relação conjugal harmoniosa, constituída por uma boa comunicação entre o casal, poucos conflitos e de suporte mútuo, está associada a relações parentais harmoniosas e responsivas. Já relações conjugais conflituosas, caracterizadas por dificuldades e discrepâncias na comunicação entre os

parceiros na busca de solução dos problemas podem resultar em um menor envolvimento parental e no uso de práticas mais rígidas e menos consistentes.

Com o objetivo de investigar as dimensões das relações conjugais e parentais que colocam as crianças em situações de risco quanto ao surgimento de problemas emocionais e de comportamento, Jenkins e Smith (1991) realizaram um estudo com 119 famílias com crianças entre 9 e 12 anos de idade. Os resultados desse estudo sugerem que o conflito parental é deletério para a criança, evidenciando pouco monitoramento e cuidado parental reduzido, bem como níveis elevados de agressão física dirigida às crianças. Portanto, um relacionamento conjugal conflituoso pode trazer prejuízos não só para os cônjuges, mas também para o desenvolvimento dos filhos (Hetherington, 2003).

Os prejuízos causados pela disfuncionalidade familiar no desenvolvimento dos filhos, em consequência de dificuldades nos relacionamentos conjugais, tais como conflitos e insatisfação conjugal, estão relacionados às dificuldades e problemas de comportamento (Gottman, 1998; Hetherington, 2003; Muller & cols., 1993). As relações maritais infelizes e os problemas advindos do divórcio ou da separação dos cônjuges aumentam o risco do surgimento de psicopatologias ou problemas de ajustamento da criança. Por outro lado, é preciso lembrar que um relacionamento conjugal satisfatório, pode funcionar como suporte emocional e auxílio na educação dos filhos (Erel & Burman, 1995). Cabe destacar, ainda, que o relacionamento conjugal satisfatório se caracteriza por proximidade entre os parceiros, estratégias adequadas de resolução de problemas, coesão, boa habilidade de comunicação e satisfação dos cônjuges, além de envolver uma variedade de fatores como os demográficos, socioculturais, psicológicos e interpessoais (Dessen & Braz, 2005).

Portanto, é importante levar em consideração, quando se estuda os processos de desenvolvimento infantil, a relação entre a qualidade da relação conjugal e a qualidade da relação dos genitores com seus filhos e, por consequência, com o desenvolvimento e o comportamento da criança (Dessen & Braz, 2005; Erel & Burman, 1995; Gottman, 1998). Na próxima seção desta introdução, é apresentado um panorama das relações parentais considerando os vários aspectos que constituem a dinâmica das relações entre os genitores e seus filhos.

Relações Parentais em Famílias de Crianças Socialmente Competentes e de Crianças com Comportamentos Exteriorizados

Ao se tornar mãe e pai, inevitavelmente, a mulher e o homem se deparam com mudanças significativas em suas vidas, com a presença de realizações, mas também de desafios e problemas a serem enfrentados (Cerveny & Berthoud, 2002). As tarefas pertinentes ao período de transição para a parentalidade são a aceitação da criança no sistema familiar, o ajuste dos relacionamentos familiares, a comunicação entre os parceiros e com o ambiente, entre outras (Bradley & Corwyn, 2003). Também são necessárias tarefas que possibilitem a reestruturação da organização familiar, como se adaptar com a presença de um novo integrante na família, dividir a responsabilidade nas atribuições relacionadas aos cuidados com o filho e às tarefas domésticas e administrar o tempo entre trabalho, ambiente social e lazer.

O funcionamento parental é multideterminado, destacando-se os recursos psicológicos pessoais dos genitores, as características da criança e as fontes de estresse e suporte. Além destes, fica evidente, na relação entre pais e filhos, a influência de aspectos como a história de vida, a personalidade e o desenvolvimento dos genitores e da criança, os estilos parentais, as relações maritais, o trabalho dos genitores e a rede social (Bradley & Corwyn, 2003). A seguir, será discutida a dinâmica das relações parentais destacando a co-parentalidade, as relações entre mães e filhos e pais e filhos, os estilos parentais e as práticas de socialização.

As Relações Maternas e Paternas e a Co-Parentalidade

O primeiro contato relacional da criança se dá pela sua interação com a mãe. Quando a criança nasce, freqüentemente, a mãe assume as responsabilidades dos cuidados de higiene, da alimentação e do bem-estar do bebê. Sendo as mães, as primeiras cuidadoras da criança, elas tendem a sentir uma maior responsabilidade no desempenho da sua função maternal. Dessa forma, é possível dizer que a satisfação com a maternidade está associada à responsividade materna em relação às demandas da criança. Lordelo, Fonseca e Araújo (2000) realizaram um estudo com o objetivo de investigar a responsividade materna no ambiente doméstico, considerando a classe socioeconômica das mães. Esses pesquisadores apontam que houve pouca diferença no grau de satisfação com a maternidade entre as mães

das classes socioeconômicas média e baixa. Já em relação à autonomia da criança, houve diferenças estatisticamente significativas relacionadas ao bairro de residência e ao nível de escolaridade.

As responsabilidades e as tarefas nos cuidados e na criação dos filhos são vistas quase que, exclusivamente, como obrigações da mãe (Georgas, 2006). No entanto, tem sido evidenciado um movimento de mudanças na divisão de papéis das mães e dos pais. Wagner, Predebon, Mosmann e Verza (2005) realizaram um estudo com o objetivo de verificar a divisão de papéis e funções desempenhados pelos genitores na criação e educação de seus filhos em idade escolar. Os resultados obtidos por eles mostram que há um nível satisfatório de concordância entre as respostas de pais e mães em relação à divisão de tarefas na criação dos filhos. Quanto ao desempenho das principais tarefas realizadas na família em relação à educação dos filhos, foram identificados dois grupos: um em que a mãe era a principal responsável pela criação dos filhos e outro em que havia uma divisão igualitária das tarefas entre o pai e a mãe.

A tarefa em que os pais mais se engajam é tomar conta dos filhos (Dessen & Braz, 2000). Isto mostra que há um movimento de mudança na percepção e nas práticas dos pais, na direção de uma visão coerente com o modelo de pai moderno. Por exemplo, eles relataram que o mais importante é o seu desempenho na educação e na criação dos filhos e sua contribuição na relação com a companheira e na família. Neste modelo, o pai se preocupa com a educação dos filhos, principalmente nas áreas de desenvolvimento moral, tipificação sexual e competência escolar, mas não compartilha igualmente com a esposa as atividades domésticas. Porém, é importante destacar que essas mudanças tendem a ocorrer de forma distinta de acordo com os contextos sociais e culturais específicos.

No contexto sociocultural americano, por exemplo, pesquisadores têm investigado as interações entre os pais com seus filhos. Yeung, Sandberg, Davis-Kean e Hofferth (2001) realizaram um estudo com 1.761 crianças americanas com idades de 0 a 12 anos, cujo objetivo era verificar a interação entre pais e filhos, destacando a natureza do tempo que eles passavam juntos. Para isso, os autores utilizaram dois conceitos: 'envolvimento paternal' e 'acessibilidade paternal'. O primeiro é definido como o tempo em que o pai interage diretamente com o seu filho em qualquer tipo de atividade e o segundo conceito refere-se ao tempo disponível do pai para o filho, sem estar envolvido diretamente com ele. Os autores concluíram que os pais dispensavam maior tempo com seus filhos nos finais de semana, em atividades de lazer, como passeios, brincadeiras, jogos e outros; que o nível e a

natureza do envolvimento do pai variam de acordo com o estágio de desenvolvimento e o gênero da criança. Além disso, os pais envolvem-se mais com os bebês dando-lhes companhia e em atividades de brincadeira do que com as crianças de mais idade.

Portanto, as relações entre pai e filho vêm sofrendo modificações, seja pela influência de fatores sociais e culturais seja nas mudanças ocorridas na dinâmica familiar. Uma dessas mudanças refere-se a uma maior participação dos pais nos cuidados dispensados aos filhos (Lewis & Dessen, 1999; Yeung, Sandberg, Davis-Kean & Hofferth, 2001). Estas relações são importantes, pois podem minimizar os problemas de comportamento exteriorizado e favorecer o surgimento da competência social, em especial nas relações entre pais e filhos. No entanto, deve-se levar em consideração que estas mudanças relacionadas às tarefas dos pais nas relações com os filhos são provenientes de uma rede de influências mútuas que acontecem desde um nível micro, nas famílias, até um nível mais macro representado pela cultura envolvendo um sistema de valores e crenças (Polônia, Dessen & Pereira-Silva, 2005).

Embora os papéis maternos e paternos estejam se modificando, ainda estão vinculados a padrões tradicionais, pois as interações mãe-filho estão relacionadas à criação e aos cuidados dos filhos. A mãe continua desempenhando o papel de cuidadora primária dos filhos, particularmente, nos primeiros anos de vida, pois, geralmente, é ela quem dispensa os primeiros cuidados à criança e a auxilia na adaptação ao ambiente (Gosselin, 2000). No contexto brasileiro, o pai continua desempenhando a sua função tradicional de prover o sustento familiar, embora divida com a mãe algumas tarefas relacionadas aos cuidados dos filhos (Zamberlan & cols., 1997).

É importante destacar que existem especificidades nas relações entre mãe e filho e pai e filho, em que cada genitor apresenta uma forma própria de criar e educar o seu filho, diferindo no conteúdo e na qualidade de suas relações com a criança (Lamb, 1997). No entanto, eles precisam adotar práticas similares e consistentes no que se refere à educação da criança. Além disso, os filhos necessitam ter um apoio ou suporte dos pais na sua trajetória de desenvolvimento, pois eles representam, para a criança, uma base segura de estabilidade emocional e uma diversidade de recursos de apoio. Para que isto aconteça é necessário que mães e pais demonstrem comportamentos de afetividade, de estimulação e de coerência nos padrões de ação-reação, minimizando os riscos de seus filhos virem a ter problemas de comportamento. Um dos fatores que possibilita que os filhos se tornem socialmente competentes é a co-parentalidade, que se refere aos níveis de cooperação entre

ambos os genitores na criação e educação de seus filhos (Lindsey, Caldera & Colwell, 2005; Schoppe, Mangelsdorf & Frosh, 2001).

A co-parentalidade associada aos comportamentos exteriorizados e à competência social. Comportamentos co-parentais podem diferir entre pais e mães, com um deles apresentando, por exemplo, mais comportamentos de suporte do que o outro (Lindsey & cols., 2005). Schoppe e cols. (2001) realizaram um estudo a respeito da co-parentalidade considerando os níveis de cooperação dos genitores (ex.: dimensão de apoio/suporte), demonstrando que as interações familiares negativas, isto é, co-parentalidade enfraquecida, estava associada às crianças com comportamentos exteriorizados.

Por outro lado, uma co-parentalidade onde há cooperação entre os genitores na educação do seu filho pode promover o desenvolvimento da competência social desta criança (Schoppe & cols., 2001). Esta cooperação mútua é fundamental para as famílias em processo de divórcio e para as famílias recasadas. Famílias onde há uma co-parentalidade positiva, tendo como base a confiança mútua entre os genitores, tendem a constituir um ambiente salutar para o desenvolvimento da criança (Hetherington, 2003). Portanto, independente da relação entre os genitores, é fundamental que eles sejam aliados um do outro ao desempenhar o seu papel de pai e mãe.

Em se tratando de crianças que vivem com apenas um dos genitores, sobretudo em decorrência de separação dos pais ou de divórcio, é importante permitir aos filhos crescerem em contato tanto com a figura materna quanto com a paterna, favorecendo a sua formação (Lima, 2006). Neste contexto, a guarda compartilhada deveria ser incentivada por profissionais relacionados à área da família, pois, embora ainda não se tenha dados conclusivos de pesquisa, com a adoção desta medida, pode-se minimizar os traumas decorrentes do desmembramento da família.

O projeto de lei da guarda compartilhada, de acordo com a lei nº 11.698, artigos 1583 e 1584, permite à criança a possibilidade de conviver com o pai e a mãe, mesmo após a separação destes, e aos genitores dividirem, igualmente, a responsabilidade sobre os filhos. De acordo com Lima (2006), ela é uma das melhores formas de preservação da convivência familiar e dos laços afetivos capazes de proteger as crianças, que, freqüentemente, são privadas do convívio de um ou ambos os genitores.

Independentemente do tipo de família em que a criança vive, se morando junto com os pais biológicos ou com apenas um dos pais, em contextos de divórcio ou separação, os genitores desempenham um papel essencial na construção dos vínculos afetivos dos filhos,

na formação da auto-estima e do autoconceito da criança, propiciando experiências básicas em sua vida, que irão influenciar as suas relações ao longo da vida (Lewis & Dessen, 1999; Lamb, 1997; Stormshak, Kaminski & Goodman, 2002). Entre as influências dos genitores na vida dos filhos, os estilos parentais e as práticas de socialização são fatores importantes para a compreensão dos problemas de comportamento e da competência social, conforme discutido a seguir.

Os Estilos Parentais e as Práticas de Socialização

O modo de educar um filho envolve aspectos internos, relacionados à emoção e afetividade dos genitores, e externos, tais como os valores, as crenças e os aspectos socioeconômicos (Dessen & Braz, 2005). Os estilos parentais são definidos como um conjunto de atitudes dos genitores, que formam um clima emocional, no qual os comportamentos de pais e mães são expressos (Oliveria & cols., 2002; Weber, 2005; Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004). Estes são mais globais enquanto que as práticas parentais são comportamentos e atitudes específicos das interações genitor-filho, tais como o tom de voz, a linguagem corporal, a mudança de humor e outros (Oliveira & cols., 2002; Weber, 2005).

Em geral os estilos parentais são classificados em: ‘Autoritário’, ‘Autoritativo’¹ ou ‘Democrático-Recíproco’, ‘Permissivo – indulgente e o negligente’ (Oliveira & cols., 2002; Weber, 2005; Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004). No primeiro estilo parental, o autoritário, os pais são exigentes e não responsivos, isto é, as exigências desses pais estão em desequilíbrio com a aceitação das exigências dos filhos, na qual as expectativas dos pais é que seus filhos inibam seus pedidos e demandas.

O estilo autoritário é um estilo impositivo, hostil e insensível aos interesses e desejos da criança (Oliveira & cols., 2002), caracterizando-se pela presença de muitos limites impostos pelo genitor e pouca manifestação de afeto. Seguindo esse estilo, os pais impõem regras e limites rígidos com o objetivo de obter a obediência e o controle da criança. Além disso, esses pais demonstram pouco afeto e participação tanto em atividades de lazer, como brincadeiras e jogos, como nos cuidados com o filho. Este estilo tende a trazer conseqüências nocivas para a criança uma vez que essa pode apresentar pouca habilidade social, baixa auto-estima, depressão, estresse e ansiedade.

¹ A palavra ‘Autoritativo’, utilizada pelos pesquisadores citados, é originária da palavra em inglês ‘Authoritative’, no entanto, não há uma tradução equivalente na língua portuguesa.

O estilo parental democrático-recíproco (Oliveira & cols., 2002) ou autoritativo (Weber & cols., 2004) é definido como uma tentativa amistosa de envolver ativamente a criança nas decisões familiares, conforme o nível de seu desenvolvimento. Nesse estilo, os pais são exigentes e responsivos, ou seja, há uma reciprocidade, os filhos devem responder às exigências dos pais, mas estes também aceitam a responsabilidade de responderem, o quanto possível, às exigências dos filhos. Logo, os pais são mais responsivos e adequados em suas demandas e, ao mesmo tempo, mantêm uma disciplina consistente nas suas relações com seus filhos (Muller & cols., 1993; Weber, 2005) havendo, portanto, um nível elevado de exigência e de responsividade. Por exemplo, os pais autoritativos têm filhos mais competentes, autoconfiantes e não-agressivos do que aqueles que são, ao mesmo tempo, autoritários e permissivos (Oliveira & cols.).

O estilo permissivo é aquele em que se destaca o afeto, mas faltam os limites, ou seja, os pais possuem baixo nível de exigência e são muito responsivos. O resultado desse estilo parental para os filhos pode ser um desempenho fraco ou ruim nos estudos e a presença de comportamentos anti-sociais. Este estilo foi subdividido em negligente e indulgente. O estilo negligente ou indiferente é aquele onde existe pouco limite e pouco afeto. Ou seja, os pais não exigem de seus filhos e tampouco são responsivos às exigências dos mesmos. Eles tendem a orientar-se pela esquiva das inconveniências. Não há um comprometimento desses pais em relação ao seu filho, por exemplo, são pais que estão muito ocupados, não tem interesse na educação do filho ou são pais confusos, que não sabem como agir. Os filhos desses pais negligentes podem apresentar problemas sérios no campo afetivo, comportamental e social. Por fim, o estilo parental do tipo indulgente é aquele em que os genitores são, geralmente, responsivos e não exigentes. Isto é, os pais indulgentes, frequentemente, respondem as demandas, porém não exigem comportamentos e atitudes específicas de seus filhos. Neste sentido, esta não exigência pode gerar uma falta de orientação à criança no que diz respeito à manifestação dos comportamentos adequados e inadequados.

Desses quatro estilos parentais considera-se o estilo parental *democrático-recíproco* ou *autoritativo* como o mais benéfico para o desenvolvimento da criança (Chen, Dong & Zhou, 1997; Weber, 2005; Wu & cols., 2002). Por exemplo, o estudo de Chen e cols. aponta que a prática parental com autoridade está associada positivamente aos índices de ajustamento social e escolar, e negativamente aos problemas de ajustamento. Em se tratando de famílias brasileiras, Weber e cols. (2004) identificaram os estilos parentais do ponto de vista de 239 crianças, entre 9 e 12 anos, e seus respectivos genitores. Os

resultados mostraram que 45,5% desses genitores foram classificados como negligentes; 32,8% autoritativos; 11,8% permissivos; e 10,1% autoritários. Embora os genitores tenham se percebido como mais responsivos e exigentes do que seus filhos os perceberam, a correlação entre as respostas dadas pelas crianças e por seus pais foi significativa e positiva.

A inter-relação entre as práticas parentais e os comportamentos dos filhos. No que se refere às relações parentais, tem sido verificada uma associação entre as práticas parentais negativas e o comportamento agressivo e disruptivo dos filhos (Rubin, Burgess, Dwyer & Hastings, 2003). As práticas educativas dos genitores de crianças com problemas de comportamento são caracterizadas, em sua maioria, por práticas como coerção, disciplina inconsistente, grande hostilidade, indiferença, negatividade, restrição emocional, pouca afetividade e apoio, punição e parentalidade abusiva (Edens, Cavell & Hughes, 1999). Os genitores são caracterizados como disciplinadores inadequados e inconsistentes e por serem, algumas vezes, rudes e punitivos e, outras vezes, totalmente permissivos, promovem, sem intenção, o comportamento anti-social de suas crianças.

Tais comportamentos são vistos como produtores de efeitos danosos à autorregulação das emoções e como reforçamento de comportamentos agressivos e disruptivos (Kim & cols., 1999; Wu & cols., 2002). Isto significa que o comportamento parental negativo, como baixa afetividade e altos índices de punição física e/ou verbal, está relacionado a aspectos sociais e características de crianças com imaturidade cognitiva, incompetência na comunicação e agressão-hostilidade. Por outro lado, os comportamentos parentais positivos como a afetividade, a aceitação, a orientação positiva e o envolvimento estão associados a comportamentos socialmente competentes, baixos níveis de problemas exteriorizados e interiorizados, mais maturidade cognitiva e aceitação de pares (Rubin & cols., 2003).

Eddy, Leve e Fagot (2001) realizaram um estudo com o objetivo de verificar se o comportamento agressivo da criança se desenvolve em famílias cujos pais usam a coerção como principal modo de controle de seus filhos. O processo de coerção ocorre nas seguintes etapas: intrusão aversiva de um dos membros da família na atividade da criança; contra-ataque da criança; reforçamento negativo, que aumenta a probabilidade de respostas disruptivas futuras da criança; e reforçamento positivo do comportamento agressivo da criança. Os autores concluíram que os processos de coerção estão associados aos comportamentos agressivos e são aplicados, de forma similar, tanto para as crianças do

sexo masculino como para as do sexo feminino. No entanto, DeKlyen, Biernbaum, Speltz e Greenberg (1998) sugerem que as práticas educativas de pais tendem a exercer uma influência mais poderosa do que a das mães, no que se refere ao desenvolvimento de problemas de comportamento exteriorizado, principalmente em se tratando de crianças do sexo masculino. E quando o pai usa práticas parentais inadequadas, elas exercem um efeito direto e indireto no comportamento anti-social dos filhos e somente um efeito indireto no comportamento das filhas (Kim & cols., 1999).

Em síntese, as práticas educativas dos genitores em relação aos seus filhos são cruciais à promoção de comportamentos socialmente adequados; porém, as famílias freqüentemente estimulam comportamentos inadequados por meio de disciplina inconsistente, pouca interação positiva, pouco monitoramento e supervisão insuficiente das atividades (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Oliveira & cols., 2002). Embora a punição física seja ineficaz na educação da criança, Weber (2008) aponta que esta prática ainda é utilizada com o objetivo de suprimir os comportamentos inadequados dos filhos ou para estabelecer limites. Trata-se de uma estratégia que apresenta resultados em curto prazo, porém não propicia aprendizado e pode trazer prejuízos sérios para o desenvolvimento da criança, tais como problemas de comportamento exteriorizado (Gershoff, 2002). É importante destacar, também, que há um efeito recíproco entre a prática parental e os comportamentos exteriorizados, em especial a agressão, podendo esta ligação recíproca se tornar um padrão, caso os fatores responsáveis por sua manutenção não sejam modificados.

As práticas parentais influenciam o comportamento e a interação da criança em outros contextos como, por exemplo, o escolar. Comumente, há uma preocupação de pais e mães com as atividades escolares dos filhos e em avaliar o seu aproveitamento na escola. Os pais supervisionam e acompanham a realização das atividades escolares e criam estratégias no ambiente familiar a fim de auxiliar o desempenho escolar do seu filho. Estas ações permitem que os pais analisem, identifiquem e possam interferir nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos filhos (Desland & Bertrand, 2005). Com isto, os genitores apresentam formas diversas de acompanhamento da vida escolar do seu filho tais como monitorar a realização das tarefas ou em orientações sistemáticas sobre o comportamento social e o engajamento dos filhos nas atividades da escola, seja de forma independente ou mesmo por sugestão pela escola. Este interesse e envolvimento dos pais possibilitam um desempenho acadêmico satisfatório do seu filho e podem favorecer um melhor entrosamento social no ambiente escolar.

A supervisão dos pais é necessária na vida escolar dos filhos. Segundo Desland e Bertrand (2005), a necessidade ou não de supervisão aos filhos depende das demandas implícitas ou explícitas dos filhos que, por sua vez, estão relacionadas a fatores como idade, independência, autonomia e desempenho. Esses autores afirmam que, ao participarem, os pais se predispõem e se sentem referendados pelos filhos, acionando estratégias de ajuda e acompanhamento; quando os filhos demonstram a necessidade de trabalharem sozinhos, os pais se afastam, reduzindo o seu nível de supervisão e auxílio às tarefas escolares. No entanto, a existência ou não da supervisão dos pais está relacionada a aspectos como a série do aluno, as competências exigidas pela escola e a necessidade de autonomia e independência do aluno.

Segundo Taylor e cols. (2004), crianças cujos pais apresentam uma história de vida escolar com a presença de comportamentos exteriorizados e de competência social tendem a reproduzir tais comportamentos, pois provavelmente terão o apoio e o incentivo dos pais. Hasan e Power (2002) apontam alguns aspectos das relações entre pais e filhos que merecem ser destacados: o suporte, a estrutura, o controle comportamental, o controle psicológico e a concessão da autonomia. O suporte envolve coesão, adaptabilidade e educação; refere-se à responsividade e à ligação com a criança (Galambos & cols., 2003); está relacionado à expressão de afeto e material de recompensa (Lanz, Scabini, Vermulst & Gerris, 2001). D'avila-Bacarji, Marturano e Elias (2005) avaliaram o suporte dos genitores de crianças vulneráveis que vivem em ambientes com precariedade em três domínios: acadêmico, do desenvolvimento e emocional. Os resultados do estudo mostraram que o grupo de crianças encaminhadas à clínica apresentou desempenhos, cognitivo e acadêmico, mais baixos e maior incidência de problemas de comportamento do que o grupo de crianças não encaminhadas, com as mães de crianças encaminhadas tendo relatado oferecer menos suporte emocional, dificuldades nas práticas educativas e um relacionamento conflituoso entre ela (a mãe) e a criança.

A falta ou dificuldade do suporte dos genitores para com os seus filhos, particularmente no que se refere ao aspecto acadêmico da criança, pode estar relacionado à escolaridade e ao nível socioeconômico dos pais. O estudo de Davis-Kean (2005) evidencia que os fatores socioeconômicos e a escolarização dos genitores estão relacionados indiretamente com o desempenho acadêmico das crianças, as crenças e os comportamentos dos genitores. Portanto, é importante considerar os aspectos sociodemográficos tais como a escolarização dos genitores e a renda familiar no que tange as tarefas dos genitores no desempenho de sua função na relação parental.

A educação e as práticas de socialização dos filhos podem se tornar fonte de estresse para os genitores, contribuindo para o desenvolvimento de problemas de comportamento em crianças.

Estresse Parental em Genitores com Crianças Socialmente Competentes e com Comportamentos Exteriorizados

Os genitores sob estresse parental, freqüentemente, apresentam práticas disciplinares em relação a seus filhos, tais como dar ordens à criança, advertir ou reforçar o comportamento aversivo da criança, favorecendo as trocas coercitivas que promovem e aumentam diretamente o comportamento agressivo e de oposição da criança (Kazdin & Whitley, 2003). Além disso, o estresse aumenta a irritabilidade dos pais e a atenção voltada para o comportamento desviante, bem como a probabilidade de os pais iniciarem ou manterem trocas aversivas com suas crianças ou contra-atacar em resposta à agressividade da criança. Portanto, o estresse parental pode ocorrer nos primeiros anos de vida ou ao longo do desenvolvimento da criança, contribuindo para o surgimento e desenvolvimento de problemas exteriorizados e interiorizados entre crianças e adolescentes.

O estresse de um cuidador influencia e é influenciado pelas práticas parentais e ambos podem predizer problemas de comportamento interiorizado e exteriorizado em crianças e adolescentes (Cheung, & Liu, 1997; Tein, Sandler & Zautra, 2000). Quando estressados, os genitores têm uma tendência a usar comportamentos coercitivos para controlar ambientes em situação caótica e, freqüentemente, falham em monitorar apropriadamente os comportamentos de suas crianças (Loukas, Piejak, Bingham, Fitzgerald & Zucker, 2001).

O estresse parental depende do acesso e da disponibilidade de recursos percebida pelos pais nas demandas da parentalidade, da percepção dos pais do comportamento das crianças e da sensação de competência parental (Deater-Deckard & Scarr, 1996). De acordo com esses autores, o estresse parental está fortemente associado a relações de apego inseguras, ao abuso e à parentalidade autoritária e rude, bem como à pobreza, à depressão materna, ao nível de hiperatividade dos filhos, às doenças crônicas e ao autismo severo. Nesse sentido, os aspectos relacionados ao estresse parental são multivariados podendo ser referentes ao ambiente familiar, às características da criança entre outros.

Benzies, Harrison e Magill-Evans (2004) realizaram um estudo longitudinal, a fim de verificar a associação entre o ambiente familiar e os problemas de comportamento em crianças até os 7 anos de idade. Os resultados mostram que o estresse parental das mães,

decorrente do comportamento de distração da criança nos primeiros anos de vida, é um preditor consistente da frequência de problemas de comportamento. Esta relação entre o estresse parental e o surgimento posterior de problemas de comportamentos, pode ser decorrente de uma representação cognitiva negativa dos genitores em relação ao seu filho, possivelmente não relacionada às características ou o comportamento da criança. De acordo com Williford, Calkins e Keane (2007) os comportamentos exteriorizados em crianças podem desencadear, manter e modificar o estresse parental ao longo do tempo, ou seja, a estabilidade do estresse parental está associada aos problemas de comportamento exteriorizado.

Outro aspecto evidenciado no estudo de Benzies e cols. (2004) se refere ao fato de que o pai apresentou pouco estresse parental nos primeiros anos de vida do seu filho; no entanto, houve um aumento de relatos na frequência de problemas de comportamento aos 7 anos. Os pesquisadores apontam para o fato de que talvez os pais não estivessem tão envolvidos nos cuidados com a criança nos primeiros anos, sendo esta variável preponderante para o surgimento e manutenção do estresse nas relações parentais. Portanto, Benzies e cols. apontam que pais que estão envolvidos com a criação e o desenvolvimento da sua criança podem apresentar escores mais altos de estresse associados ao papel ativo na relação pai e filho, e com isso, o seu envolvimento pode contribuir para o decréscimo da frequência de problemas de comportamento em períodos posteriores.

É importante mencionar que os problemas de comportamento podem ser fonte de estresse parental, bem como pode haver uma influência mútua entre o estresse e os problemas de comportamento. De acordo com Anthony, Anthony, Morrel e cols. (2005), o estresse parental pode influenciar o comportamento da criança em outros contextos, além do contexto familiar. Baseado no pressuposto que a criança desenvolve competência emocional e social por meio de interações e relações nos contextos familiar e escolar, esses pesquisadores investigaram o estresse parental no ambiente familiar relacionado ao comportamento da criança na pré-escola e verificaram uma relação direta entre o estresse parental, o comportamento dos genitores e os comportamentos de crianças pré-escolares. Isto é, o estresse parental foi significativamente associado à avaliação das professoras acerca da competência social, comportamento interiorizado e exteriorizado dos alunos; no entanto, os efeitos do comportamento dos genitores não mediarão esta relação. Ademais, o estresse parental estava relacionado positivamente à competência social das crianças.

Portanto, a influência do ambiente, familiar e escolar, no desenvolvimento das crianças, no que diz respeito à competência social e aos comportamentos exteriorizados, deve ser compreendida considerando: (a) os contextos e suas características específicas (valores, crenças e práticas de socialização); (b) as características e o papel ativo do indivíduo em desenvolvimento (criança); e (c) as modificações dos integrantes dos contextos, ao longo do tempo. Tais aspectos são integrantes da proposta bioecológica de compreensão dos processos de desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1999).

Ao considerar os ambientes de socialização da criança é importante ressaltar que as propriedades das relações podem variar de acordo com a natureza dos participantes e estas podem variar com a cultura, com as experiências individuais e também com as influências genéticas. Além disso, os indivíduos operam como agentes, agindo sobre seu próprio ambiente, com percepções, intenções e expectativas, seguindo regras e escolhendo entre metas (Hinde, 1997). Investigar estes contextos constitui um desafio aos pesquisadores, e, ao mesmo tempo, possibilita uma melhor compreensão da competência social e dos comportamentos exteriorizados em crianças pré-escolares considerando as influências dos ambientes em que ela está inserida.

OBJETIVOS DO ESTUDO

Conforme apresentado no capítulo de revisão de literatura, as relações positivas dos genitores e outros cuidadores, nos primeiros anos de vida, são fundamentais para o crescimento emocional e social da criança em desenvolvimento, bem como para a sua capacidade de formar e desenvolver relações com pares e adultos (Powell & cols., 2006). As relações parentais, particularmente as práticas educativas com crianças pré-escolares, têm sido consideradas fonte de influência para o surgimento e manutenção da competência social (Laible, Carlo, Torquati & Ontai, 2004; Skowron, 2005) e também dos problemas de comportamento exteriorizado (Chen & cols., 1997; Edens & cols., 1999; Galambos, Barker & Almeida, 2002). O estresse parental, aspecto fortemente associado aos estilos parentais, tem recebido atenção dos pesquisadores que se dedicam a compreender os processos de desenvolvimento da competência social e dos comportamentos exteriorizados (Anthony, Anthony, Glanville & cols., 2005; Anthony, Anthony, Morrel & cols., 2005; Cheung & Liu, 1997; Kazdin & Whitley, 2003).

Dentre os fatores que influenciam o desenvolvimento de crianças e adolescentes socialmente competentes e com comportamentos exteriorizados, destaque especial é dado aos fatores cognitivos e sociais. Ao interagir, as crianças socialmente competentes se comportam de forma a considerar os aspectos da situação social, por meio da interpretação dos sinais sociais, gerando respostas apropriadas a fim de selecioná-las e responder à situação social (Cavell, 2000). Já as crianças com comportamentos exteriorizados estão propensas a responder às situações sem uma análise prévia das alternativas sociais, bem como das suas soluções, que são agressivas e menos eficazes, especialmente quando se tratam de problemas interpessoais (Cavell, 2000; Pakaslahti, 2000).

Assim, a compreensão do desenvolvimento social e cognitivo de crianças socialmente competentes e que apresentam comportamentos exteriorizados requer considerar tanto aspectos individuais quanto familiares e sociais, adotando-se uma perspectiva sistêmica para o planejamento de pesquisa. Neste contexto, os professores Maria Auxiliadora Dessen, orientadora deste trabalho, e Marc Bigras, da Universidade de Montreal, Canadá, implementaram um amplo projeto de pesquisa, em 1999/2000, que teve como objetivo identificar fatores de risco relacionados às características da criança, aos padrões de interações e relações familiares e aos demais contextos sociais. A amostra deste

projeto incluía crianças pré-escolares provenientes de famílias com nível sócio-econômico médio e baixo, residentes no Distrito Federal, e que foram classificadas como socialmente competentes, com comportamentos exteriorizados e com comportamentos interiorizados², cujas famílias possuíam estruturas de funcionamento distintas.

Como aluna de pesquisa do Laboratório de Desenvolvimento Familiar, participei do referido projeto de pesquisa. No mestrado, tive a oportunidade de analisar parte dos dados disponíveis e defendi a dissertação intitulada *Relacionamento e Estresse Parental em Famílias de Crianças com Problemas de Comportamento Exteriorizado: Estabilidades e Mudanças*. Para o doutorado, optei por dar continuidade à análise dos dados a respeito das crianças com comportamentos exteriorizados e suas famílias, incluindo, para efeito de comparação, os dados relativos às crianças socialmente competentes e suas famílias.

Neste contexto, este trabalho tem como objetivo geral comparar as crianças pré-escolares socialmente competentes com as crianças com comportamentos exteriorizados e suas respectivas famílias, com a finalidade de:

1. Descrever as características cognitivas, emocionais, sociais e de comportamento das crianças; as expectativas dos genitores quanto ao rendimento acadêmico de seus filhos e aspectos do desenvolvimento motor, de linguagem e social.
2. Descrever o contexto familiar dessas crianças, com base na percepção dos genitores, destacando os modos de vida, os principais eventos, o funcionamento familiar e o estresse parental.

Estes objetivos foram priorizados com base nos seguintes questionamentos:

1. Quais são as similaridades e diferenças das crianças socialmente competentes e com comportamentos exteriorizados quanto ao desempenho cognitivo?
2. Há diferenças no desempenho cognitivo das crianças socialmente competentes e com comportamentos exteriorizados quando elas coabitam com ambos os genitores ou com apenas um genitor, isto é, o genitor ou a genitora?
3. Quais as diferenças e similaridades na percepção dos genitores a respeito das características emocionais, sociais, motoras, de linguagem e de comportamento, bem como das expectativas sobre o rendimento acadêmico de sua criança, quando se compara os grupos de crianças socialmente competentes e com comportamentos exteriorizados, os tipos de família e o relato das genitoras e

² As crianças com comportamentos interiorizados são tímidas, em geral, tristes e, às vezes, mostram-se dependentes da professora e isoladas do grupo de companheiros, brincando sozinhas e observando os outros brincarem.

dos genitores?

4. O contexto familiar das crianças socialmente competentes é diferente ou similar ao contexto familiar das crianças com comportamentos exteriorizados?

METODOLOGIA

Nesta seção, são discutidos os conceitos e a fundamentação teórica norteadores deste trabalho, bem como o método empregado para coleta e análise de dados. Primeiramente, apresentamos o conceito de família, a teoria sistêmica da família e o modelo bioecológico de Bronfenbrenner adotados nesta pesquisa. Em seguida, descrevemos a caracterização das crianças e suas famílias e os procedimentos para a coleta e a análise de dados referentes aos testes cognitivos, ao questionário, à escala de estresse parental e à entrevista.

Conceitos e Fundamentação Teórica da Pesquisa

Família

O conceito de família empregado neste estudo é o proposto por Petzold (1996), ou seja, “um grupo social especial, caracterizado por intimidade e por relações intergeracionais” (p. 39). Isto significa que a família não é mais vista apenas como um sistema nuclear composto por pai, mãe e seus filhos biológicos, mas incorpora também outras pessoas que fazem parte de sua rede de relações e com quem tem afinidades. Portanto, atualmente, os limites da família são definidos pelos laços de afetividade e intimidade que as pessoas mantêm umas com as outras e não apenas pelo parentesco, seja por consangüinidade ou pelas relações legais (Hodkin, Vacheresse & Buffet, 1996).

O sistema familiar possui uma dinâmica própria de funcionamento interno. Além disso, outros sistemas fora da família exercem importante influência nas interações e relações e no desenvolvimento de cada um de seus membros. Por exemplo, as trocas diretas e/ou indiretas estabelecidas entre o indivíduo e a escola, o local de trabalho, a vizinhança, a comunidade e a rede social afetam a sua vida no âmbito familiar (Bronfenbrenner, 1999). Segundo Petzold (1996), dentro de cada um desses sistemas, existem fatores que, combinados, influenciam a formação e a caracterização de 196 tipos diferentes de famílias. Esses fatores estão incluídos em cinco subsistemas derivados de uma concepção ecológica de micro, meso, exo, macro e cronossistema.

Três são os possíveis aspectos que compõem o microsistema, definido do ponto de vista da relação diádica estabelecida entre os genitores: se o estilo de vida é compartilhado ou separado, se a relação estabelecida é hetero ou homossexual e se o padrão de interação é igualitário ou dominante-subordinado. Os fatores que têm uma relação com o

mesossistema, vistos como a inter-relação entre os genitores e a criança, se refere à presença ou ausência de filhos, ao fato de as crianças serem filhos naturais ou adotivos e ao estilo de relação parental. O exossistema envolve contextos e redes sociais específicos que podem influenciar os modos de vida familiar, por exemplo, se o tipo de relação estabelecida entre os integrantes da família ocorre pelos laços sanguíneos ou pelo casamento, se eles são auto-suficientes ou dependentes de cuidado, se são economicamente dependentes ou independentes. Já o macrossistema envolve aspectos socioculturais mais amplos e, inseridos neste contexto, existem quatro grupos de fatores que podem influenciar a caracterização de uma família: se os casais são ou não legalmente casados, se os rendimentos e ganhos de cada um dos cônjuges são compartilhados ou separados e se eles habitam uma mesma residência ou têm moradias separadas. Por fim, os fatores relacionados ao cronossistema dizem respeito às mudanças ocorridas em todos os sistemas descritos acima, ao longo do tempo (Polonia, Dessen & Pereira Silva, 2005).

É importante ressaltar ainda que, para Kreppner (2000), o conceito de família envolve a transmissão de significado e cultura de uma geração a outra. Isto evidencia o ciclo do desenvolvimento da cultura associado a uma visão orientada da relação dos seres humanos, da sua habilidade em acumular conhecimentos entre gerações e de estabelecer um padrão comum de valores e normas. Portanto, a família bem como a sua rede de relações pode ser considerada como uma instituição responsável pela proteção do funcionamento biológico e pela sobrevivência, assim como pela manutenção e transmissão de valores culturais, tradições e significados. A seguir são apresentados a teoria sistêmica da família e o modelo bioecológico de Bronfenbrenner, pressupostos teóricos norteadores deste trabalho de tese.

Teoria Sistêmica da Família

Os princípios básicos da teoria sistêmica de maior interesse para este estudo são: (a) o sistema é um todo organizado e seus elementos são interdependentes; (b) os padrões em um sistema são circulares e não lineares, isto é, há influência mútua e bidirecionalidade entre as partes que constituem o fenômeno; (c) os sistemas vivos são abertos, ou seja, estabelecem trocas com o ambiente externo, promovendo transformações no sistema; (d) os sistemas possuem elementos homeostáticos e mecanismos de reequilibração que mantêm a estabilidade de seus padrões; (e) a evolução e a mudança, inerentes aos sistemas abertos, representam as transformações ocorridas ao longo do tempo, as diferenciações de um momento anterior e a emergência da nova condição ou situação (Minuchin, 1985,

1988). Assim, estudar apenas um elemento desse todo não permite compreendê-lo em sua amplitude e, portanto, este estudo compreende aspectos relacionados às influências mútuas e a bidirecionalidade entre os integrantes da família, bem como as trocas entre o ambiente externo.

Com base nessa perspectiva, a família é considerada um sistema complexo, no qual os subsistemas são separados por fronteiras rígidas ou flexíveis e constituídos por regras próprias que regulam as trocas e os intercâmbios estabelecidos entre eles, permitindo a manutenção de sua integridade e de seus padrões próprios. A falta ou o afrouxamento exacerbado dessas fronteiras e desses limites caracteriza a patologia em um sistema familiar (Minuchin, 1985, 1988).

A contribuição dessa teoria tem sido significativa para diversas áreas do conhecimento, sobretudo para a Psicologia Clínica e do Desenvolvimento Humano, pois permite a compreensão do indivíduo inserido no seu contexto de desenvolvimento. Coerente com esta noção, um dos modelos teóricos que possibilita a ampliação da compreensão das relações humanas, e em especial as familiares, é o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1994, 1999).

Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner

No modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1994, 1999), o indivíduo é compreendido em um processo de inter-relações constantes e bidirecionais com vários sistemas, incluindo a família. Os quatro principais núcleos para o entendimento desse processo são: a pessoa (P), o processo (P), o contexto (C) e o tempo (T).

A *pessoa* em desenvolvimento é considerada um sujeito ativo, capaz de descobrir, manter ou transformar seu contexto de oportunidades, o que implica focalizar as suas características individuais, tanto psicológicas como biológicas, seu estilo pessoal de resposta aos elementos ambientais, a intensidade do seu envolvimento nas atividades e a organização de sua experiência de vida diante destas atividades. Aspectos como o temperamento, a capacidade de atração, a correlação genética-comportamento são relevantes para o planejamento de estudos na área, já que, segundo Bronfenbrenner (1999), “...no modelo bioecológico, as características da pessoa são ambas produto e produtoras do desenvolvimento” (p. 5).

O *processo*, segundo núcleo básico para entender o desenvolvimento humano, é compreendido como o elo mediador entre o indivíduo e o contexto; é o que, de fato, pode explicar a inter-relação e a influência exercida entre um e outro, denominado nessa teoria

de 'processos proximais'. Estes são, por exemplo, os tipos de atividades do dia-a-dia em que as pessoas se engajam. A idéia de processo traz a necessidade de se elaborar metodologias de investigação que não apenas identifiquem e descrevam as relações e inter-relações estabelecidas entre o indivíduo e seu contexto, mas também os mecanismos submersos nestas interações.

O *contexto* envolve um esquema no qual estão incluídos o micro, o meso, o exo e o macrossistema. Estes sistemas são definidos hierarquicamente, do mais próximo ao mais distante da pessoa em desenvolvimento, e são caracterizados pela constante interação entre eles. O microssistema é o ambiente imediato do indivíduo, no qual os processos proximais operam para produzir e sustentar o desenvolvimento. São exemplos de microssistemas: a família, a escola, o grupo de pares e outros. O mesossistema refere-se às relações estabelecidas entre dois ou mais microssistemas que contêm a pessoa em desenvolvimento, onde há uma influência mútua entre estes microssistemas. Por exemplo, quando a criança permanece parte de seu tempo em casa e na escola, tanto ela quanto sua família estabelecem um tipo de vínculo/relação com a escola e, a este vínculo, denominamos mesossistema.

O exossistema é composto pelas relações que ocorrem entre dois ou mais contextos, sendo que um deles não contém a pessoa em desenvolvimento, mas pode afetá-la de forma indireta, ou seja, o exossistema é compreendido como um contexto em que a pessoa não participa ativamente, mas pode ser influenciada pelo mesmo. Por exemplo, o ambiente de trabalho dos pais afeta a criança de modo indireto, por meio de suas interações em casa. Por sua vez, o macrossistema consiste na conjugação dos padrões do micro, meso e exossistema característicos de uma dada cultura, com referência particular aos sistemas econômicos e políticos, ao sistema de crenças, corpo de conhecimentos, fontes materiais, costumes, estilos de vida, estrutura de oportunidades e opções do curso de vida.

Bronfenbrenner (1999) considera também o cronossistema, definido como as mudanças e as continuidades ao longo do tempo, não apenas no que diz respeito às características da pessoa, mas também do ambiente no qual ela está inserida. O tempo é um fator fundamental na definição de metodologias para o estudo dos processos de desenvolvimento humano, pois engloba o processo microgenético e o tempo histórico. O primeiro refere-se ao processo de interação que acontece entre o indivíduo em desenvolvimento e as pessoas que convivem com ele e, o outro, à passagem do tempo no sentido histórico, isto é, às mudanças socioeconômicas e culturais, que permitem situar os acontecimentos em um determinado período (Bronfenbrenner, 1992).

A aplicação do modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner (1999) torna possível compreender as influências dos diversos sistemas sociais no desenvolvimento do indivíduo e da família, constituindo, hoje, o modelo mais apropriado para orientar pesquisas sobre os processos de desenvolvimento humano, dentre os quais o desenvolvimento de problemas de comportamento exteriorizado e de competência social.

Método

Este estudo é parte de um amplo projeto de pesquisa intitulado “Crianças Pré-escolares com Problemas de Comportamento e suas Famílias: Identificação de Fatores de Risco”, coordenado pelos professores Maria Auxiliadora Dessen e Marc Bigras (2000). Participaram deste projeto crianças de ambos os sexos, com idades entre 4 e 6 anos, provenientes de famílias de condição socioeconômica média e baixa, residentes no Distrito Federal e entorno³, que foram classificadas por suas professoras como apresentando comportamentos socialmente competentes, comportamentos exteriorizados e comportamentos interiorizados. Tendo como objetivo identificar fatores de risco relacionados às características da criança, aos padrões de interações e relações familiares e ao contexto social (condições econômicas e de moradia), foi utilizada uma abordagem multimetodológica: entrevistas semi-estruturadas, testes de avaliação cognitiva, questionários e observação direta do comportamento em situação natural⁴. Para esta tese de doutorado, foram tabulados e analisados os dados dos testes de avaliação cognitiva, do questionário, da escala de estresse parental e da entrevista semi-estruturada das crianças socialmente competentes e com comportamentos exteriorizados e suas famílias. Nesta seção, são apresentados o processo de seleção e a caracterização das crianças e das famílias e os procedimentos para coleta e análise dos dados da amostra utilizada nesta tese.

Participantes

Procedimentos para a seleção das crianças. Para a seleção das crianças do projeto de pesquisa “Crianças Pré-escolares com Problemas de Comportamento e suas Famílias: Identificação de Fatores de Risco”, inicialmente, foi realizado um primeiro

³ “Entorno” se refere às cidades próximas ao Distrito Federal, pertencentes ao estado de Goiás.

⁴ Para maiores detalhes sobre o referido projeto, consultar Relatório de Pesquisa (CNPq Processo n.º 5 2 3 0 5 9 / 9 6 -5), elaborado por Dessen e Bigras (2000).

contato com 18 escolas da rede pública de ensino, quando foi apresentada uma carta de consentimento fornecida pela diretora pedagógica da secretaria de Estado de Educação do DF, solicitando a colaboração dos professores para a execução do projeto. Posteriormente, foi solicitada uma reunião com as professoras de crianças de 4, 5 e 6 anos, visando explicar os objetivos da pesquisa e a importância da colaboração das mesmas na indicação das crianças que participariam do estudo.

Na referida reunião com as professoras, foram discutidos os problemas de comportamento apresentados pelas crianças em sala de aula e as definições de competência social e de comportamentos exteriorizados e interiorizados. Conforme Apêndice A, por *crianças socialmente competentes* entende-se aquelas que são cooperativas, alegres e brincalhonas. Já as *crianças com comportamentos exteriorizados* demonstram irritabilidade, ficam facilmente aborrecidas e com raiva; não atendem aos pedidos das professoras; batem e intimidam outras crianças, movimentam-se muito, não ficam por muito tempo no mesmo lugar. E as *crianças com comportamentos interiorizados* são tímidas, em geral, tristes e, às vezes, mostram-se dependentes da professora e isoladas do grupo de companheiros, brincando sozinhas e observando os outros brincarem.

Após certificar-se que as professoras possuíam crianças que atendiam os critérios exigidos pelo projeto de pesquisa, nesta mesma reunião foram distribuídos às professoras 438 questionários (ver Apêndice B) referentes à descrição do Perfil Sócio-Afetivo – PSA das crianças (LaFreniere, Dumas, Capuano & Dubeau, 1992). As professoras levaram consigo os questionários e, posteriormente, devolveram respondidos (ou em branco) ao pesquisador. Essas professoras eram provenientes de 18 escolas do Distrito Federal: Plano Piloto – Asa Norte e Asa Sul (oito escolas); Taguatinga (três escolas), Ceilândia (quatro escolas) e Planaltina (três escolas). A distribuição e o número de questionários respondidos variaram de acordo com as regiões administrativas: nas oito escolas públicas da região administrativa do Plano Piloto foram distribuídos 158 e 111 questionários foram respondidos; nas quatro escolas de Taguatinga foram 59 questionários e 37 respondidos; nas três escolas de Ceilândia foram 115 questionários e 90 respondidos; nas quatro escolas de Planaltina foram 106 questionários e 64 respondidos; totalizando 438 questionários distribuídos e 302 respondidos nas quatro regiões administrativas, com uma perda de 136 questionários.

Os dados desses 302 PSAs foram tabulados e analisados estatisticamente, tendo

sido selecionadas 109 crianças que apresentavam problemas de comportamento ou eram consideradas competentes de acordo com as respostas das professoras ao PSA. As crianças selecionadas foram classificadas em três grupos, de acordo com o instrumento utilizado: Grupo A - socialmente competentes ($n=37$), as crianças deste grupo obtiveram escores acima do percentil 75 na escala de competência, abaixo do percentil 50 nas escalas de comportamentos exteriorizados e interiorizados; Grupo B - com comportamentos exteriorizados ($n=36$), as crianças deste grupo obtiveram escores acima do percentil 75 na escala de exteriorização, abaixo do percentil 50 na escala de comportamentos interiorizados e de competência; e Grupo C - com comportamentos interiorizados ($n=36$), as crianças deste grupo obtiveram escores acima do percentil 75 na escala de interiorização, abaixo do percentil 50 na escala de comportamentos exteriorizados e de competência.

Das 73 crianças classificadas como socialmente competentes ou com comportamentos exteriorizados, apenas 32 tiveram o consentimento de suas famílias para participarem da coleta de dados: 18 do Grupo A e 14 do Grupo B. Todas as famílias assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme resolução CNS 196/96 (ver Apêndice C).

Caracterização das crianças e suas famílias. As crianças pré-escolares socialmente competentes ($n=18$) e as com comportamentos exteriorizados ($n=14$), integrantes do estudo para esta tese, foram recrutadas das seguintes regiões administrativas: Brasília ($n=9$), Planaltina ($n=10$), Taguatinga ($n=4$) e Ceilândia ($n=9$). Das crianças do Grupo A (socialmente competentes), oito eram do gênero feminino e dez do masculino; das crianças do Grupo B (comportamentos exteriorizados), três eram do gênero feminino e 11 do gênero masculino. Por ocasião da coleta de dados, as crianças tinham, em média, 5 anos e 5 meses de idade, variando de 4 anos e 6 meses a 6 anos e 3 meses, e freqüentavam ou instituições de educação infantil ($n=25$) ou a 1.^a série do ensino fundamental ($n=7$) em instituições educacionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF). A Tabela 1 mostra a caracterização das crianças por região administrativa, por série, gênero e grupo.

Tabela 1

Caracterização das Crianças dos Grupos A e B, por Região Administrativa, Série, Gênero e Idade

	Grupo A	Grupo B
	f	f
Região administrativa		
Brasília	8	1
Ceilândia	4	5
Planaltina	3	7
Taguatinga	3	1
Série		
Jardim da Infância	8	3
Pré-escola	4	10
1ª série do Ensino Fundamental	6	1
Gênero		
Feminino	8	3
Masculino	10	11
Idade Média	5a8m	5a3m

Dois tipos de configurações familiares constituíam a amostra deste estudo: Tipo 1 ($n=20$), em que a criança coabitava com ambos os genitores biológicos, e Tipo 2 ($n=12$), em que a criança coabitava apenas com um genitor, o pai ($n=2$) ou a mãe ($n=10$). As famílias das crianças socialmente competentes e das crianças com comportamentos exteriorizados eram do Tipo 1 (Grupo A: $n=13$ e Grupo B: $n=7$) e do Tipo 2 (Grupo A: $n=5$ e Grupo B: $n=7$). Em ambos os grupos de crianças, as famílias do Tipo 2 eram constituídas por 7 genitores separados (Grupo A: $n=3$ e Grupo B: $n=4$), 4 recasados (Grupo A: $n=1$ e Grupo B: $n=3$) e um solteiro (Grupo A).

Foram consideradas as seguintes características sociodemográficas dos genitores dos grupos A e B: a idade, a escolaridade e a renda familiar. Para os genitores do Grupo A, a idade média das mães era de 34 anos e a idade média dos pais era de 33 anos e 2 meses. As mães desse grupo apresentavam os seguintes níveis de escolaridade: ensino médio ($n=6$), superior ($n=6$), fundamental ($n=2$), médio incompleto ($n=2$) e o fundamental

incompleto ($n=1$); a escolaridade dos pais era ensino médio ($n=6$), fundamental incompleto ($n=2$), superior ($n=4$) e médio incompleto ($n=2$). A renda dessas famílias era de aproximadamente 14,74 salários mínimos. A idade média das mães do Grupo B era de 30 anos e 9 meses e dos pais era de 31 anos e 2 meses. A escolaridade destas mães era a seguinte: ensino fundamental incompleto ($n=8$), ensino médio ($n=3$), fundamental ($n=1$) e médio incompleto ($n=1$); a escolaridade dos pais era ensino fundamental incompleto ($n=3$), médio ($n=2$), médio incompleto ($n=2$) e superior ($n=1$). A renda dessas famílias era de aproximadamente 5,5 salários mínimos. Houve diferença significativa entre os grupos A e B quanto à renda familiar ($t=2,378$; $p=0,024$), pois a renda média das famílias do Grupo A era de aproximadamente 14,74 salários mínimos e do Grupo B era de 5,5 salários mínimos.

A Tabela 2 mostra as características sociodemográficas dos genitores dos grupos A e B, por tipo de família, como idade, escolaridade dos genitores e renda familiar, obtidas por meio do questionário sociodemográfico da família.

Tabela 2

Caracterização das Famílias Quanto à Idade (anos e meses), Escolaridade e Renda Familiar, por Grupo de Crianças

Famílias	Grupo A			Grupo B		
	Tipo 1	Tipo 2	Total	Tipo 1	Tipo 2	Total
Idade média das mães	34a	34a	34 a	32a8m	29a3m	30a9m
Idade média dos pais	36a 7m	29a11m	33a2m	36a5m	26a	31a2m
Escolaridade Mãe						
Ensino superior	5	1	6			
Ensino médio	4	2	6	2	1	3
Ensino médio incompleto	2		2	1		1
Ensino fundamental	1	1	2	1		1
Ensino fundamental incompleto	1		1	3	5	8
Escolaridade Pai						
Ensino superior	4		4	1		1
Ensino médio	5	1	6	1	1	2
Ensino médio incompleto	2		2	2		2
Ensino fundamental incompleto	2		2	3		3
Renda familiar média (salário-mínimo) ⁵	18,54	10,93	14,74	7,02	3,97	5,5

Nas ocupações das mães do Grupo A, houve relato de três mães para cada uma destas ocupações: do lar, professora ou doméstica; as seguintes ocupações apresentavam apenas a participação de uma mãe: costureira, auxiliar de enfermagem, psicóloga, bancária, missionária, secretária, operadora ou desempregada. As ocupações dos pais eram bem diversificadas: três eram comerciantes ou autônomos, dois eram militares e as seguintes ocupações apresentaram apenas um participante: professor, motorista, cobrador, caixa de restaurante, arquiteto, engenheiro e administrador.

Houve um relato para cada uma das seguintes ocupações das mães do Grupo B: vendedora, copeira, auxiliar de enfermagem, diarista, auxiliar de limpeza, manicura, empregada doméstica, e três mães eram do lar ou estavam desempregadas ($n=3$). As

⁵ O valor do salário-mínimo vigente era de R\$ 180,00

ocupações dos pais, com apenas um participante em cada, foram: vendedor, professor, mestre de obras, serralheiro, agente técnico administrativo, eletricista e segurança.

Procedimentos para a Coleta e Análise dos Dados

A coleta dos dados foi efetuada em duas etapas: a etapa 1 foi realizada na escola da criança e a etapa 2 na casa da família. Na etapa 1, foi efetuada a avaliação cognitiva, administrando testes de inteligência (Raven: Matrizes Progressivas Coloridas e Colúmbia). A aplicação dos testes teve uma duração aproximada de 1 hora e 20 minutos, tendo ocorrido em uma sala e em horários apropriados, a fim de evitar prejuízos às atividades rotineiras das crianças.

Na etapa 2, a coleta foi realizada com os seguintes instrumentos: (a) Questionário Sociodemográfico da Família (Apêndice D), respondido pela genitora ou pelo genitor; (b) escala para medir o Índice de Estresse Parental – PSI (Apêndice E), respondido pela genitora e pelo genitor; (c) entrevista semi-estruturada (Apêndice F), com a genitora e com o genitor. Os instrumentos foram aplicados, separadamente, para as genitoras e os genitores, com duração média de 4 horas, distribuídas em uma ou duas visitas à casa das famílias, em dias e horários agendados pelos genitores. No início da coleta, havia uma conversa informal para promover um clima mais favorável à condução da coleta de dados. Os instrumentos utilizados no projeto de pesquisa foram aplicados pelos integrantes do Laboratório de Desenvolvimento Familiar (colegas de curso da pós-graduação, graduação e bolsistas) e pela pesquisadora e, no final do ano de 1999 e no início do ano de 2000. No momento da aplicação dos instrumentos, geralmente, estavam presentes no local apenas o responsável pela coleta do dado e o participante da pesquisa: a genitora, o genitor ou a criança.

Instrumentos

Perfil Sócio-Afetivo (Bigras & Dessen, 2002). Esta escala é uma versão em português da *Social Competence and Behavior Evaluation* – SCBE-80 (LaFreniere & cols., 1992) que foi validada para a população brasileira por Bigras & Dessen, após a coleta de dados deste projeto de pesquisa. A escala é composta por 80 itens relacionados à competência social, a comportamentos de raiva e agressão e a comportamentos de ansiedade e isolamento. A consistência interna para as categorias de competência social, de raiva-agressão e comportamentos opostos e de ansiedade e isolamento foram,

respectivamente, 0,87, 0,89 e 0,86. Esta escala foi utilizada com o objetivo de obter informações sobre as características das crianças por meio das avaliações das professoras e o tempo médio de sua aplicação foi de 55 minutos.

Raven: Matrizes Coloridas Progressivas (Angelini, Alves, Custódio, Duarte & Duarte, 1999). Este teste é próprio para crianças de idades entre 5 a 11 anos e seis meses. É composto por cartões-estímulo de figuras incompletas, isto é, faltando uma parte. A tarefa da criança consiste em encontrar a parte correta que está faltando, entre seis escolhas possíveis. Trata-se de um teste não-verbal que permite verificar a habilidade de comparação, raciocínio analógico e organização espacial. A aplicação deste teste teve uma duração média de 20 minutos. O coeficiente de fidedignidade global da referida escala é igual a 0,90, para a amostra brasileira.

Escala de Maturidade Mental Colúmbia (Alves, Duarte & Duarte, 1993). Trata-se de uma medida de raciocínio geral para crianças com idades entre 3 anos e 6 meses e 9 anos e 11 meses. O teste é composto por 92 itens de classificação pictóricos e figurativos, visando obter informações a respeito do nível ou qualidade do desempenho cognitivo da criança. Os itens estão organizados em uma série de oito níveis sobrepostos, devendo a criança iniciar o teste no nível correspondente à sua idade cronológica. A duração média da aplicação deste instrumento foi de 40 minutos. Os coeficientes de fidedignidade variaram de 0,82 a 0,93; com um coeficiente médio de 0,87 para a população brasileira.

Os testes do desempenho cognitivo (*Raven* e *Colúmbia*) foram tabulados de acordo com as instruções específicas de avaliação constantes dos referidos manuais. Foi realizada análise estatística, por meio do programa estatístico de software SPSS 14.0, o teste *t* para amostras independentes e o teste do Quiquadrado, para estabelecer comparações entre os grupos A e B e os tipos de família.

Questionário Sociodemográfico da Família (Dessen, 1999), (Apêndice D). Pelo questionário, foram coletados dados sociais e demográficos junto à genitora ou ao genitor, com a finalidade de caracterizar a família, como idade e escolaridade dos genitores e dos filhos, renda familiar, ocupação dos genitores, estado civil, identificação das tarefas rotineiras e contatos sociais da família. A sua aplicação teve uma duração aproximada de 30 minutos e foi preenchido pelas pesquisadoras do projeto. Com o programa estatístico

SPSS 14.0, foram realizadas análises estatísticas inferenciais do Quiquadrado com os itens do questionário sociodemográfico da família, a fim de verificar se haviam diferenças significativas entre os grupos e tipos de família.

Para as questões abertas (item II do questionário), foram criadas categorias com base nas respostas fornecidas, permitindo a caracterização do sistema familiar. Quanto aos dados de higiene e saúde, a tabulação foi efetuada com base nas seguintes categorias: hábitos de higiene e doenças na família. Os itens da categoria dos hábitos de higiene são: tomar banho, escovar os dentes, limpar a casa e outros hábitos de higiene. Para os vícios na família: álcool, tabaco e outras drogas ilícitas. Quanto às doenças, os itens são: cardiovasculares, endócrinas, neurológicas, oncológicas e outras. Ainda no item II, em relação ao contato social da família, foram criadas as seguintes categorias: atividades de lazer da família e seus participantes. Para as atividades de lazer, os itens são: passeios ao parque, ir ao shopping, ir à igreja, visitas a parentes e vizinhos, aniversários e ficar em casa.

*Índice de Estresse Parental - PSI*⁴ (Abidin,1995), (Apêndice E). Esta escala é proveniente de um estudo empírico de medida do grau de estresse que os genitores experimentam nas suas funções parentais (Abidin, 1995). Foi utilizada a versão traduzida do inglês, composta por 36 itens sobre a percepção que os genitores têm de seu filho e dos sentimentos e reações diante de algum evento ou comportamento do filho. Este instrumento é dividido em três subescalas contendo 12 itens cada, distribuídos da seguinte maneira na versão em português: os itens 22 e 26 a 36 referem-se à subescala ‘sofrimento parental’; os itens 1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 12, 16, 23, 24 e 25 compõem a subescala ‘interações disfuncionais entre genitor-criança; e a subescala ‘criança difícil’ é composta pelos itens 5, 7, 8, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20 e 21. “A consistência interna foi calculada para cada domínio (da criança e dos pais) e para o escore global, tendo sido obtidos coeficientes de fidedignidade de 0,90 ou superiores para os dois domínios e para o escore total” (Abidin, 1995, p. 31). A validação preditiva e de construto do PSI é proveniente de um conjunto de estudos cujas medidas são correlacionadas com as do PSI (Deater-Deckard, 1998; Deater-Deckard & Scarr, 1996, Mckelvey & cols., 2009).

Neste estudo, o procedimento de aplicação foi padronizado para todas as famílias, com as respostas anotadas pelos pesquisadores. O instrumento foi administrado à genitora e ao genitor, separadamente, tendo uma duração aproximada de 15 minutos.

⁴ Este instrumento ainda não foi validado para a população brasileira.

O índice de estresse parental foi obtido por meio da soma das respostas das genitoras e dos genitores, separadamente, obtendo-se o escore bruto indicativo do nível de estresse parental de cada um. Para o cálculo do índice de estresse parental, somaram-se os 12 itens correspondentes a cada uma das subescalas - sofrimento parental, disfunção na interação genitores-criança e criança difícil - obtendo-se, então, o escore bruto do nível de estresse de cada um deles. Há escores brutos mínimos e máximos para se considerar a existência de estresse parental, conforme Tabela 3 e Apêndice G. Utilizando o programa estatístico de software SPSS 14.0, foram realizadas análises estatísticas utilizando o teste *t* para amostras independentes uma para os grupos (A e B), bem como a análise estatística inferencial do quiquadrado para verificar se havia diferença significativa entre grupos e tipos de família (1 e 2).

Tabela 3

Escores Mínimos e Máximos do Índice de Estresse Parental Global e das Subescalas

	Escore Mínimo	Escore Máximo
Índice de Estresse Global	94	117
Subescala 'sofrimento parental'	33	46
Subescala 'interações disfuncionais'	28	36
Subescala 'criança difícil'	37	46

Entrevista Semi-Estruturada (Dessen, 2000), (Apêndice F). As entrevistas, com duração aproximada de 30 minutos, foram realizadas com as genitoras e os genitores, separadamente, com a finalidade de investigar questões relacionadas à criança alvo e a aspectos da relação parental e conjugal. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com gravador modelo micro-cassete da Panasonic. Entre as questões relacionadas à criança, foram investigados os aspectos do desenvolvimento motor, social, emocional e afetivo, bem como características do relacionamento da criança com os membros familiares, colegas, vizinhos e parentes em geral.

Quanto à relação parental, foram investigados os valores transmitidos pelos genitores e as práticas educativas empregadas com a criança; o envolvimento do pai na vida da família e as expectativas dos genitores sobre o rendimento acadêmico da criança. Sobre o relacionamento conjugal e o estado emocional do pai e da mãe, ambos relataram a sua satisfação com relação à vida em família, à criança alvo, aos outros filhos, ao trabalho

e à convivência com o companheiro.

A análise dos dados das entrevistas foi realizada em três momentos: (a) transcrição das fitas de áudio, (b) leitura exaustiva e desenvolvimento do sistema de categorias e (c) tabulação dos dados. Primeiramente, os alunos de pesquisa e bolsistas integrantes do projeto realizaram a transcrição integral de todas as fitas de áudio, seguindo o roteiro de entrevista semi-estruturada. Posteriormente, os dados das crianças dos grupos A e B foram tabulados pela pesquisadora, tendo como base o sistema de análise de categorias de entrevista (ver Apêndice H) desenvolvido por Dessen (2006), em pesquisas realizadas no Laboratório de Desenvolvimento Familiar, nos últimos 10 anos.

Os dados foram analisados por meio da análise estatística do quiquadrado (programa estatístico SPSS 14.0) com o objetivo de apurar as diferenças significativas entre os grupos e tipos de família.

RESULTADOS

Os resultados são descritos em duas seções. Na primeira seção, são apresentadas características do desempenho cognitivo, emocional, social e de comportamento das crianças socialmente competentes (Grupo A) e com comportamentos exteriorizados (Grupo B). Os dados obtidos nos testes de inteligência Colúmbia e Raven fazem parte dos resultados do desempenho cognitivo das crianças. As características emocionais, sociais e de comportamento da criança são originárias dos dados da entrevista semi-estruturada realizada com os genitores. Na segunda seção, o foco é a caracterização das famílias dessas crianças, destacando os modos de vida, os principais eventos ocorridos, a dinâmica das relações familiares e o estresse parental a partir dos dados obtidos por meio da entrevista semi-estruturada e do questionário sociodemográfico. Em ambas as seções, os resultados do questionário sociodemográfico e dos testes de inteligência são descritos por grupo de crianças (A e B) e por tipos de família: com ambos os genitores (Tipo 1) e com apenas um genitor (Tipo 2). Os resultados da entrevista semi-estruturada e da escala de estresse parental são descritos comparando os grupos, os tipos de família e os relatos do genitor ($n=22$) e da genitora ($n=30$).

Características Cognitivas, Sociais, Emocionais e de Comportamento das Crianças Socialmente Competentes e das Crianças com Comportamentos Exteriorizados

Nesta seção são apresentados, inicialmente, os resultados das avaliações de desempenho cognitivo das crianças socialmente competentes e daquelas com comportamentos exteriorizados, com base nos escores de raciocínio geral (Escala de Maturidade Mental Colúmbia) e de habilidades de comparação, raciocínio analógico e espacial (Matrizes Progressivas: Raven). A seguir, são apresentadas as avaliações e expectativas dos genitores sobre o desempenho acadêmico da criança, bem como a sua percepção a respeito da responsabilidade sobre o rendimento da criança. Posteriormente, são descritos os aspectos do desenvolvimento e as características sociais, emocionais e de comportamento das crianças, tendo em vista o relato de seu genitor e de sua genitora, obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas.

Características Cognitivas das Crianças

O teste de inteligência Colúmbia. Os escores brutos da escala de maturidade mental Colúmbia foram analisados e classificados de acordo com o desempenho das crianças, isto é, do seu nível de maturidade mental, tendo como base a idade cronológica, conforme as categorias propostas no manual do referido teste.

Os resultados mostraram que algumas crianças dos grupos A ($n=18$) e B ($n=14$) apresentaram escores abaixo (Grupo A: $n=8$, 44,4% e Grupo B: $n=9$; 64,3%) ou equivalentes à idade cronológica (Grupo A: $n=4$; 22,2% e Grupo B: $n=5$; 35,7%) e seis crianças do Grupo A apresentaram escores acima da idade cronológica (33,3%). No Grupo A, crianças das famílias do Tipo 1 foram classificadas como apresentando escores abaixo ($n=7$; 53,84%) ou acima da idade cronológica ($n=4$; 30,76%); crianças das famílias do Tipo 2, deste mesmo grupo, apresentaram escores acima ($n=2$; 40%) ou equivalente à idade cronológica ($n=2$; 40%). No Grupo B, crianças das famílias dos tipos 1 ($n=7$) e 2 ($n=7$) foram classificadas como apresentando escores abaixo da idade cronológica (Tipo 1: $n=4$; 57,14% e Tipo 2: $n=5$; 71,43%) ou equivalente à idade cronológica (Tipo 1: $n=3$; 42,85% e Tipo 2: $n=2$; 28,57%), conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4

Classificação no Teste de Inteligência Colúmbia por Grupo e Tipo de Família

Teste de inteligência Colúmbia	Grupo A						Grupo B					
	Tipo 1		Tipo 2		Total		Tipo 1		Tipo 2		Total	
Classificação	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Acima da idade cronológica	4	30,76	2	40	6	33,3						
Equivalente à idade cronológica	2	15,4	2	40	4	22,2	3	42,85	2	28,57	5	35,7
Abaixo da idade cronológica	7	53,84	1	20	8	44,4	4	57,15	5	71,43	9	64,3

Dessa forma, pode-se dizer que crianças dos grupos A e B, no teste Colúmbia, foram classificadas com escores abaixo ou equivalentes à idade cronológica, destacando um número elevado de classificações abaixo da idade cronológica em ambos os grupos. É possível afirmar, ainda, que seis crianças do Grupo A, de ambos os tipos de família, obtiveram escores acima da idade cronológica.

O teste de inteligência Raven. Os escores brutos, no teste Raven, foram analisados e classificados de acordo com o grau de desenvolvimento relativo à capacidade intelectual. As crianças do Grupo A, das famílias dos tipos 1 e 2, respectivamente, obtiveram praticamente o mesmo escore médio (Tipo 1: M=18 e Tipo 2: M=17). As crianças do Grupo B, de ambos os tipos de família, também apresentaram escores similares (Tipo 1: M=12,86 e Tipo 2: M=11,6), perfazendo um escore médio de 12,22 do referido grupo, de acordo com a Figura 1.

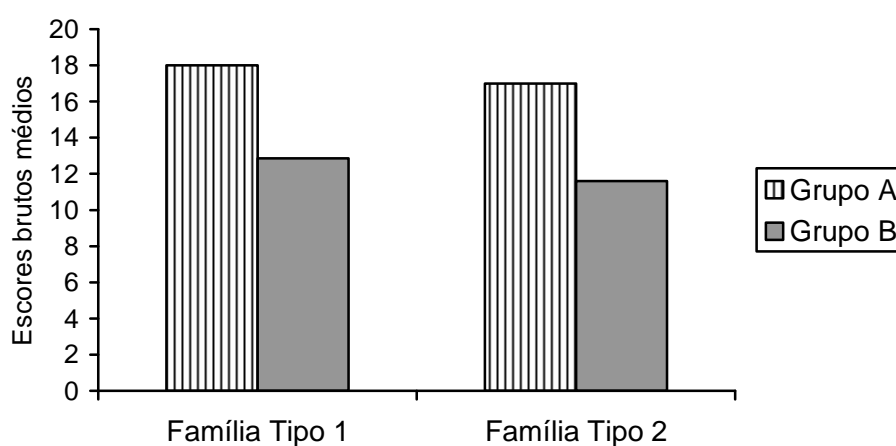


Figura 1. Escores médios das crianças dos grupos A e B no teste de Inteligência - Raven, por tipo de família.

Esses dados apontam que, tanto no Grupo A quanto no Grupo B, o desempenho cognitivo das crianças no Raven foi similar nos dois tipos de famílias. De acordo com os escores obtidos no teste de inteligência Raven, três crianças do Grupo A, das famílias do Tipo 1, foram classificadas como apresentando uma capacidade intelectual superior (23,08%). No Grupo B, uma criança de família do Tipo 1 (14,29%) foi classificada como apresentando capacidade intelectual acima da média e, em famílias do Tipo 2, houve quatro crianças apresentando capacidade intelectual abaixo da média (57,14%), conforme mostra a Tabela 5.

Tabela 5

Classificação no Teste de Inteligência Raven por Grupo e Tipo de Família

Teste de inteligência	Grupo A						Grupo B							
	Raven		Tipo 1		Tipo 2		Total		Tipo 1		Tipo 2		Total	
Capacidade intelectual	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Superior	3	23,08			3	16,6								
Acima da média	4	30	2	40	6	33,3	1	14,29					1	7,1
Média	3	23,08	2	40	5	27,7	5	71,42	2	28,57	7	50		
Abaixo da média	3	23,08	1	20	4	22,2			4	57,14	4	28,6		
Deficiente							1	14,29	1	14,29	2	14,3		

Com o objetivo de verificar se havia diferenças significativas entre os escores das crianças dos grupos A e B, nos testes de inteligência, Colúmbia e Raven, foi utilizado o teste t para amostras independentes. Os resultados do teste Colúmbia indicaram que há diferença significativa entre os grupos A e B ($t=2,75$; $p=0,010$), já que as crianças socialmente competentes obtiveram escores mais altos ($M=34,8$; $DP=8,44$) do que as com comportamentos exteriorizados ($M=26,8$; $DP=7,72$).

Em relação aos tipos de família do Grupo A, no teste Colúmbia, as crianças de famílias do Tipo 1 obtiveram escores médios igual a 35,62 e as de famílias do Tipo 2 obtiveram escores iguais a 32,60. No Grupo B, nas famílias do Tipo 1, os escores médios das crianças foi igual a 29,12; já as crianças de famílias do Tipo 2 obtiveram escores médios no valor de 24,43. Não houve diferença significativa entre os tipos de família nos no Grupo A ($\chi^2=7,2$, $gl=12$, $p<0,844$) e no Grupo B ($\chi^2=9,33$, $gl=10$, $p<0,501$).

Os resultados do teste *Raven* mostraram que há diferença significativa entre os grupos A e B ($t=3,56$; $p=0,001$), sendo que as crianças socialmente competentes ($M=17,72$; $DP=5,35$) obtiveram escores mais altos do que as com comportamentos exteriorizados ($M=12,22$; $DP=2,42$). Dessa forma, pode-se dizer que as crianças socialmente competentes apresentaram melhores resultados nos dois testes de inteligência do que as crianças com comportamentos exteriorizados, conforme mostra a Tabela 6.

Tabela 6

Valores de t, p, Média e Desvio-Padrão dos Testes de Inteligência – Colúmbia e Raven, por Grupo de Crianças

	Grupo A		Grupo B		<i>t</i>	<i>P</i>
	M	DP	M	DP		
Inteligência – <i>Colúmbia</i>	34,78	8,44	26,8	7,71	2,75	0,010
Inteligência – <i>Raven</i>	17,72	5,35	12,21	2,42	3,56	0,001

Em suma, no teste de inteligência Raven, as crianças do Grupo A apresentaram escores maiores que as do Grupo B. Ainda, de acordo com os tipos de famílias quanto à classificação das crianças no teste Raven, foram: no Grupo A, apenas as crianças das famílias do Tipo 1 obtiveram uma classificação com capacidade intelectual superior; no Grupo B, algumas crianças das famílias do Tipo 1, foram classificadas como apresentando capacidade intelectual acima da média e, para as do Tipo 2, com capacidade intelectual abaixo da média.

Nos dois testes de inteligência, Colúmbia e Raven, as crianças socialmente competentes obtiveram escores mais altos que as crianças com comportamentos exteriorizados. As crianças socialmente competentes se destacaram nas classificações de ambos os testes. Ainda, nestes testes houve similaridade nos escores médios das crianças das famílias do Tipo 1 e 2, nos dois grupos.

Avaliações e Expectativas Quanto ao Rendimento Acadêmico das Crianças

Na entrevista realizada com os genitores ($n=52$), 30 genitoras e 22 genitores relataram a sua avaliação e expectativa em relação ao rendimento acadêmico e à conclusão dos estudos da sua criança. Como resultado destes relatos, foi evidenciado que genitores de ambos os grupos perceberam o rendimento dos seus filhos como igual (Grupo A: $n=17$; 55% e Grupo B: $n=11$; 52,4%) ou superior (Grupo A: $n=11$; 35,5% e Grupo B: $n=5$; 23,8%) ao das outras crianças, sendo que para os do Grupo A as crianças foram vistas como sendo melhores que as demais, em maior número do que para os do Grupo B.

Nas famílias do Grupo A, Tipo 1 ($n=13$) composta por 26 genitores e Tipo 2 ($n=5$) composta por cinco genitores, mais da metade dos genitores relataram que a sua criança tinha um rendimento igual ao das outras crianças (Tipo 1: 54% e Tipo 2: 60%) e, de forma

similar, nas famílias do Grupo B, Tipo1 ($n=7$) composta por 14 genitores e Tipo 2 ($n=7$) composta por 7 genitores), para mais da metade dos genitores das famílias do Tipo 1 (57%) a sua criança tinha um rendimento igual ao das outras crianças; Já nas famílias do Tipo 2, três genitores relataram que a sua criança tinha um rendimento igual (43%), dois relataram superior (28,6%) e dois genitores relataram que o rendimento da sua criança é inferior (28,6%) ao das outras crianças. Além disso, um genitor de cada grupo das famílias do Tipo 1 não relatou sobre esta informação. Quanto às expectativas acerca da conclusão dos estudos, no Grupo A, 23 genitores das famílias do Tipo 1 (96,2%) e todos os genitores das famílias do Tipo 2 (100%) acreditavam que a criança concluiria o ensino superior. No Grupo B, 13 genitores das famílias do Tipo 1 e quatro genitores das famílias do Tipo 2 acreditavam que o seu (sua) filho (a) concluiria o ensino superior (Tipo 1: 92,9% e Tipo 2: 57,1%).

Portanto, não houve diferença significativa na percepção dos genitores quanto às avaliações de rendimento escolar ($\chi^2=1,182$, $gl=2$, $p < 0,554$) e expectativas académicas da conclusão dos estudos ($\chi^2=3,814$, $gl=2$, $p < 0,149$) de sua criança, ao serem comparados os grupos A e B. No Grupo B, houve diferença significativa entre os tipos de família em relação à conclusão dos estudos ($\chi^2=7,235$, $gl=2$, $p < 0,027$).

Em relação à avaliação e expectativa do genitor e da genitora quanto ao rendimento académico e à conclusão dos estudos verificou-se que as genitoras do Grupo A e Grupo B, de ambos os tipos de família relataram que sua criança tinha um rendimento igual (Grupo A: Tipo1: $n=7$ e Tipo 2: $n=2$; Grupo B: Tipo1: $n=4$ e Tipo 2: $n=3$) e superior (Grupo A: Tipo1: $n=6$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo1: $n=2$ e Tipo 2: $n=1$) ao das outras crianças; uma genitora do Grupo A de famílias do Tipo 2 e três genitoras (Tipo1: $n=1$ e Tipo 2: $n=2$) relataram que a sua criança tinha um rendimento inferior. Elas esperavam que a sua criança concluísse o ensino superior (Grupo A: Tipo1: $n=12$ e Tipo 2: $n=4$; Grupo B: Tipo1: $n=7$ e Tipo 2: $n=3$), ainda, uma genitora do Grupo A (Tipo 1) e três genitoras do Grupo B (Tipo 2) esperavam que a sua criança concluísse o ensino médio. Houve diferença significativa das genitoras do Grupo B, entre os tipos de família, quanto à expectativa da conclusão dos estudos da sua criança ($\chi^2=4,550$, $gl=1$, $p < 0,033$).

Os genitores dos grupos A e B, considerando as famílias dos tipos 1 e 2 relataram que a sua criança tinha um rendimento igual ao das outras crianças (Grupo A: Tipo1: $n=8$ e Tipo 2: $n=1$ e Grupo B: Tipo1: $n=4$), ainda, para três genitores do Grupo A (Tipo 1) e dois

genitores do Grupo B (Tipo 1 e Tipo 2) a sua criança tinha um rendimento superior ao das outras crianças. Por fim, um genitor do Grupo B (Tipo 1) e dois genitores do Grupo A (Tipo 1) relataram que a sua criança tinha um rendimento inferior. Nos grupos A e B, em ambos os tipos de família, os genitores esperavam que a sua criança concluísse o ensino superior (Grupo A: Tipo 1: $n=13$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=6$ e Tipo 2: $n=1$) e um genitor do Grupo B (Tipo 1) esperava que sua criança concluísse o ensino fundamental.

Em ambos os grupos, para os genitores dos dois tipos de famílias era importante e necessário que a sua criança frequentasse a escola (Grupo A: $n=28$ e Grupo B: $n=21$); ainda, um genitor do Grupo A da família Tipo 2 não relatou sobre este dado, conforme mostra a Tabela 7.

Tabela 7

Relato dos Genitores sobre a Importância de a Criança Frequentar a Escola, por Grupo e Tipo de Família

Importância da Escola	Grupo A Genitores						Grupo B Genitores					
	Tipo 1		Tipo 2		Total		Tipo 1		Tipo 2		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sim	23	88,5	5	100	28	90,5	14	100	7	100	21	100
Não	2	7,7			2	6,5						

Pode-se dizer que genitores e genitoras das crianças deste estudo, considerando os grupos de crianças e tipos de família acreditavam que seria importante para o desenvolvimento de seu filho frequentar a escola. Apenas dois genitores do Grupo A (Tipo 1) relataram que não seria fundamental que a sua criança frequentasse a escola.

A responsabilidade pelo rendimento (notas) da criança na escola foi atribuída à professora, à própria criança, aos genitores ou a todos. Os genitores do Grupo A relataram que a responsabilidade pelo rendimento da criança era de todos ($n=9$; 29%), do professor ($n=8$; 26%) ou da criança ($n=7$; 22%); um genitor não relatou sobre este dado (3%). Já para os genitores do Grupo B, essa responsabilidade foi atribuída ao professor ($n=9$; 43%), à criança ($n=5$; 24%) ou ao genitor e a genitora ($n=4$; 19,5%), dois genitores não informaram sobre este dado (9%), conforme mostra a Tabela 8.

Tabela 8

Responsabilidade pelo Rendimento Acadêmico das Crianças, Segundo Relato dos Genitores, por Grupo e Tipo de Família

Responsabilidade pelo Rendimento acadêmico	Grupo A						Grupo B					
	Tipo 1		Tipo 2		Total		Tipo 1		Tipo 2		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Criança	6	23,1	1	20	7	22	1	7,1	4	57,1	5	24
Professor	8	30,8			8	26	7	50	2	28,6	9	43
Genitores	4	15,4	2	40	6	20	3	21,4	1	14,3	4	19,5
Todos	7	26,9	2	40	9	29	1	7,1			1	4,5

Comparando o relato dos genitores dos grupos A e B, pode-se dizer que não houve diferença significativa entre os grupos quanto à responsabilidade pelo rendimento da criança ($\chi^2=9,304$, $gl=4$, $p < 0,054$).

A respeito da responsabilidade pelo rendimento da criança na vida acadêmica, as genitoras do Grupo A e B, de ambos os tipos de família, relataram que esta responsabilidade era de todos (Grupo A: Tipo 1: $n=6$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=1$), da criança (Grupo A: Tipo 1: $n=3$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 2: $n=4$), dos genitores (Grupo A: Tipo 1: $n=3$ e Tipo 2: $n=2$; Grupo B: Tipo 1: $n=2$ e Tipo 2: $n=1$) e do professor (Grupo A: Tipo 1: $n=2$ e Grupo B: Tipo 1: $n=3$ e Tipo 2: $n=1$).

Por outro lado, os genitores do Grupo A, de famílias do Tipo 1, relataram que a responsabilidade pelo rendimento acadêmico recaía, preferencialmente, sobre o professor ($n=6$), bem como sobre todos ($n=3$), a criança ($n=2$), e sobre os genitores ($n=2$). O pai de família do Tipo 2 relatou que a responsabilidade pelo rendimento de sua criança era de todos. Os genitores do Grupo B de famílias do Tipo 1, relataram que a responsabilidade era do professor ($n=4$), dos genitores ($n=1$), da criança ($n=1$) e um genitor não relatou sobre este dado.

De modo geral, esses resultados apontam algumas similaridades entre os grupos de crianças socialmente competentes e com comportamentos exteriorizados, tais como: a classificação nos testes de inteligência Colúmbia e Raven, nas avaliações e expectativas

dos genitores em relação ao rendimento acadêmico da criança, conclusão dos estudos e a importância em frequentar a escola. Por outro lado, os grupos A e B foram heterogêneos quanto aos escores brutos das crianças nos testes de inteligência Colúmbia e Raven.

As similaridades entre os tipos de família do Grupo A dizem respeito à: classificação nos testes de inteligência Colúmbia e Raven, na avaliação quanto ao rendimento acadêmico da criança, na expectativa sobre a conclusão dos estudos, na importância em frequentar a escola e na atribuição da responsabilidade sobre o rendimento acadêmico da criança.

Os tipos de família 1 e 2 do Grupo B são similares quanto a classificação nos testes de inteligência Colúmbia e Raven, nos escores do teste Raven, na avaliação quanto ao rendimento acadêmico da criança, na expectativa sobre a conclusão dos estudos, na importância de frequentar a escola e na atribuição da responsabilidade sobre o rendimento da criança. Porém, há diferença entre as famílias deste grupo se refere à conclusão dos estudos.

Aspectos do Desenvolvimento e Características Emocionais, Sociais e de Comportamento das Crianças

Os resultados relacionados ao desenvolvimento social e as características emocionais, sociais e de comportamento das crianças competentes socialmente e com comportamentos exteriorizados foram obtidos através das entrevistas semi-estruturadas e são descritos comparando os grupos de crianças, os tipos de família e os relatos de mães e pais.

Desenvolvimento social. A maior parte dos pais e mães relatou que a sua criança tinha facilidade de fazer amigos (Grupo A: $n=23$; 74% e Grupo B: $n=16$; 76%), isso se deve, principalmente nas famílias do Tipo 1 (18 genitores; 69,2%) e do Tipo 2 (cinco genitores; 100%) do Grupo A. No Grupo B, as famílias diferiram quanto ao desenvolvimento social, pois para 14 genitores das famílias do Tipo 1, a sua criança tinha facilidade em fazer amizades (100%), já nas famílias do Tipo 2, quatro genitores relataram que a sua criança apresentava dificuldade em fazer amigos (57%). Portanto, para esse grupo, houve diferença significativa entre os tipos de família ($\chi^2=13,125$, $gl=2$, $p < 0,001$).

As genitoras do Grupo A e B, das famílias dos tipos 1 e 2, relataram que a sua criança tinha facilidade em fazer amizades (Grupo A: Tipo1: $n=9$ e Tipo 2: $n=4$; Grupo B:

Tipo1: $n=7$ e Tipo 2: $n=1$). Ainda, algumas genitoras que a sua criança tinha dificuldade em fazer amigos (Grupo A: Tipo 1: $n=2$; Grupo B: Tipo 2: $n=4$), Por fim, uma genitora de cada grupo relatou que o desenvolvimento social de sua criança era normal (Grupo A: Tipo 1: $n=1$; Grupo B: Tipo 2: $n=1$). Houve diferença significativa no relato das genitoras do Grupo B, entre os tipos de família, quanto ao desenvolvimento social da criança ($\chi^2=9,479$, $gl=2$, $p < 0,009$). Para os genitores do Grupo A e B, de ambos os tipos de família, a sua criança tinha facilidade em fazer amigos (Grupo A: Tipo 1: $n=10$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=7$ e Tipo 2: $n=1$). Ainda, três genitores do Grupo A de famílias do Tipo 1, a sua criança tinha um desenvolvimento social normal.

Desenvolvimento motor e de linguagem. De acordo com a percepção dos genitores (Grupo A: $n=31$ e Grupo B: $n=21$), o desenvolvimento motor e de linguagem da sua criança foi normal (Grupo A: $n=25$; 80,6% e Grupo B: $n=17$; 81%). O mesmo foi observado tanto no relato dos genitores das famílias do Tipo 1 como no Tipo 2, de ambos os grupos.

Para as genitoras do Grupo A e B, em ambos os tipos de família, o desenvolvimento motor e de linguagem do seu filho foi normal (Grupo A: Tipo 1: $n=12$ e Tipo 2: $n=3$; Grupo B: Tipo 1: $n=5$ e Tipo 2: $n=4$) e precoce (Grupo A: Tipo 1: $n=1$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=1$). Ainda, genitoras do Grupo B relataram que o desenvolvimento de sua criança foi tardio (Grupo B: Tipo1: $n=1$ e Tipo 2: $n=2$). Para os genitores dos grupos A e B, de famílias dos tipos 1 e 2, o desenvolvimento de sua criança foi normal (Grupo A: Tipo 1: $n=10$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=6$ e Tipo 2: $n=1$). Além disso, quatro genitores relataram que o desenvolvimento de sua criança foi precoce (Grupo A: Tipo 1: $n=3$; Grupo B: Tipo 1: $n=1$).

Ao serem questionados, os genitores relataram uma ou mais características emocionais, sociais e de comportamento das crianças. Foram identificadas algumas diferenças entre os relatos dos genitores dos grupos A e B. As características da criança mais relatadas por genitores do Grupo A foram: esperta ($n=7$; 22,6%), alegre ($n=6$; 25,8%), inteligente ($n=5$; 16,1%), comunicativa ($n=5$; 16,1%) e exibida ($n=5$; 16,1%). No Grupo B, foram as seguintes características: alegre ($n=7$; 33%), teimosa ($n=4$; 19,5%), agitada ($n=3$; 14,5%) e agressiva ($n=3$; 14,5%). Em ambos os grupos, os genitores das famílias dos tipos 1 e 2 diferiram no relato de algumas características das crianças, conforme mostra a Tabela 9.

Tabela 9

Percepção dos Genitores sobre as Características das Crianças, por Grupo e Tipo de Família

Características das crianças	Grupo A						Grupo B					
	Genitores											
	Tipo 1		Tipo 2		Total		Tipo 1		Tipo 2		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alegre	5	19	1	20	6	20	6	43	1	14	7	33
Inteligente	3	11,5	2	40	5	16						
Esperta	7	27			7	22			1	14	1	4,5
Teimosa	3	11,5			3	10	3	21,5	1	14	4	19,5
Comunicativa	5	19			5	16						
Agitada	1	4			1	3	3	21,5			3	14,5
Nervosa	1	4	1	20	2	6,5	1	7	1	14	2	9
Reservada	2	7,7			2	6,5			2	28	2	9
Agressiva	1	4			1	3			3	42	3	14,5
Obediente	2	7,7	1	20	3	10						
Exibida	4	15,4	1	20	5	16	1	7	1	14	2	9
Afetiva	1	4	1	20	2	6,5	2	14			2	9
Impulsiva							1	7			1	4,5
Calma			1	20	1	3	1	7			1	4,5
Birrenta	2	7,7	1	20	3	10						

Ao serem comparados os relatos dos genitores dos grupos A e B, no que se refere às características emocionais, sociais e de comportamento das crianças, verifica-se que existem similaridades entre os grupos, tais como: ser alegre, teimosa e exibida. Porém, para alguns genitores do Grupo A, a sua criança era esperta, inteligente, comunicativa, obediente e birrenta, já alguns genitores do Grupo B relataram que o seu filho era agitado, agressivo e impulsivo.

Ao comparar as famílias dos tipos 1 e 2 do Grupo A, percebe-se alguma semelhança no relato das seguintes características: ser alegre, inteligente e exibida. Nas famílias do Tipo 1, os genitores percebem a sua criança como sendo esperta, comunicativa e teimosa, no entanto, genitores das famílias do Tipo 2, relataram que a sua criança é

calma. Houve uma diferença significativa no relato dos genitores de famílias do Tipo 1 e 2 quanto à percepção de sua criança como sendo calma ($\chi^2=5,373$, $gl=1$, $p < 0,020$).

As famílias dos tipos 1 e 2 do Grupo B são similares quanto ao relato dos genitores de que a sua criança era alegre e teimosa. Para os genitores de famílias do Tipo 1, as crianças são descritas como sendo agitada e afetiva, e para aqueles de famílias do Tipo 2, ela é descrita como sendo reservada e agressiva. Estas características, reservada ($\chi^2=4,421$, $gl=1$, $p < 0,035$) e agressiva ($\chi^2=7$, $gl=1$, $p < 0,008$) diferem significativamente em relação aos tipos de família.

As genitoras do Grupo A, em ambos os tipos de família, percebiam sua criança como sendo inteligente (Tipo 1: $n=3$ e Tipo 2: $n=2$), alegre (Tipo 1: $n=4$ e Tipo 2: $n=1$), exibida (Tipo 1: $n=3$ e Tipo 2: $n=1$), afetiva (Tipo 1: $n=2$ e Tipo 2: $n=1$). Genitoras de famílias do Tipo 1 também relataram que sua criança era esperta ($n=3$), comunicativa ($n=1$), teimosa ($n=3$), birrenta ($n=1$) e agitada ($n=1$). Nas famílias do Tipo 2, as genitoras também percebiam a sua criança como sendo obediente ($n=1$) e nervosa ($n=1$). Já as genitoras do Grupo B de famílias do Tipo 1, relataram que a sua criança era alegre ($n=2$), agitada ($n=2$), afetiva ($n=2$), exibida ($n=1$), teimosa ($n=1$) e nervosa ($n=1$). As genitoras de famílias do Tipo 2, percebiam a sua criança como agressiva ($n=3$), reservada ($n=2$), esperta ($n=1$), teimosa ($n=1$) e nervosa ($n=1$). Neste grupo, houve diferença significativa entre os tipos de família, no relato das genitoras quanto à característica agressiva ($\chi^2=4,550$, $gl=1$, $p < 0,033$).

Os genitores dos grupos A e B, de ambos os tipos de família, relataram que a sua criança era esperta (Grupo A: Tipo 1: $n=4$; Grupo B: Tipo 2: $n=1$), alegre (Grupo A: Tipo 1: $n=4$; Grupo B: Tipo 1: $n=4$ e Tipo 2: $n=1$), comunicativa (Grupo A: Tipo 1: $n=4$), calma (Grupo A: Tipo 2: $n=1$), obediente (Grupo A: Tipo 1: $n=1$), agressiva (Grupo A: Tipo 1: $n=1$), nervosa (Grupo A: Tipo 1: $n=1$), birrenta (Grupo A: Tipo 1: $n=1$ e Tipo 2: $n=1$), exibida (Grupo B: Tipo 2: $n=1$), teimosa (Grupo B: Tipo 1: $n=2$), afetiva (Grupo B: Tipo 2: $n=1$) e impulsiva (Grupo B: Tipo 1: $n=1$).

De modo geral, os genitores consideraram este desenvolvimento normal e alegaram que, além disso, eles têm facilidade em fazer amigos. Porém, houve diferença de relatos entre genitores do Grupo B quando considerado os tipos de família, no que diz respeito ao desenvolvimento social das crianças, pois para as famílias do Tipo 2, mais da metade dos genitores relatou que o seu (sua) filho (a) tem dificuldades em fazer amigos. Os relatos dos genitores e das genitoras foram similares em relação a esse aspecto, caracterizado por a criança ter tido um desenvolvimento normal e facilidade em fazer amizades.

No que se refere às características emocionais, sociais e de comportamento das crianças, observou-se que houve similaridade entre os grupos A e B, e algumas diferenças nos tipos de família dos grupos A e B. Pode-se dizer que houve similaridade nos relatos das genitoras quanto à determinadas características, porém alguns relatos diferem quanto as características de sua criança, por exemplo, a característica agressiva relatada pelas genitoras do Grupo B de famílias do Tipo 2. Os genitores apresentaram similaridade de relatos apenas quanto à característica da criança de ser alegre entre os grupos e os tipos de família do Grupo B. As outras características relatadas diferem em relação aos grupos ou aos tipos de família.

Quando questionados sobre quais eram os comportamentos considerados adequados ou inadequados, os genitores relataram que os comportamentos adequados dos seus filhos estavam relacionados às seguintes características:

1. ser alegre, afetivo, carinhoso, amoroso e bem-humorado (características emocionais e de personalidade)
2. ser prestativo, comportado, obediente, respeitador (características sociais)
3. ser inteligente, esperto, observador (características cognitivas)
4. freqüentar a igreja, saber rezar (características religiosas)

Os comportamentos inadequados das crianças destacados pelos genitores foram:

1. ser impulsivo, nervoso, ciumento, teimoso, birrento, agitado, mimado, preguiçoso, rebelde, mal-humorado (características emocionais e de personalidade)
2. ser briguento, desobediente, respondão (características sociais)
3. ter dificuldades em realizar as tarefas escolares (características acadêmicas)
4. zombar das orações e dos ensinamentos bíblicos, não acreditar em Deus (características religiosas)

Os comportamentos adequados mais relatados pelos genitores ($n=52$) estavam associados às características sociais (44,2%) e também às características emocionais e de personalidade (32,7%). No que diz respeito às características sociais, houve comentários dos genitores como:

“Quando você fala com ela, ela respeita... uma pessoa, qualquer pessoa. Um adultinho! Vai conversar com ela... Fala o que é certo e o que é errado. Sabe o que é certo e errado. Isso aí é um ponto para ela” (Pai, Grupo A, Tipo 1); *A obediência, né. Fala com ela, ela obedece. Fala uma coisa para ela. Fala para ela ficar quieta, ela fica...* (Pai, Grupo A, Tipo 1); *Ela estuda, trata os outros com educação, pede com licença, fala obrigado.* (Mãe, Grupo A, Tipo 1); *“Ah... de vez*

em quando ele pede por favor, dá licença, pede pra í no banheiro, ele pede de um jeito assim diferente, né, ele fala: “mãe vou ao banheiro, vou fazer xixi, dá a comida”...às vez ele varre, quando tá bom, quando ele tá num dia bom dele, ele arruma a casa todinha...” (Mãe, Grupo B, Tipo 2).

Já os comportamentos inadequados, relatados pelos genitores, estavam associados às características emocionais e de personalidade (42,3%), por exemplo:

“(...) Ele é muito autoritário para idade dele, ele é ...” (Pai, Grupo A, Tipo1); *“Eu acho errado ele ser teimoso...”* (Pai, Grupo B, Tipo 1); *“Ah... assim de ser emburrado, eu não acho certo, né...nervoso, acho que toda a criança tem uma hora que fica nervosa...(Mãe, Grupo B, Tipo 2).* Assim como às características sociais (40,4%), por exemplo: *“(...) Ele briga muito, bate muito nos outros, às vezes apanha, vem em casa chorando...”* (Mãe, Grupo B, Tipo 2); *“É tratar os coleguinhas mal... É essa mesma coisa, é ser egoísta. É querer tudo para ela e o melhor”* (Mãe, Grupo A, Tipo 1).

Os genitores ($n=31$) do Grupo A relataram que os comportamentos adequados e inadequados se relacionavam às características sociais ($n=13$; 42% e $n=14$; 45%, respectivamente) ou às características emocionais e de personalidade ($n=9$; 29%, tanto para os comportamentos adequados como os inadequados). Para as famílias dos tipos 1 e 2 deste grupo, os comportamentos adequados estavam relacionados às características sociais (Tipo 1: 10 genitores; 38,5% e Tipo 2: três genitores; 60%), ainda, para os genitores das famílias do Tipo 1, houve relatos de características emocionais e de personalidade; e os inadequados, em sua maioria, às características sociais (Tipo 1: 12 genitores; 46,2% e Tipo 2: dois genitores; 40%), emocionais e de personalidade (Tipo 1: oito genitores; 30,8% e Tipo 2: um genitor; 20%) ou a nenhum aspecto (quatro genitores de famílias do Tipo 1 e um genitor de família do Tipo 2).

Conforme o relato dos genitores do Grupo B, os comportamentos adequados diziam respeito às características sociais ($n=10$; 48%) ou emocionais e de personalidade ($n=8$; 38%); já os comportamentos inadequados referiam-se às características emocionais e de personalidade ($n=13$; 62%) ou às características sociais ($n=7$; 33,3%). Os relatos dos genitores desse grupo, sobre os comportamentos adequados, diferiam quanto aos tipos de família; no entanto, no que diz respeito aos comportamentos inadequados, havia similaridade entre as famílias dos tipos 1 e 2. No Grupo A, quatro genitores do Grupo A das famílias do Tipo 1 não informaram sobre os comportamentos adequados de sua criança

(15,4%), bem como dois genitores deste mesmo grupo e tipo de família não relataram sobre os comportamentos inadequados (6%). A Tabela 10 mostra os comportamentos adequados e inadequados das crianças relatados pelos genitores dos grupos A e B, considerando os tipos de família.

Tabela 10

Comportamentos Adequados e Inadequados das Crianças, Segundo os Genitores, por Grupo e Tipo de Família

Comportamentos	Grupo A						Grupo B					
	Genitores											
	Tipo 1		Tipo 2		Total		Tipo 1		Tipo 2		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Adequados												
Emocional e de personalidade	8	30,8	1	20	9	29	7	50	1	14,3	8	38
Social	10	38,5	3	60	13	42	5	35,7	5	71,4	10	48
Cognitivo	4	15,4			4	13	2	14,3			2	9
Não sabe responder			1	20	1	3			1	14,3	1	5
Inadequados												
Emocional e de personalidade	8	30,8	1	20	9	29	8	51,7	5	71,4	13	62
Social	12	46,2	2	40	14	45	5	35,7	2	28,6	7	33
Acadêmico			1	20	1	3						
Nenhum	4	15,4	1	20	5	16						
Religioso							1	7,1			1	5

As genitoras dos Grupos A e B, de famílias dos Tipos 1 e 2, relataram que os comportamentos adequados de seu filho estavam relacionados às características sociais (Grupo A: Tipo 1: $n=6$ e Tipo 2: $n=2$; Grupo B: Tipo 1: $n=4$ e Tipo 2: $n=4$) ou emocionais e de personalidade (Grupo A: Tipo 1: $n=4$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=3$). Para duas genitoras do Grupo A, de famílias do Tipo 1, esses comportamentos se referiam às características cognitivas, ainda, uma genitora de cada grupo (A e B), de famílias do Tipo 2 não relatou sobre este dado. Quanto aos comportamentos inadequados, as genitoras de ambos os grupos, das famílias dos tipos 1 e 2, relataram que esses comportamentos estavam associados às características sociais (Grupo A: Tipo 1: $n=9$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo

B: Tipo 1: $n=2$ e Tipo 2: $n=2$) e às características emocionais e de personalidade Grupo A: Tipo 1: $n=4$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=5$ e Tipo 2: $n=4$). Ainda, no Grupo A, nas famílias do Tipo 2, uma genitora relatou que esse comportamento estava relacionado às características acadêmicas e outra genitora relatou não haver nenhum comportamento inadequado.

Os genitores dos Grupos A e B, de ambos os tipos de família, relataram que os comportamentos adequados de sua criança estavam associados às características emocionais e de personalidade (Grupo A: Tipo 1: $n=3$; Grupo B: Tipo 1: $n=4$ e Tipo 2: $n=1$), às características sociais (Grupo A: Tipo 1: $n=5$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=1$) ou à característica cognitiva (Grupo A: Tipo 1: $n=3$; Grupo B: Tipo 1: $n=2$). Já, os comportamentos inadequados das crianças relacionados às características emocionais e de personalidade (Grupo A: Tipo 1: $n=5$; Grupo B: Tipo 1: $n=3$ e Tipo 2: $n=1$), às características sociais (Grupo A: Tipo 1: $n=4$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=3$). Para um genitor do Grupo B, de família do Tipo 1, esse comportamento estava relacionado às características religiosas, ainda, para três genitores do Grupo A, de famílias do Tipo 1, a sua criança não apresentava comportamentos inadequados.

Em suma, para o Grupo A, os comportamentos adequados e inadequados atribuídos às crianças pelos seus genitores estavam relacionados às suas características sociais ou emocionais e de personalidade. Para o Grupo B, os comportamentos adequados também se referiam às características sociais ou emocionais e de personalidade, porém, os comportamentos inadequados estavam relacionados, preferencialmente, às características emocionais e de personalidade, e menos às características sociais. Portanto, pode-se dizer que não houve diferença significativa entre os grupos A e B, tanto em relação aos comportamentos adequados ($\chi^2=4,464$, $gl=5$, $p < 0,485$) como para os comportamentos inadequados ($\chi^2=7,960$, $gl=4$, $p < 0,093$). As famílias dos tipos 1 e 2 do Grupo A apresentavam similaridades nos relatos dos genitores, ou seja, não diferença significativa entre os tipos de família quanto aos comportamentos adequados ($\chi^2=5,965$, $gl=3$, $p < 0,113$) e inadequados ($\chi^2=5,640$, $gl=3$, $p < 0,131$); também no Grupo B, não houve diferença significativa entre as famílias (tipos 1 e 2) em relação aos comportamentos adequados ($\chi^2=7,062$, $gl=4$, $p < 0,133$) e inadequados ($\chi^2=0,725$, $gl=2$, $p < 0,696$).

Para as genitoras de ambos os grupos e tipos de família, os comportamentos adequados e inadequados de seu filho estavam relacionados às características sociais, com maior ênfase do que aos emocionais e de personalidade. Em relação aos genitores, estes relataram que os comportamentos adequados e inadequados estavam associados às

características emocionais e de personalidade, seguidas das características sociais. Eles também relataram que os comportamentos adequados estavam relacionados às características cognitivas e relataram não haver nenhum comportamento inadequado no seu filho.

Tendo sido expostas as características individuais das crianças participantes, a seguir, serão apresentadas as principais características do contexto de vida das famílias, de acordo com as respostas ao questionário sociodemográfico, o relato dos genitores a respeito das rotinas, dos relacionamentos interpessoais, em situação de entrevista, e medida do estresse parental, obtida por meio da escala PSI.

Contexto de Vida das Famílias: Rotina, Relacionamentos Interpessoais e Estresse Parental

Neste tópico, são apresentados dados referentes a ambos os grupos de famílias participantes, com destaque para a rotina das famílias, as relações familiares e o estresse parental. Esses fatores são importantes para a compreensão da dinâmica das famílias uma vez os comportamentos das crianças podem estar associados à aspectos como a distribuição e execução das tarefas no ambiente familiar, às interações das crianças com genitor, genitora, irmãos e outros membros familiares e ao estresse parental.

Rotina das Famílias

Os resultados referentes à rotina das famílias dizem respeito a aspectos do modo de vida e aos eventos ocorridos, tanto na vida familiar como na vida das crianças, comparando os grupos A (crianças socialmente competentes) e B (crianças com comportamentos exteriorizados), considerando, também, os tipos de família (1 e 2).

O modo de vida das famílias. Este aspecto compreende as atribuições domésticas relacionadas aos cuidados dispensados aos filhos (ex.: colocar para dormir, dar banho, alimentar) e aos afazeres domésticos (ex.: lavar roupas, lavar louça, fazer compras), a rede social de apoio e o contato social. Entre as famílias participantes, os responsáveis pelos cuidados dispensados aos filhos e pelos afazeres domésticos poderiam ser a mãe, o pai, os avós, outras pessoas e/ou a criança que executa a tarefa sozinha. No entanto, genitores de ambos os grupos e tipos de família relataram que, no que diz respeito aos cuidados dispensados às crianças, as mães eram as principais responsáveis. Já em relação aos pais, é

possível observar que, entre os cuidados dispensados aos filhos, eles contribuíam mais nas atividades de lazer (Grupo A: $n=12$; Tipo 1: $n=11$ e Tipo 2: $n=1$ e Grupo B: $n=8$; Tipo 1: $n=7$ e Tipo 2: $n=1$). Em relação às atribuições domésticas, nas famílias do Tipo 1, os resultados apontam que os pais participavam mais executando a tarefa de fazer compras (Grupo A - Tipo 1: $n=10$ e Grupo B - Tipo 1: $n=4$), conforme mostra a Tabela 11.

Tabela 11

Freqüência de Relatos dos Genitores sobre a Responsabilidade dos Membros Familiares dos Grupos A e B, nos Cuidados aos Filhos e Atribuições Domésticas, por Tipo de Família

	Grupo A										Grupo B									
	Tipo 1					Tipo 2					Tipo 1					Tipo 2				
	f					f					f					f				
	M	P	A	S	O	M	P	A	S	O	M	P	A	S	O	M	P	A	S	O
Cuidados aos filhos																				
Dar comida/banho	10	3		2	4	2		2		2	5	1			1	5		1		2
Levar/trazer da escola	8	3	1		3	3		2	2		7	3			4					3
Orientar dever escolar	13	6				3			1		7	2			6					1
Levar atividade lazer	12	11	1			4	1		1		6	7	1		6	1				
Colocar para dormir	7	6		2	1	3				2	7	5			5					2
Tarefas domésticas																				
Cozinhar	10	3	1	2	3	3		1	1		7	1			6					1
Lavar /passar	10	2	1	2	4	3		1	1		6	1		1	6					1
Fazer compras	8	10	7			4		1			7	4			5					1

Nota. As categorias M, P, A, S e O representam, respectivamente, 'Mãe', 'Pai', 'Avós', 'Sozinho' e 'Outros'. Esta última categoria inclui tios maternos e paternos, empregada e vizinhos. Os genitores poderiam ter a participação de mais de uma pessoa nas tarefas domésticas.

Outro aspecto investigado diz respeito à rede social de apoio. No caso das famílias deste estudo, verificou-se que a rede social de apoio era constituída por todos os membros familiares, amigos, vizinhos, profissionais (professores, diretores, médicos, assistente social e outros) e instituições (centros de saúde e escola). Os genitores relataram um ou mais apoio da rede social. Em ambos os grupos (A: $n=18$ e B: $n=14$), considerando os tipos

de família, os membros da própria família eram as principais fontes de apoio, seguidos de não familiares, conforme mostra a Tabela 12.

Tabela 12

Freqüência de Relatos dos Genitores sobre a Rede Social de Apoio, por Grupo e Tipo de Família

Rede social	Grupo A			Grupo B		
	Genitores			Genitores		
	Tipo 1	Tipo 2	Total	Tipo 1	Tipo 2	Total
	f	f	f	f	f	f
Familiares	13	5	18	7	6	13
Não-familiares	5	4	9	5	2	7
Instituições		2	2	1	5	6
Profissionais	1	3	4	2	2	4

Tanto no grupo de crianças socialmente competentes como no grupo de crianças com comportamentos exteriorizados, em ambos os tipos de família, a rede social de apoio das famílias era constituída, primeiramente, pelos familiares. Este apoio foi evidenciado no relato de alguns genitores sobre a participação das avós nos cuidados dispensados aos filhos e afazeres domésticos, com exceção das famílias do Tipo 1, do grupo de crianças com comportamentos exteriorizados.

As atividades sociais relatadas pelos genitores foram as de lazer, as religiosas, as culturais, e os encontros com familiares e amigos. As atividades de lazer envolviam uma variedade de atividades, realizadas em diversos locais, tais como: dentro de casa, na vizinhança e/ou em locais públicos (parques, shoppings e outros). Quanto às atividades religiosas, foram mencionadas as participações em grupos de estudo e/ou assistência à comunidade e freqüências a missas e/ou cultos. Já os encontros com familiares e amigos poderiam ocorrer em locais públicos, consistir em visitas às residências, comemorações de aniversários, dentre outros. Finalmente, as atividades culturais consistiam em ir ao cinema ou teatro e a centros culturais. Os genitores poderiam mencionar nenhuma, uma ou mais atividades sociais. As mais relatadas por um dos genitores de cada criança dos grupos A ($n=18$) e B ($n=14$), em ambos os tipos de família, foram as atividades de lazer (Grupo A: $n=15$; 11 genitores de famílias do Tipo 1 e quatro de famílias do Tipo 2: $n=4$ e Grupo B:

$n=10$; seis genitores de famílias do Tipo 1 e quatro genitores de famílias do Tipo 2) e os encontros com familiares e amigos (Grupo A: $n=11$; sete genitores de famílias do Tipo 1 e quatro de famílias do Tipo 2 e Grupo B: $n=8$; cinco genitores de famílias do Tipo 1 e três genitores de famílias do Tipo 2), como evidencia a Tabela 13.

Tabela 13

Frequência das Atividades Sociais Relatadas pelos Genitores, por Grupo e Tipo de Família

Atividades Sociais	Grupo A			Grupo B		
	Genitores			Genitores		
	Tipo 1	Tipo 2	Total	Tipo 1	Tipo 2	Total
	f	f	f	f	f	f
Lazer	11	4	15	6	4	10
Encontro com familiares	7	4	11	5	3	8
Culturais	3	3	6	1	1	2
Religiosas	3		3	1	2	3

Em geral, entre os participantes, a rede social de apoio e as atividades sociais mostraram-se interligadas. Tanto os membros da família como não familiares foram apontados pelos genitores como sua principal rede de apoio e, além disto, as atividades sociais destas famílias diziam respeito, geralmente, a atividades de lazer e outros tipos de encontros, também com familiares e amigos.

Em síntese, nos resultados do modo de vida das famílias os genitores atribuíram principalmente às genitoras, a maior responsabilidade quanto aos cuidados dispensados às crianças e às atribuições domésticas; os genitores participavam das atividades de lazer e de fazer compras; e as avós também tinham uma participação modesta nos cuidados dispensados à criança e nas tarefas domésticas. Ainda, os dois relatos da participação do pai na atividade de lazer das famílias do Tipo 2, de ambos os grupos, foram feitos por pais que moravam apenas com a criança (sem a mãe). Não foi relatada a participação da avó nas tarefas domésticas nas famílias do Tipo 1, do Grupo B. Quanto à rede social, o suporte dado pelas instituições foi mais relatado pelo Grupo B e pelas famílias do Tipo 2, de

ambos os grupos. Em relação às atividades sociais, as culturais foram mais relatadas pelos genitores do Grupo A que do Grupo B.

Principais eventos ocorridos na vida familiar. Os genitores foram questionados quanto aos eventos ocorridos na vida familiar, entre os quais o nascimento de irmãos, hospitalização e/ou problemas de saúde, separação/divórcio, brigas entre o casal, uso de álcool e/ou drogas e envolvimento com a polícia. Nos seus relatos os genitores poderiam mencionar nenhum, um ou mais eventos. Nos grupos A e B e em ambos os tipos de famílias, os genitores relataram hospitalizações e problemas de saúde (Grupo A: $n=9$; 7 genitores de famílias do Tipo 1 e 2 genitores de famílias do Tipo 2 e Grupo B: $n=7$; quatro genitores de famílias do Tipo 1 e três genitores de famílias do Tipo 2).

No grupo das crianças socialmente competentes ($n=18$), entre os genitores das famílias do Tipo 1, as doenças mais relatadas foram: as cardiovasculares ($n=3$), o transtorno mental ou de comportamento ($n=2$), outras doenças ($n=2$); e dois genitores não informaram sobre este dado. Para os genitores das famílias do Tipo 2, deste grupo, as doenças acometidas pelos integrantes da sua família eram as cardiovasculares ($n=3$). Isto é, nos dois tipos de família do grupo de crianças socialmente competentes, houve relatos das doenças cardiovasculares. Já no Grupo B ($n=14$), os genitores das famílias do Tipo 1 e 2 relataram doenças cardiovasculares (Tipo 1: $n=2$ e Tipo 2: $n=1$) ou transtornos mentais e comportamentais (Tipo 1: $n=1$ e Tipo 2: $n=3$), ou, ainda, não souberam informar sobre este dado (Tipo 1: $n=2$ e Tipo 2: $n=3$); as famílias do Tipo 1 também relataram doenças endócrinas ($n=1$) ou outras doenças ($n=1$). Dessa forma, para os grupos A e B, as doenças mais relatadas foram as cardiovasculares ou os transtornos mentais ou comportamentais.

Os genitores também foram questionados quanto aos eventos relacionados ao trabalho e à renda familiar. Entre os aspectos referentes a essas questões, os eventos mais relatados foram problemas financeiros (Grupo A: $n=10$; sete genitores de famílias do Tipo 1 e três genitores de famílias do Tipo 2 e Grupo B: $n=9$; cinco genitores de famílias do Tipo 1 e quatro genitores de famílias do Tipo 2) e a admissão em um novo emprego (Grupo A: $n=10$; sete genitores de famílias do Tipo 1 e três genitores de famílias do Tipo 2 e Grupo B: $n=9$; seis genitores de famílias do Tipo 1 e três genitores de famílias do Tipo 2).

Outros eventos ocorridos na vida familiar também foram citados, como: morte na família (Grupo A: $n=12$; nove genitores de famílias do Tipo 1 e três genitores de famílias do Tipo 2 e Grupo B: $n=10$; cinco genitores de famílias do Tipo 1 e cinco genitores de

famílias do Tipo 2), brigas entre os genitores (Grupo A: $n= 11$; nove genitores de famílias do Tipo 1 e dois genitores de famílias do Tipo 2 e Grupo B: $n=8$; quatro genitores de famílias do Tipo 1 e quatro genitores de famílias do Tipo 2), hospitalização e/ou problemas de saúde (Grupo A: $n=9$; Tipo 1: $n=7$ e Tipo 2: $n=2$ e Grupo B: $n=7$; Tipo 1: $n=4$ e Tipo 2: $n= 3$) e consumo de álcool/drogas (Grupo A: $n=4$; Tipo 1: $n=3$ e Tipo 2: $n=1$ e Grupo B: $n=5$; Tipo 1: $n= 1$ e Tipo 2: $n= 4$). A Tabela 14 mostra os eventos ocorridos na vida familiar considerando os grupos e os tipos de famílias.

Tabela 14

Frequência de Relatos dos Genitores sobre os Eventos Ocorridos com as Famílias, por Grupo e Tipo de Família

Eventos	Grupo A			Grupo B		
	Genitores			Genitores		
	Tipo 1	Tipo 2	Total	Tipo 1	Tipo 2	Total
	f	f	f	f	f	f
Admissão em emprego	7	3	10	6	3	9
Perda de emprego	6	3	9	4	3	7
Problemas financeiros	7	3	10	5	4	9
Nascimento	7		7	4	2	6
Hospitalização/Problemas de saúde	7	2	9	4	3	7
Morte na família	9	3	12	5	5	10
Brigas entre os genitores	9	2	11	4	4	8
Consumo de álcool/drogas	3	1	4	1	4	5
Problemas com a polícia				1	1	2

No Grupo A, nas famílias do Tipo 1, houve diferença significativa nos relatos dos genitores sobre o evento do nascimento de filhos ($\chi^2=4,406$, $gl=4$, $p<0,036$), e, no Grupo B, a diferença significativa entre os tipos de famílias está no relato de problemas com consumo de álcool/drogas ($\chi^2=4,406$, $gl=4$, $p<0,036$), pelos genitores das famílias do Tipo 2.

Quanto aos eventos ocorridos na vida das crianças, no Grupo A, genitores das famílias do Tipo 1 relataram a mudança de escola ($n=9$) e a agressão aos colegas ($n=7$), e um genitor da família do Tipo 2 também citou a mudança de escola. No Grupo B, os relatos mais frequentes dos genitores em relação a esses eventos, foram: a agressão aos colegas ($n=11$; seis genitores de famílias do Tipo 1 e cinco genitores de famílias do Tipo 2) e a mudança de escola ($n=4$; dois genitores de famílias do Tipo 1 e dois genitores de famílias do Tipo 2). Dessa forma, os resultados sobre os eventos ocorridos na vida da criança apontam similaridades entre os grupos A e B, exceto pela presença de relatos de agressão à professora e de suspensão, citados apenas no Grupo B. Apesar de haver semelhança entre as famílias de ambos os grupos, a agressão aos colegas foi relatada apenas pelos genitores do Grupo A das famílias do Tipo 1; já a diferença de relatos dos genitores do Grupo B diz respeito ao relato de repetência nas famílias do Tipo 1 e de suspensão nas do Tipo 2, conforme mostra a Tabela 15.

Tabela 15

Frequência de Relatos dos Genitores sobre os Eventos Ocorridos com as Crianças, por Grupo e Tipo de Família

Eventos Ocorridos com a Criança	Grupo A			Grupo B		
	Genitores			Genitores		
	Tipo 1	Tipo 2	Total	Tipo 1	Tipo 2	Total
	f	f	f	f	f	f
Mudança de escola	9	1	10	2	2	4
Repetência				1		1
Agressão à professora				1	2	3
Agressão aos colegas	7		7	6	5	11
Suspensão					2	2

Os resultados mostram que os principais eventos ocorridos na vida familiar relatados foram morte na família, problemas financeiros, admissão em emprego e brigas entre os genitores. Já os principais eventos ocorridos na vida da criança foram mudança de escola e agressão aos colegas. Houve diferença significativa entre os grupos para os

eventos de problemas com a polícia, agressão aos colegas, e à professora, com um maior número de relatos para os genitores do Grupo B, conforme aponta a Tabela 16.

Tabela 16

Diferenças entre os Grupos A e B em Relação aos Eventos Ocorridos na Vida da Família e da Criança

Eventos	χ^2	Grau de liberdade	Nível de significância
Admissão em emprego	0,847	1	$p < 0,358$
Perda de emprego	0,161	1	$p < 0,688$
Nascimento	1,054	1	$p < 0,305$
Hospitalização/problemas de saúde	1,499	1	$p < 0,221$
Morte na família	0,249	1	$p < 0,618$
Brigas entre os genitores	0,083	1	$p < 0,773$
Consumo de álcool/drogas	0,907	1	$p < 0,341$
Problemas com a polícia	4,256	1	$p < 0,039^*$
Agressão aos colegas	5,011	1	$p < 0,025^*$
Agressão à professora	4,033	1	$p < 0,045^*$
Mudança de escola	2,837	1	$p < 0,092$
Repetência	1,255	1	$p < 0,263$
Suspensão	2,596	1	$p < 0,107$

Nota: Diferença significativa para $*p < 0,05$.

Outro aspecto importante, abordado a seguir, é a percepção das relações familiares na visão de pais e mães, quanto às interações da criança com os membros da família, colegas e parentes e vizinhos; ao estado emocional dos genitores em relação à vida familiar, à criança, aos outros filhos e ao trabalho; aos valores e práticas parentais.

Percepção de Pais e Mães sobre as Relações Familiares

Neste tópico, são descritos alguns aspectos das relações familiares dos grupos de crianças (A e B), dos tipos de família (1 e 2) e de mães e pais (independente de grupo ou tipo de família), quanto ao estilo de relacionamento social das crianças, à satisfação com a vida familiar e aos valores e práticas educativas parentais, na visão dos pais e da mães.

Estilos de relacionamento social. Os genitores apontaram que as interações que suas crianças tinham com eles ou com outras pessoas poderiam ser positivas, com amistosidade e afeto; ou negativas, com agressividade e conflito. No Grupo A ($n=31$), os genitores relataram que a maioria das interações positivas das crianças foi com os parentes e vizinhos ($n=28$; 90%), com pai ($n=27$; 87%), mãe ($n=27$; 87%) e colegas ($n=27$; 87%); houve relatos de interações negativas com os irmãos ($n=7$; 22%), pai ($n=4$; 13%), mãe ($n=4$; 13%) e colegas ($n=4$; 13%). No Grupo B ($n=21$), as interações positivas das crianças, na maior parte, são com os parentes e vizinhos ($n=17$; 81%), o pai ($n=15$; 71%), e os colegas ($n=13$; 62%); mais da metade das interações negativas desse grupo é com a mãe ($n=13$; 62%), os irmãos ($n=11$; 52%) e, ainda, houve relatos dessas interações com os colegas ($n=8$; 38%). No Grupo A, os genitores das famílias do Tipo 1 relataram que as interações positivas das suas crianças ocorreram mais freqüentemente com o pai (24 genitores; 92,3%), mãe (23 genitores; 88,5%) e parentes e vizinhos (23 genitores; 88,5%). Todos os genitores das famílias do Tipo 2 relataram que as interações positivas eram com os colegas e os parentes e vizinhos (100%) e quatro genitores relataram que essas interações ocorreram com a mãe (80%). No que se refere às interações negativas, para as famílias do Tipo 1, seis genitores relataram que estas eram mais freqüentes com os irmãos (23,1%) e quatro relataram que eram com os colegas (15,4%), para as do Tipo 2, dois genitores relataram que as interações negativas eram com o pai (40%).

No Grupo B, os genitores das famílias do Tipo 1 relataram que as interações positivas da sua criança eram com o pai (13 genitores; 92,9%), os parentes e vizinhos (12 genitores; 85,7%) e colegas (11 genitores; 78,6%); e as negativas eram com a mãe (oito genitores; 57,1%) e os irmãos (sete genitores; 50%). Para as famílias do Tipo 2, as interações positivas mais relatadas eram com os parentes e vizinhos (cinco genitores; 71,4%) e as interações negativas, em uma mesma freqüência de relatos, com a mãe, o pai, colegas (5 genitores; 71,4%) e irmãos (4 genitores; 57,1%). Em ambos os grupos, alguns genitores não relataram sobre as interações das crianças (A: $n=9$; 29% e B: $n=3$; 14%) e, em famílias cuja criança era filho (a) único (a) a interação com irmãos não se aplicava (A: $n=4$; 13% e B: $n=1$; 4,76%). A Tabela 17 mostra a freqüência absoluta e o percentual dos relatos dos genitores, no que diz respeito às interações positivas e negativas das crianças dos grupos A e B e por tipo de família.

Tabela 17

Percepção dos Genitores sobre as Interações Positivas e Negativas das Crianças, por Grupo e Tipo de Família

Interações das crianças	Grupo A						Grupo B					
	Tipo 1		Tipo 2		Total		Tipo 1		Tipo 2		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Positivas												
Mãe	23	88,5	4	80	27	87	6	42,9	2	28,6	8	38
Pai	24	92,3	3	60	27	87	13	92,9	2	28,6	15	71
Irmãos	16	61,5	3	60	19	61	5	35,7	2	28,6	7	33
Colegas	22	84,6	5	100	27	87	11	78,6	2	28,6	13	62
Parentes e vizinhos	23	88,5	5	100	28	90	12	85,7	5	71,4	17	81
Negativas												
Mãe	3	11,54	1	20	4	13	8	57,1	5	71,4	13	62
Pai	2	7,7	2	40	4	13	1	7,1	5	71,4	6	29
Irmãos	6	23,1	1	20	7	22	7	50	4	57,1	11	52
Colegas	4	15,4			4	13	3	21,4	5	71,4	8	38
Parentes e vizinhos	3	11,54			3	10	2	14,3	2	28,6	4	19

Portanto, as interações positivas das crianças socialmente competentes ocorreram, principalmente, com os parentes e vizinhos, o pai, a mãe e os colegas, enquanto as negativas aconteceram, principalmente, com os irmãos. No grupo de crianças com comportamentos exteriorizados, as interações positivas mais relatadas foram com parentes e vizinhos, com o pai e os colegas, e as interações negativas com a mãe, irmãos e colegas.

Considerando as interações positivas e negativas, os dados apontam para uma diferença significativa entre os grupos no relato das interações da criança com a mãe, com os irmãos e com os colegas, conforme mostra a Tabela 18.

Tabela 18.

Diferença entre os Grupos A e B Quanto às Interações Interpessoais da Criança

	χ^2	Grau de liberdade	Nível de significância
Interação criança-mãe	18,155	1	$p < 0,001^*$
Interação criança-irmãos	7,435	1	$p < 0,024^*$
Interação criança-colegas	8,333	1	$p < 0,004^*$

Nota: Diferença significativa para $*p < 0,05$.

No que diz respeito aos tipos de família, entre as do Tipo 1 do Grupo A, os genitores relataram que as interações positivas eram com o pai, a mãe, os parentes e vizinhos, e as do Tipo 2 foram similares, com um número pequeno de relatos destas interações com o pai, a mãe e os irmãos. As interações positivas e negativas com o pai foram significativamente diferentes entre os tipos de família ($\chi^2=7,503$, $gl=2$, $p < 0,023$), pois nas famílias do Tipo 1 estas interações eram mais positivas do que negativas, diferentemente, das famílias do Tipo 2. No Grupo B, houve similaridade entre os tipos de família quanto ao número de relatos das interações positivas da criança; ainda, as interações negativas com a mãe foram relatadas por mais da metade dos genitores das famílias do Tipo 1 e do Tipo 2.

As genitoras de ambos os grupos, de famílias dos tipos 1 e 2, relataram que as interações positivas da criança eram com a genitora (Grupo A: Tipo 1: $n=12$ e Tipo 2: $n=4$; Grupo B: Tipo 1: $n=4$ e Tipo 2: $n=1$), o genitor (Grupo A: Tipo 1: $n=12$ e Tipo 2: $n=3$; Grupo B: Tipo 1: $n=6$ e Tipo 2: $n=3$), os parentes e vizinhos (Grupo A: Tipo 1: $n=12$ e Tipo 2: $n=4$; Grupo B: Tipo 1: $n=6$ e Tipo 2: $n=5$), os colegas (Grupo A: Tipo 1: $n=11$ e Tipo 2: $n=4$; Grupo B: Tipo 1: $n=6$ e Tipo 2: $n=1$) e os irmãos (Grupo A: Tipo 1: $n=8$ e Tipo 2: $n=3$; Grupo B: Tipo 1: $n=1$ e Tipo 2: $n=2$); e as interações negativas ocorreram com a genitora (Grupo A: Tipo 1: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=3$ e Tipo 2: $n=1$), genitor (Grupo A: Tipo 1: $n=1$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=1$ e Tipo 2: $n=2$), irmãos (Grupo A: Tipo 1: $n=3$; Grupo B: Tipo 1: $n=5$ e Tipo 2: $n=4$), colegas (Grupo A: Tipo 1: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=1$ e Tipo 2: $n=4$) e parentes e vizinhos (Grupo A: Tipo 1: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=1$ e Tipo 2: $n=1$). Houve diferença significativa no Grupo B, das genitoras de famílias dos tipos 1 e 2, quanto às interações positivas e negativas da criança com os colegas ($\chi^2=5,182$, $gl=1$, $p < 0,023$).

Para os genitores dos grupos A e B, de ambos os tipos de família, as interações da criança eram positivas com a genitora (Grupo A: Tipo 1: $n=12$; Grupo B: Tipo 1: $n=2$), o genitor (Grupo A: Tipo 1: $n=13$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=7$ e Tipo 2: $n=1$), os irmãos (Grupo A: Tipo 1: $n=9$; Grupo B: Tipo 1: $n=4$), os colegas (Grupo A: Tipo 1: $n=12$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=4$ e Tipo 2: $n=1$) e os parentes e vizinhos (Grupo A: Tipo 1: $n=12$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=6$). Já, as interações negativas da criança eram com a genitora (Grupo A: Tipo 1: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=5$ e Tipo 2: $n=1$), os irmãos (Grupo A: Tipo 1: $n=3$; Grupo B: Tipo 1: $n=2$), os colegas (Grupo A: Tipo 1: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=3$) e os parentes e vizinhos (Grupo A: Tipo 1: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=1$ e Tipo 2: $n=1$). Dessa forma, verifica-se que para os genitores de ambos os grupos as interações entre a criança e o genitor eram positivas e não negativas.

Outro aspecto explorado diz respeito à autoridade exercida sobre a criança. Esta autoridade foi descrita, pelos genitores, como individualizada e compartilhada entre os membros familiares. A autoridade compartilhada era exercida nas díades, mãe-pai, mãe-avó e mãe-irmã (o) e em tétrades, incluindo a mãe, o pai, o tio (a) e a avó. Já a autoridade individualizada era exercida pela mãe, pelo pai, pela avó ou por um dos membros da família, como tios e irmãos mais velhos.

Comparando os grupos de crianças, identificou-se que os genitores do Grupo A relataram que a autoridade era individualizada ($n=16$; 51,5%), sendo exercida pela mãe; ou compartilhada ($n=13$; 42%), exercida pela díade mãe-pai. Os genitores do Grupo B ($n=21$) relataram que a autoridade mais exercida foi a compartilhada ($n=13$; 62%), geralmente por parte da díade mãe-pai ou mãe-avó, seguida da individualizada ($n=8$; 38%), pela mãe ou pelo pai. Portanto, não houve diferença significativa entre os grupos A e B quanto à autoridade exercida sobre a criança ($\chi^2=0,945$, $gl=2$, $p < 0,623$).

No Grupo A, nas famílias Tipo 1, 12 genitores (46,2%) relataram que a autoridade exercida era compartilhada ou individualizada, sendo que dois genitores não relataram sobre este dado (7,7%). Já nas famílias Tipo 2, deste mesmo grupo, quatro genitores relataram que a autoridade exercida era individualizada (80%) e um genitor relatou que esta era compartilhada (20%). Apesar da diferença de relatos dos genitores de famílias do Tipo 1 e 2, esta diferença não foi significativa ($\chi^2=0,445$, $gl=2$, $p < 0,800$).

Para dez genitores do Grupo B, das famílias do Tipo 1, a autoridade exercida era compartilhada (71,4%) e para quatro era individualizada (28,6%). Já, para quatro genitores das Famílias do Tipo 2, a autoridade exercida era individualizada (57,1%) e para três era compartilhada (42,9%). Estas diferenças de relatos dos genitores de famílias dos tipos 1 e

2, não foram significativas ($\chi^2=3,5$, $gl=1$, $p < 0,061$). As Figuras 2 e 3 mostram a autoridade exercida sobre a criança, de acordo com o relato dos genitores, por grupo e tipos de família.

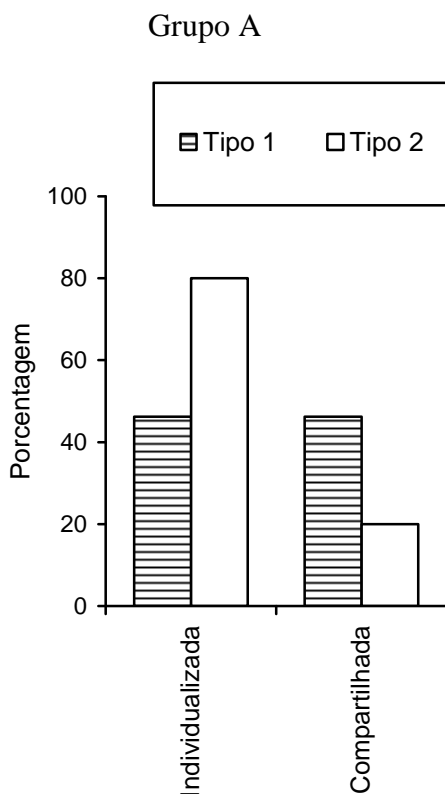


Figura 2. Relato dos genitores a respeito da autoridade exercida sobre a criança do Grupo A, por tipo de família.

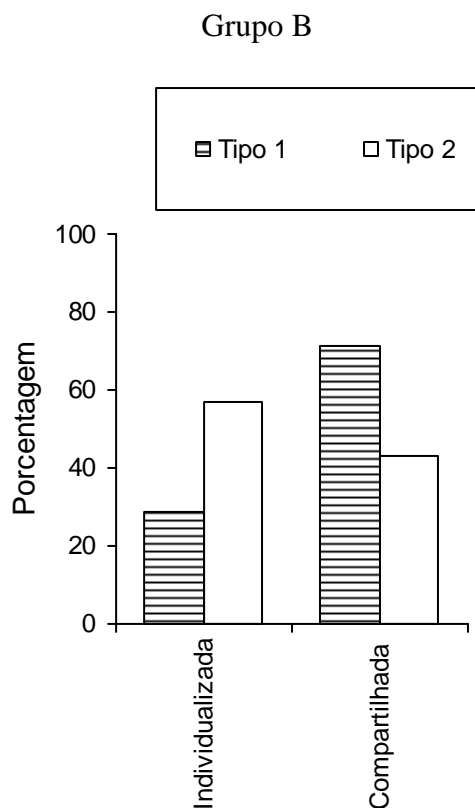


Figura 3. Relato dos genitores a respeito da autoridade exercida sobre a criança do Grupo B, por tipo de família.

Genitores e genitoras apresentam similaridades quanto ao relato da autoridade exercida sobre a criança. Para as genitoras dos Grupos A e B, de ambos os tipos de família, a autoridade exercida era compartilhada (Grupo A: Tipo 1: $n=7$ e Tipo 2: $n=2$; Grupo B: Tipo 1: $n=4$ e Tipo 2: $n=2$) ou individualizada (Grupo A: Tipo 1: $n=6$ e Tipo 2: $n=2$; Grupo B: Tipo 1: $n=3$ e Tipo 2: $n=4$). Já, os genitores de ambos os grupos, de famílias dos tipos 1 e 2, relataram que a autoridade exercida sobre a criança era compartilhada (Grupo A: Tipo 1: $n=6$; Grupo B: Tipo 1: $n=6$) ou individualizada (Grupo A: Tipo 1: $n=6$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=1$ e Tipo 2: $n=1$). Portanto, a autoridade exercida sobre a criança foi descrita como compartilhada seguida da individualizada.

Quanto ao envolvimento do genitor na vida familiar, mais da metade dos entrevistados relatou que o envolvimento era total (Grupo A: $n=19$; 61,3% e Grupo B: $n=12$; 57,14%), ou seja, não houve diferença significativa entre os grupos ($\chi^2=0,953$, $gl=2$, $p < 0,621$).

No Grupo A, nas famílias do Tipo 1, 17 genitores relataram que o envolvimento era total (65,4%), oito genitores relataram que era parcial (30,8%) e um genitor não relatou sobre este dado (3,8%). Nas famílias do Tipo 2, dois genitores relataram que o envolvimento era total (40%) e dois relataram que era parcial (40%), um genitor não relatou sobre este dado (20%), e também houve um genitor que relatou não haver nenhum envolvimento do genitor (20%). Pode-se dizer que houve diferença significativa entre os tipos de família nos relatos dos genitores sobre o envolvimento do genitor ($\chi^2=10,529$, $gl=2$, $p < 0,005$).

No Grupo B, ao comparar os tipos de família, também foram constatadas diferenças, pois, nas famílias do Tipo 1, 11 genitores relataram que o envolvimento do genitor era total (78,6%) e três que era parcial (21,4%). Por outro lado, três genitores das famílias do Tipo 2 relataram a não existência de envolvimento do genitor (42,9%), um genitor relatou que o envolvimento era total (14,28%), dois relataram que era parcial (28,6%), ainda, um não relatou sobre este dado (14,28%). Estes resultados indicam que há diferença significativa entre os tipos de família quanto a este aspecto ($\chi^2=9,161$, $gl=2$, $p < 0,010$). Os diferentes graus de envolvimento dos genitores são ilustrados nos exemplos a seguir:

“...ah ele fica... ele tenta dá tudo de si pra nós aqui, tem hora que ele não consegue dá o tanto que ele quer, que a gente nota que ele fica chateado, não consegue dá o tempo que ele quer. Ele tem... ele gosta muito de brincar com o A., aí tem hora que não dá para brincar do jeito que ele quer por causa do tempo, né, porque de manhã passa muito corrido. Ele dá de um tudo, mostra carinho por nós, de um tudo” (Mãe, Grupo B, Tipo 1).

Outra fala ilustra o envolvimento parcial do pai: *“(...) minha participação é mínima porque eu passo um menor, uma menor parte da minha vida aqui dentro de casa, maior parte é fora, então a participação aqui é muito pouca”* (Pai, Grupo B, Tipo 2).

Genitores e genitoras relataram, similarmente, que o envolvimento do pai poderia ser total ou parcial. Para as genitoras dos grupos A e B, de ambos os tipos de família, o envolvimento do pai era total (Grupo A: Tipo 1: $n=8$; Grupo B: Tipo 1: $n=6$ e Tipo 2: $n=1$ ou parcial (Grupo A: Tipo 1: $n=5$ e Tipo 2: $n=2$; Grupo B: Tipo 1: $n=1$ e Tipo 2: $n=3$). Nos

grupos A e B, houve diferença significativa entre famílias dos tipos 1 e 2 no relato das genitoras sobre o envolvimento do genitor (respectivamente, $\chi^2=6,623$, $gl=2$, $p < 0,036$ e $\chi^2=6,533$, $gl=2$, $p < 0,038$). Os genitores dos grupos A e B, de famílias do Tipo 1 e do Tipo 2, relataram que o seu envolvimento era total (Grupo A: Tipo 1: $n=9$; Grupo B: Tipo 1: $n=5$) ou parcial (Grupo A: Tipo 1: $n=4$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=2$ e Tipo 2: $n=1$). É importante destacar que apenas os genitores do Grupo A e B, das famílias do Tipo 1, relataram que o seu envolvimento era total.

Quando perguntados sobre suas expectativas quanto ao envolvimento do genitor nas tarefas domésticas e outras atividades com seus filhos, os genitores dos grupos A e B relataram que eles esperavam mais atenção do genitor em relação aos filhos (Grupo A: $n=12$; 38,5% e Grupo B: $n=5$; 24%); uma divisão igualitária de tarefas (Grupo A: $n=2$; 6,5% e Grupo B: $n=2$; 9%); outras expectativas, como participar mais das atividades de lazer e ficar mais tempo em casa (Grupo A: $n=1$; 3% e Grupo B: $n=6$; 29%); ainda, houve relatos de não ter nenhuma expectativa (Grupo A: $n=14$; 45% e Grupo B: $n=8$; 38%). Os grupos apresentaram uma diferença significativa em relação às expectativas dos genitores sobre o envolvimento do genitor ($\chi^2=9,690$, $gl=3$, $p < 0,021$).

No Grupo A, 12 genitores de famílias do Tipo 1 (46,2%) e dois genitores das famílias do Tipo 2 (40%) relataram não ter nenhuma expectativa quanto ao envolvimento do genitor; ainda dez genitores (famílias do Tipo 1) e dois genitores (famílias do Tipo 2) relataram que esperavam que eles pudessem dar mais atenção aos filhos. Ainda, dois genitores de famílias do Tipo 1 também mencionaram a expectativa da divisão igualitária na rotina familiar e dois genitores não relataram sobre este dado. Não houve uma diferença significativa entre os tipos de família quanto a este aspecto ($\chi^2=6,82$, $gl=3$, $p < 0,078$).

No Grupo B, nas famílias do Tipo 1, cinco genitores relataram não ter nenhuma expectativa quanto ao envolvimento do genitor (35,7%), três esperam dar mais atenção aos filhos (21,4%) e quatro têm outras expectativas em relação ao envolvimento do genitor (28,6%), como participar mais das atividades de lazer e ficar mais tempo em casa. Já nas famílias do Tipo 2, três genitores relataram não ter nenhuma expectativa quanto ao envolvimento do genitor (42,9%), dois esperam dar mais atenção aos filhos (28,6%) e dois tem outras expectativas em relação ao envolvimento do genitor (28,6%). Estes resultados indicam que não houve uma diferença significativa entre os tipos de família ($\chi^2=1,457$, $gl=3$, $p < 0,692$).

As genitoras dos grupos A e B, de ambos os tipos de família, relataram não ter nenhuma expectativa (Grupo A: Tipo 1: $n=5$ e Tipo 2: $n=2$; Grupo B: Tipo 1: $n=3$ e Tipo

2: $n=2$) ou a expectativa de atenção aos filhos (Grupo A: Tipo 1: $n=8$ e Tipo 2: $n=2$; Grupo B: Tipo 1: $n=2$ e Tipo 2: $n=2$). Ainda, houve relato de outras expectativas (Grupo B: Tipo 1: $n=1$ e Tipo 2: $n=2$) e uma genitora do Grupo B, das famílias do Tipo 1, relatou a expectativa da divisão igualitária. Para os genitores de ambos os grupos, considerando os tipos de família, as suas expectativas eram atenção aos filhos (Grupo A: Tipo 1: $n=4$; Grupo B: Tipo 1: $n=1$), divisão igualitária (Grupo A: Tipo 1: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=1$), outras (Grupo A: Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=3$ e Tipo 2: $n=1$) e não tinham nenhuma expectativa (Grupo A: Tipo 1: $n=7$; Grupo B: Tipo 1: $n=2$).

Em suma, pode-se dizer que, os genitores de crianças socialmente competentes e os genitores das crianças com comportamentos exteriorizados diferem quanto as suas expectativas em relação ao envolvimento do genitor. No entanto, em ambos os grupos, não há diferença de relatos dos genitores considerando os tipos de família. De acordo com a percepção dos genitores e das genitoras, o envolvimento do genitor era mais total do que parcial. Ambos relataram não ter nenhuma expectativa, ou ter a expectativa de que o genitor dedicasse mais atenção aos filhos, entre outras.

Satisfação com a vida em família e o trabalho. Nos grupos A e B, respectivamente, 19 genitores (90,3%) e 28 genitores (90,5%) relataram que estavam satisfeitos (felizes) com a vida em família; 27 genitores (87%) e 19 genitores (90,5%) estavam satisfeitos com a criança alvo; 24 genitores (77%) e 19 genitores (90,5%) estavam satisfeitos com os outros filhos; e, em menor proporção, 19 genitores (61,3%) e 14 genitores (66,7%) estavam satisfeitos com o trabalho.

Os genitores das famílias dos tipos 1 e 2 do Grupo A relataram que estavam satisfeitos com a vida em família (Tipo 1: 92,3% e Tipo 2: 80%), com a criança (Tipo 1: 88,5% e Tipo 2: 80%), com outros filhos (Tipo 1: 80,8% e Tipo 2: 60%) e com o trabalho (Tipo 1: 53,8% e Tipo 2: 100%). Em relação à satisfação com outros filhos, alguns genitores não relataram sobre este dado, pois pertenciam à famílias constituídas por apenas um filho (19,4% ; Tipo 1: 15,4% e Tipo 2: 40%). Já no que diz respeito à satisfação com o trabalho, um pouco mais da metade dos genitores das famílias do Tipo 1 relatou estar satisfeito, o que indica que havia genitores insatisfeitos, que apontaram o seu descontentamento com a atividade laboral, seja por baixo salário ou jornada de trabalho, entre outros.

Pois os genitores das famílias dos tipos 1 e 2 relataram que estavam satisfeitos com a vida em família (Tipo 1: 92,9% e Tipo 2: 85,7%), com a criança (Tipo 1: 100% e Tipo 2:

71,4%), com outros filhos (Tipo 1: 100% e Tipo 2: 71,4%) e com o trabalho (Tipo 1: 57,1% e Tipo 2: 85,7%), conforme mostra a Tabela 19.

Tabela 19

Relato dos Genitores sobre a Satisfação com a Vida Familiar e o Trabalho, por Grupo e Tipo de Família

Satisfação	Grupo A						Grupo B					
	Genitores						Genitores					
	Tipo 1		Tipo 2		Total		Tipo 1		Tipo 2		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Vida em família												
Satisfeito (a)	24	92,3	4	80	28	90,3	13	92,9	6	85,7	19	90,5
Insatisfeito (a)	1	3,8	1	20	2	6,5	1	7,1	1	14,3	2	9,5
Dado não relatado	1	3,8			1	3,2						
Criança												
Satisfeito (a)	23	88,5	4	80	27	87	14	100	5	71,4	19	90,5
Insatisfeito (a)	2	7,7	1	20	3	9,7			2	28,6	2	9,5
Dado não relatado	1	3,8			1	3,2						
Outros filhos												
Satisfeito (a)	21	80,8	3	60	24	77,4	14	100	5	71,4	19	90,5
Insatisfeito (a)									2	28,6	2	9,5
Dado não relatado	1	3,8			1	3,2						
Não se aplica	4	15,4	2	40	6	19,4						
Trabalho												
Satisfeito (a)	14	53,8	5	10	19	61,3	8	57,1	6	85,7	14	66,6
Insatisfeito (a)	9	34,6	0	0	9	29	6	42,9	1	14,3	7	33,3
Dado não relatado	3	11,5			3	9,7						

A seguir, a satisfação da vida em família é ilustrada com o relato de um genitor:

“Eu, em relação à vida que eu tenho.... eu me sinto muito feliz. É... pensa assim, na primeira família, na família onde eu nasci - meu pai, minha mãe, meus irmãos - você olha agora a minha família eu acho mais equilibrada, com mais

princípios, melhores, mais claros, com mais democracia da família, né. Mais diálogo. Daí eu fico feliz quando eu vejo. Acho que moro na casa mais bonita que eu já tive...né. Apesar de talvez financeiramente, a gente tenha a vida mais apertada do que quando com a minha família, mas a unidade da família... tudo faz com que as coisas seja mais leve, né. Então eu sou feliz. (Mãe, Grupo A, Tipo 1).

Em relação à insatisfação com a vida em família, ela é muito bem ilustrada pelo seguinte relato:

“Às vezes eu fico nervosa porque você já trabalha, chega muito cansada em casa, e às vezes você chega e menino ainda tá sem tomar banho, tem dever de casa pra fazer, fica a noite inteira sujo, não toma banho cedo. E aí às vezes eu chego muito cansada e ainda vou banhar eles, boto ele para fazer o dever de casa, num me sinto bem. Fica muito cansativa a vida de menino, de casa, de tudo, mas eu faço” (Mãe, Grupo B, Tipo 2).

Os resultados apontam que houve similaridade de relatos dos genitores quanto à satisfação com a vida familiar ($\chi^2=0,166$, $gl=1$, $p < 0,683$), com a criança ($\chi^2=0,166$, $gl=1$, $p < 0,683$) e com o trabalho ($\chi^2=0,151$, $gl=2$, $p < 0,927$). No entanto, houve diferença significativa entre os grupos em relação à satisfação com os outros filhos ($\chi^2=7,160$, $gl=2$, $p < 0,028$). No Grupo A, não houve diferença significativa entre os tipos de família nos relatos dos genitores quanto à satisfação com a familiar ($\chi^2=1,813$, $gl=1$, $p < 0,178$), com a criança ($\chi^2=0,1813$, $gl=1$, $p < 0,178$), com os outros filhos ($\chi^2=0,1628$, $gl=1$, $p < 0,202$) e com o trabalho ($\chi^2=3,279$, $gl=2$, $p < 0,194$). Para os genitores do Grupo B, não houve diferença significativa entre os tipos de família nos relatos dos genitores quanto à satisfação com a familiar ($\chi^2=0,276$, $gl=1$, $p < 0,599$) e com o trabalho ($\chi^2=3,297$, $gl=2$, $p < 0,192$). Porém foi evidenciada diferença significativa em relação à satisfação com a criança ($\chi^2=4,421$, $gl=1$, $p < 0,035$) e com os outros filhos ($\chi^2=4,421$, $gl=1$, $p < 0,035$).

Grande parte das genitoras dos grupos A e B, de ambos os tipos de família, estavam satisfeitas com a vida familiar (Grupo A: Tipo 1: $n=13$ e Tipo 2: $n=3$; Grupo B: Tipo 1: $n=5$ e Tipo 2: $n=5$), com a criança (Grupo A: Tipo 1: $n=12$ e Tipo 2: $n=3$; Grupo B: Tipo 1: $n=7$ e Tipo 2: $n=4$), com os outros filhos (Grupo A: Tipo 1: $n=11$ e Tipo 2: $n=3$; Grupo B: Tipo 1: $n=7$ e Tipo 2: $n=4$) e com o trabalho (Grupo A: Tipo 1: $n=6$ e Tipo 2: $n=4$; Grupo B: Tipo 1: $n=5$ e Tipo 2: $n=4$). De forma similar, os genitores de ambos os grupos, considerando os tipos de família, estavam satisfeitos com a vida familiar (Grupo A: Tipo 1:

$n=12$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=6$ e Tipo 2: $n=1$), com a criança (Grupo A: Tipo 1: $n=13$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=7$ e Tipo 2: $n=1$), com os outros filhos (Grupo A: Tipo 1: $n=11$; Grupo B: Tipo 1: $n=7$) e com o trabalho (Grupo A: Tipo 1: $n=9$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=3$ e Tipo 2: $n=1$).

Em síntese, pode-se dizer que, quanto à satisfação em relação à vida das famílias, houve similaridade no relato dos genitores do Grupo A, considerando os tipos de família 1 e 2, que disseram estar satisfeitos (felizes) com a vida em família, com a criança alvo, com os outros filhos. No Grupo B, houve diferença significativa entre os tipos de família quanto a satisfação com a criança e com os outros filhos. Ainda, alguns genitores do Grupo A das famílias do Tipo 1, assim como genitores de ambos os tipos de família do Grupo B relataram insatisfação (infelicidade) com o trabalho, por ser uma atividade de alta periculosidade ou devido a um baixo salário.

Quanto ao relacionamento dos cônjuges, considerando apenas as famílias do Tipo 1, pouco mais da metade dos entrevistados relataram ter uma boa convivência conjugal, com poucas divergências e discussões (Grupo A: 16 genitores e Grupo B: 12 genitores). A seguinte fala ilustra essa informação:

“Graças a Deus, nós não temos discussões. O que ele vai fazer, ele me fala, o que eu vou fazer eu falo pra ele. Às vezes ele não concorda com alguma coisa quando eu quero, por exemplo, eu quero comprar alguma coisa e eu sei que ele tá passando dificuldade. Aí eu vou lá e compro, e ele não concorda, mais acaba concordando” (Mãe, Grupo B, Tipo 1).

Houve apenas uma mãe (Grupo B, Tipo 1) que disse ter dificuldade no relacionamento conjugal, conforme o seguinte relato ilustra: *“Ele é um pouco assim, ignorante. Ele é assim, tipo assim, o que ele tem pra falar ele fala, tá entendendo? Às vezes é melhor levar um tapa, né, eu diria isso”*.

As genitoras dos grupos A e B, de famílias do Tipo 1, relataram que a convivência conjugal era boa (Grupo A: Tipo 1: $n=7$; Grupo B: Tipo 1: $n=4$), normal (Grupo A: Tipo 1: $n=5$; Grupo B: Tipo 1: $n=2$) ou difícil (Grupo B: Tipo 1: $n=1$). Para os genitores de ambos os grupos, de famílias do Tipo 1, a convivência conjugal era boa (Grupo A: Tipo 1: $n=10$) ou normal (Grupo A: Tipo 1: $n=2$). Portanto, entre os entrevistados prevaleceram relatos sobre uma boa convivência conjugal, com poucas divergências e discussões.

Valores e práticas educativas parentais. De acordo com os genitores, eles transmitiam aos seus filhos valores relativos à autodireção, conformidade, desempenho acadêmico e valores humanitários. Estes valores foram categorizados tomando por base dados obtidos em entrevista e serão descritos a seguir, conforme o relato dos genitores:

1. Autodireção - relacionado à sociabilidade (ex.: ser amigável com as pessoas, tratar bem os outros).
2. Conformidade - compreende as dimensões de respeitabilidade (ex.: respeitar as pessoas, os mais velhos); obediência (ex.: obedecer aos pais e aos mais velhos); responsabilidade, educação informal (ex.: falar baixo, ter bons modos); e valores morais (ex.: não usar drogas, não falar palavrões). Exemplo: *“Acho que é me respeitar, respeitar o pai, eu acho que é fundamental. Ter responsabilidade, isso eu sempre ensino pra ela...”* (Mãe, Grupo B, família Tipo 1); *“Estudar, respeitar as pessoas mais velhas, respeitar qualquer pessoa”* (Mãe, Grupo B, família Tipo 2).
3. Desempenho Acadêmico - refere-se a ser estudioso (ex.: muita leitura, fazer os deveres de casa) e inteligente (ex.: ser esperto, aprender rapidamente). Exemplo: *“Ah, eu ensino pra ela estudar, sabe, estudar quando ela crescer. Primeiro lugar estudar, e depois arrumar um serviço...”* (Mãe, Grupo B, família Tipo 1).
4. Humanitários - relacionados à religiosidade (ex.: ‘ter Deus no coração’, rezar), à honestidade (ex.: não pegar o que não lhe pertence) e à afetividade (ex.: ser amoroso, carinhoso). Exemplo: *“Que eu digo para eles que é uma coisa muito importante (...) valorizar o ser humano e não a veste do ser humano (...); eu digo para eles assim, que o que eu vou procurar deixar para eles são os valores que eu acho que eu tenho, como pessoa, e a educação, dar o melhor que eu tenho, o melhor que eu puder dar para eles”* (Pai, Grupo B, família Tipo 1).

No Grupo A, 13 genitores relataram os valores associados à Conformidade (41,9%), dez relacionados aos valores Humanitários (32,3%), quatro aos valores relativos ao Desempenho Acadêmico (12,9%) e dois relataram valores de Autodireção (6,5%). Já no Grupo B, 18 genitores relataram valores referentes à Conformidade ($n=18$; 85,7%) e dois relataram valores relacionados ao Desempenho Acadêmico (9,5%).

No Grupo A, nas famílias do Tipo 1, 11 genitores relataram que transmitiam a seus filhos valores de Conformidade (42,3%), nove genitores, os valores Humanitários (34,6%), ainda, dois genitores não relataram sobre seus valores. Nas famílias do Tipo 2, dois genitores relataram valores associados à Conformidade (40%), dois ao Desempenho Acadêmico (40%) e um relatou os valores Humanitários (20%).

Para o Grupo B, 12 genitores de famílias do Tipo 1 (85,7%) e seis genitores de famílias do Tipo 2 (85,7%) relataram que os valores transmitidos a seu filho estavam associados à Conformidade, ainda um genitor de cada tipo de família, relatou os valores de Desempenho Acadêmico (Tipo 1: 7,1% e Tipo 2: 14,3%). Um genitor da família do Tipo 1 não relatou sobre este dado, conforme mostram as Figuras 4 e 5.

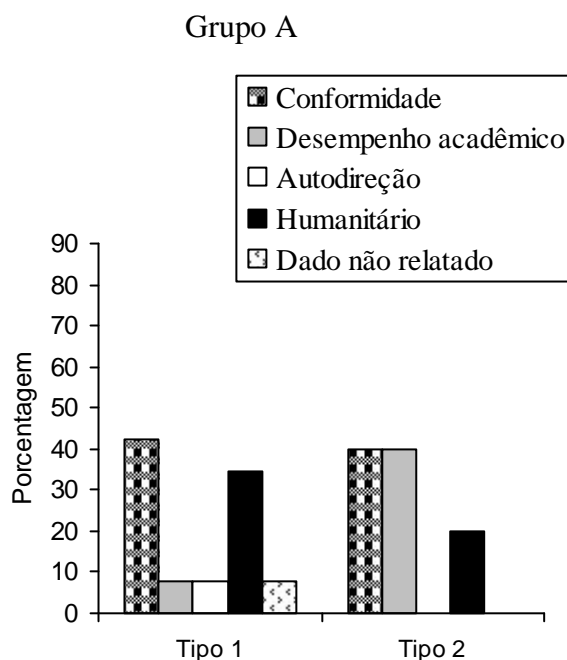


Figura 4. Relato dos genitores sobre os valores transmitidos às crianças do Grupo A, por tipo de família.

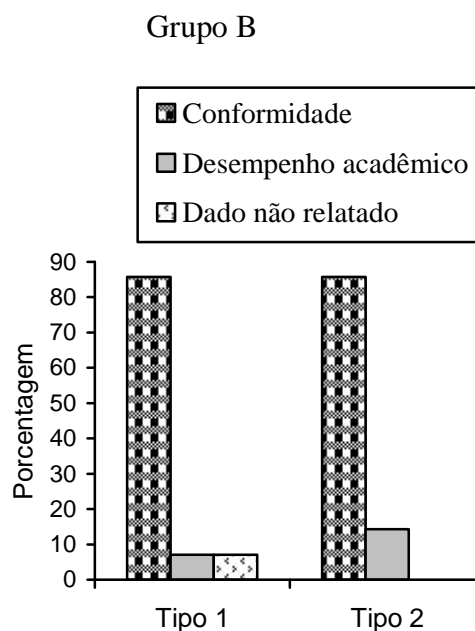


Figura 5. Relato dos genitores sobre os valores transmitidos às crianças do Grupo B, por tipo de família.

Em síntese, os valores mais transmitidos pelos genitores em ambos os grupos e nas famílias dos tipos 1 e 2 foram relativos à Conformidade. Alguns genitores do Grupo A, de ambos os tipos de família, também consideraram os valores Humanitários e ainda, nas famílias do Tipo 2, o valor Desempenho Acadêmico.

As genitoras dos grupos A e B, de ambos os tipos de família, relataram transmitir a sua criança valores associados à conformidade (Grupo A: Tipo 1: $n=9$ e Tipo 2: $n=1$;

Grupo B: Tipo 1: $n=6$ e Tipo 2: $n=4$), à autodireção (Grupo B: Tipo 2: $n=1$), aos humanitários (Grupo A: Tipo 1: $n=3$ e Tipo 2: $n=2$) aos de desempenho acadêmico (Grupo A: Tipo 1: $n=1$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 2: $n=1$). Para os genitores de ambos os grupos, considerando os tipos de família, os valores transmitidos a sua criança estavam relacionados à conformidade (Grupo A: Tipo 1: $n=9$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=6$ e Tipo 2: $n=1$), à autodireção (Grupo A: Tipo 1: $n=2$), aos humanitários (Grupo A: Tipo 1: $n=3$) aos de desempenho acadêmico (Grupo A: Tipo 1: $n=2$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=1$). Portanto, pode-se dizer que há certa similaridade nos relatos dos genitores e das genitoras quanto aos valores, pois, para ambos, a Conformidade foi o valor mais importante a ser transmitido ao seu filho. Ainda, o valor da Conformidade conjuntamente com a percepção dos genitores quanto aos comportamentos adequados dos filhos, diz respeito aos aspectos sociais que envolvem as dimensões de respeitabilidade e obediência.

Quanto às práticas educativas empregadas pelos genitores, os resultados mostram que, quando a criança apresentava comportamentos inadequados, em geral, ambos os grupos utilizavam-se da Punição Verbal (ex.: bronca, chamar atenção), da Punição Física (ex.: surras, tapas, chineladas, puxões de orelha), do Diálogo (ex.: conversas, conselhos, orientação) e do Castigo (ex.: colocar no quarto, ficar sentado na cadeira, impedir de brincar).

Genitores dos grupos A e B relataram uma ou mais práticas educativas, que são: o diálogo ($n=33$; Grupo A: $n=22$; 71% e Grupo B: $n=11$; 52,4%), a punição física ($n=27$; Grupo A: $n=13$; 42% e Grupo B: $n=14$; 66,6%), o castigo ($n=17$; Grupo A: $n=8$; 25,8% e Grupo B: $n=9$; 43%) e a punição verbal ($n=6$; Grupo A: $n=2$; 6,45% e Grupo B: $n=4$; 19%).

No Grupo A, os genitores das famílias do Tipo 1 relataram utilizar o diálogo ($n=19$; 73%), a punição física ($n=12$; 46,15%) ou o castigo ($n=7$; 26,9%). Já os genitores das famílias do Tipo 2 utilizavam o diálogo ($n=3$; 60%), a punição verbal ($n=2$; 40%), a punição física ($n=1$; 20%) ou o castigo ($n=1$; 20%). Em relação à punição verbal, há uma diferença significativa entre os tipos de família ($\chi^2 = 17,271$; $gl=1$, $p<0,001$), pois houve relatos apenas de genitores das famílias do Tipo 2 desta prática educativa. No Grupo B, os genitores das famílias do Tipo 1 relataram as seguintes práticas educativas: diálogo ($n=11$; 78,6%), punição física ($n=8$; 54,14%), castigo ($n=4$; 28,6%) ou punição verbal ($n=2$; 14,3%). Os genitores das famílias do Tipo 2 utilizavam a punição física ($n=6$; 85,7%), o castigo ($n=5$; 71,4%), a punição verbal ($n=2$; 28,6%) ou o diálogo ($n=1$; 14,3%). Houve diferença significativa entre os tipos de família quanto a esta última prática, o diálogo

($\chi^2=6,109$, $gl=1$, $p < 0,013$). Apenas um genitor não se manifestou quanto a esta questão (14,3%). As Figuras 6 e 7 mostram o percentual das práticas educativas parentais dos grupos A e B, por tipos de família.

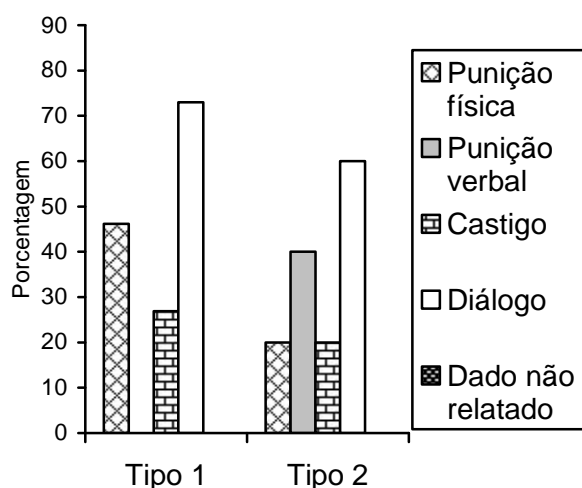


Figura 6. Práticas educativas 'corretivas' relatadas pelos genitores do Grupo A, por tipo de família.

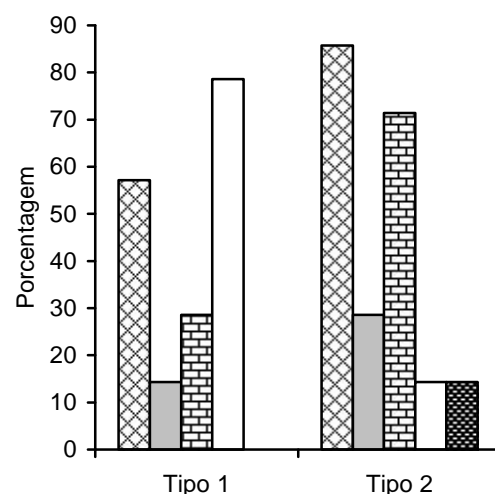


Figura 7. Práticas educativas 'corretivas' relatadas pelos genitores do Grupo B, por tipo de família.

No grupo das crianças socialmente competentes, a diferença encontrada em relação aos tipos de família diz respeito à utilização da punição verbal. Quanto às famílias deste grupo (tipos 1 e 2), os relatos dos genitores foram similares nas seguintes práticas educativas parentais: o diálogo, a punição física ou o castigo. Em relação ao grupo das crianças com comportamentos exteriorizados, dentre as práticas educativas utilizadas, os tipos de família diferem pelo maior número de relatos dos genitores das famílias do Tipo 1 para a utilização da prática do diálogo quando comparados com os genitores de famílias do Tipo 2.

Para as genitoras dos grupos A e B, de ambos os tipos de família, as práticas educativas mais utilizadas eram a punição física (Grupo A: Tipo 1: $n=7$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=3$ e Tipo 2: $n=4$), a punição verbal (Grupo A: Tipo 2: $n=2$; Grupo B: Tipo 1: $n=1$ e Tipo 2: $n=3$), o diálogo (Grupo A: Tipo 1: $n=10$ e Tipo 2: $n=4$; Grupo B: Tipo 1: $n=5$ e Tipo 2: $n=1$) e o castigo (Grupo A: Tipo 1: $n=5$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B:

Tipo 1: $n=3$ e Tipo 2: $n=3$). Na prática do diálogo relatada pelas genitoras do Grupo B, houve diferença significativa entre os tipos de família ($\chi^2=3,899$, $gl=1$, $p < 0,048$), bem como na prática da punição verbal relatada pelas genitoras do Grupo A, houve diferença significativa entre os tipos de família ($\chi^2=7,367$, $gl=1$, $p < 0,007$). Para os genitores de ambos os grupos, considerando os tipos de família, a punição física (Grupo A: Tipo 1: $n=5$; Grupo B: Tipo 1: $n=5$ e Tipo 2: $n=1$), a punição verbal (Grupo A: Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=1$), o diálogo (Grupo A: Tipo 1: $n=10$; Grupo B: Tipo 1: $n=5$) e o castigo (Grupo A: Tipo 1: $n=2$; Grupo B: Tipo 1: $n=1$ e Tipo 2: $n=1$).

Por outro lado, mediante os comportamentos adequados, os genitores dos grupos A e B demonstram contentamento e satisfação (ex.: elogios, beijos e abraços, alegria, incentivo). Considerando os tipos de famílias, os genitores do Grupo A relataram que, mediante comportamentos adequados, a prática mais utilizada era o elogio (Tipo 1: $n=19$; 73% e Tipo 2: $n=4$; 80%) e a demonstração de afeto (Tipo 1: $n=3$; 11,5% e Tipo 2: $n=1$; 20%). Similarmente, os genitores do Grupo B relataram que, mediante comportamentos adequados, a prática mais utilizada também era o elogio (Tipo 1: $n=12$; 85,7% e Tipo 2: $n=7$; 100%), além do relato de um genitor de família do Tipo 1 para a demonstração de afeto (7,1%).

As genitoras dos grupos A e B, de ambos os tipos de família, relataram que quando a sua criança apresenta comportamentos adequados, geralmente, ela elogia (Grupo A: Tipo 1: $n=13$ e Tipo 2: $n=3$; Grupo B: Tipo 1: $n=6$ e Tipo 2: $n=6$), demonstra afeto (Grupo A: Tipo 2: $n=1$) ou incentiva a sua criança (Grupo A: Tipo 1: $n=1$). Para os genitores de ambos os grupos, considerando os tipos de família, as práticas utilizadas quando a criança se comporta adequadamente são os elogios (Grupo A: Tipo 1: $n=8$ e Tipo 2: $n=1$; Grupo B: Tipo 1: $n=6$ e Tipo 2: $n=1$) e a demonstração de afeto (Grupo A: Tipo 1: $n=3$).

Os dados apontam que não houve diferença de relatos em relação às práticas educativas entre os grupos. No entanto, no Grupo A houve diferença entre os tipos de família quanto à punição verbal e no Grupo B, quanto ao diálogo. Em relação ao relato das genitoras houve diferença entre as famílias, no Grupo A, para a punição verbal e, no Grupo B, para o diálogo. Ainda, mediante os comportamentos adequados dos seus filhos, os genitores de ambos os grupos, freqüentemente, utilizavam os elogios, para as famílias dos tipos 1 e 2.

Estes aspectos mencionados acima, das características das crianças e das relações familiares, particularmente as parentais, podem influenciar e ser influenciados pelo estresse parental. Será apresentado, no tópico a seguir o nível de estresse parental dos genitores dos

grupos (A e B) e tipos de família (1 e 2), destacando as dimensões de Sofrimento Parental, Interações Disfuncionais e Criança Difícil.

O Estresse Parental

O índice de estresse parental foi calculado somando-se as respostas de mães e pais, separadamente, obtendo-se o escore bruto para cada um deles, o que corresponde ao estresse vivido pelo genitor. Quanto mais elevados são os escores, maior o nível de estresse, conforme descrito na seção do Método do capítulo anterior. O índice de estresse nas famílias deste estudo ($M=110,7$) corresponde a 6,3 pontos abaixo do máximo obtido na amostra canadense (Bigras, Venet & Normandeau, 2002) utilizada como parâmetro, que varia de 94 (mínimo) a 117 (máximo).

Os escores brutos médios de estresse parental, dos genitores das famílias do Tipo 1 ($M=104,65$) e Tipo 2 ($M=109,2$) do Grupo A, são similares às famílias do Tipo 1 ($M=104,36$) e Tipo 2 ($M=105,57$) do Grupo B. No Grupo A, os genitores das famílias do Tipo 2 ($M=109,2$) se mostraram pouco mais estressados que os genitores das famílias do Tipo 1 ($M=104,65$). Já no Grupo B, os escores brutos médios dos genitores das famílias dos tipos 1 ($M=104,36$) e 2 ($M=105,57$) foram similares. Portanto, é possível constatar que os genitores, houve similaridades em ambos os tipos de família do grupo de crianças socialmente competentes e do grupo de crianças com comportamentos exteriorizados, conforme depreendido pela Figura 8.

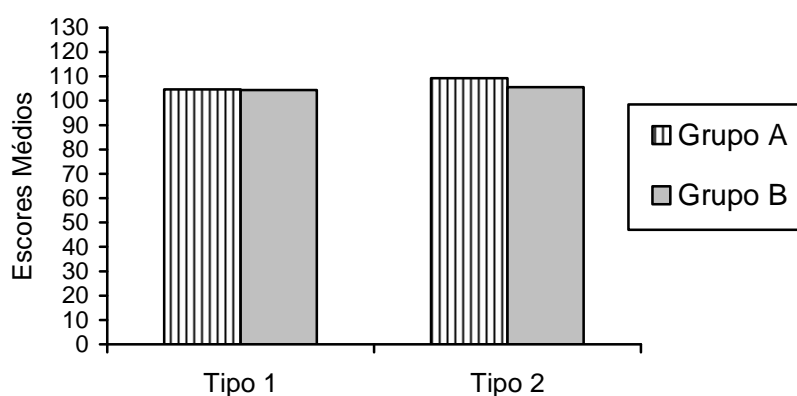


Figura 8. Escores médios do Índice de Estresse Parental dos genitores dos grupos A e B, por tipo de família.

Os resultados analisados, utilizando o teste do quiquadrado para comparações entre os grupos, mostram que não há diferença significativa entre os escores dos genitores no índice de estresse parental, dos grupos de crianças A e B, bem como entre os tipos de família em cada um desses grupos.

Considerando o índice de estresse parental de todos os pais e mães deste estudo, ou seja, independente de grupo ou tipo de família, os escores brutos médios foram, respectivamente, $M=105,87$ e $M=104,14$. Assim, pode-se dizer que há similaridade no estresse parental de ambos os genitores.

O estresse parental é distribuído de forma diferenciada, de acordo com as subescalas: 'sofrimento parental', 'interações disfuncionais' e 'criança difícil'. Na subescala 'sofrimento parental', que está relacionada ao sofrimento e à angústia que pais e mães experimentam ao exercer os seus papéis, o escore obtido pelos genitores ($M=37,58$) foi de 4,58 pontos acima do escore bruto mínimo obtido pela amostra canadense (Bigras & cols., 2002), que variou de 33 (mínimo) a 46 (máximo).

A subescala das 'interações disfuncionais' entre genitor-criança avalia as percepções que os genitores têm de seus filhos, que não são compatíveis com as suas expectativas e, também, as percepções de suas interações com a criança que não reforçam o seu papel de pai/mãe. O índice de estresse nesta subescala ($M=34,88$) corresponde a 1,12 pontos abaixo do escore bruto máximo obtido na amostra canadense (Bigras & cols., 2002), que varia de 28 (mínimo) a 36 (máximo). A subescala 'criança difícil' focaliza "algumas características comportamentais básicas das crianças que as tornam fáceis ou difíceis de manejar. Essas características são frequentemente relacionadas ao temperamento da criança, mas elas também incluem padrões aprendidos de desvio, desobediência e comportamento exigente" (Abidin, 1995, p. 56). O índice de estresse nesta subescala ($M=33,62$) corresponde a 3,38 pontos abaixo do escore bruto mínimo obtido na amostra canadense (Bigras & cols., 2002), que varia de 37 (mínimo) a 46 (máximo).

Não houve diferença significativa entre os escores dos genitores do Grupo A e do Grupo B nas subescalas sofrimento parental ($\chi^2=18,979$, $gl=17$, $p < 0,330$) e criança difícil ($\chi^2=15,953$, $gl=12$, $p < 0,193$). No entanto, houve diferença significativa entre os Grupos A e B na subescala interações disfuncionais ($\chi^2=24,453$, $gl=14$, $p < 0,040$).

No Grupo A, não houve diferença significativa entre os tipos de família nas subescalas sofrimento parental ($\chi^2=8,647$, $gl=11$, $p < 0,654$), interação disfuncional ($\chi^2=7,749$, $gl=9$, $p < 0,560$) e criança difícil ($\chi^2=9,069$, $gl=9$, $p < 0,431$). Da mesma forma, para o Grupo B, os tipos de família não diferiram nas três subescalas: sofrimento parental

($x^2=10,650$, $gl=12$, $p < 0,559$), interação disfuncional ($x^2=18,750$, $gl=12$, $p < 0,95$) e criança difícil ($x^2=15,375$, $gl=10$, $p < 0,119$).

Houve similaridade nos escores médios brutos, nas subescalas sofrimento parental, interação disfuncional e criança difícil, dos pais e das mães, pertencentes às famílias dos tipos 1 e 2 do Grupo A e do Grupo B, conforme mostra a Tabela 20.

Tabela 20

Escores Médios Brutos do Índice de Estresse Parental de Pais e Mães, por Grupo e Tipo de Família

Subescalas de Estresse Parental	Grupo A			Grupo B		
	Tipo 1	Tipo 2	Total	Tipo 1	Tipo 2	Total
Sofrimento Parental						
Mãe	38,23	39,5	38,86	35,86	39,67	37,76
Pai	36,85	36	36,42	36,43	40	38,21
Interação Disfuncional						
Mãe	36,08	35,5	35,79	33,71	33,5	33,60
Pai	34,54	34	34,27	35,14	37	33,07
Criança Difícil						
Mãe	33	35,25	34,12	34,71	31,67	33,19
Pai	32,85	35	33,92	35,71	33	34,35

Ao comparar os escores médios dos genitores e das genitoras deste estudo, constatou-se que não houve diferença significativa nas três subescalas: sofrimento parental ($x^2=23,458$, $gl=17$, $p < 0,135$), interação disfuncional ($x^2=17,186$, $gl=14$, $p < 0,671$) e criança difícil ($x^2=12,337$, $gl=12$, $p < 0,419$), independentemente do grupo ou tipo de família, conforme mostra a Figura 9.

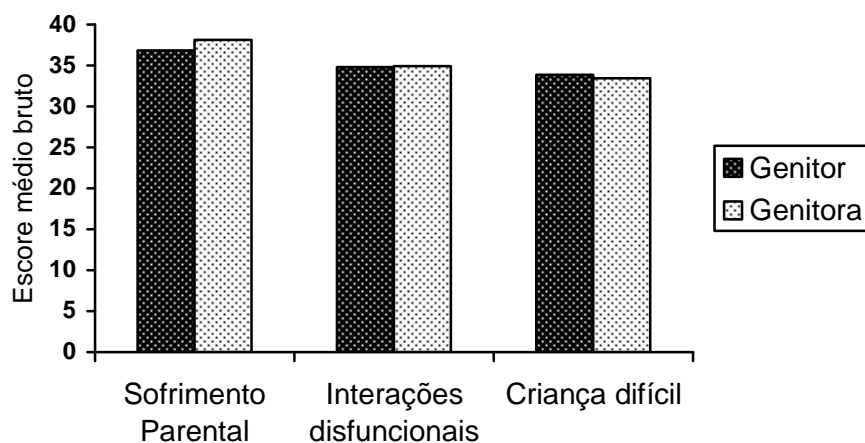


Figura 9. Escores médios nas três subescalas do Índice de estresse parental, dos genitores e das genitoras.

Em síntese, os genitores do grupo de crianças socialmente competentes e do grupo de crianças com comportamentos exteriorizados apresentaram escores médios de estresse parental similares; no entanto houve diferença significativa entre os grupos na subescala interações disfuncionais. Os escores dos genitores de famílias do Tipo 1 e do Tipo 2 nas subescalas e no Índice de estresse parental foram similares tanto no Grupo A como no Grupo B. Ao comparar os escores dos genitores e das genitoras, independente de grupo ou tipo de família, verifica-se que houve similaridade no estresse parental de ambos os genitores.

Apesar de as genitoras serem as principais responsáveis pelos cuidados dispensados aos filhos, o índice de estresse parental dos genitores e das genitoras deste estudo, independente de grupo ou tipo de família, foi similar.

DISCUSSÃO

Neste capítulo são discutidos, inicialmente, os resultados obtidos, de acordo com os grupos de crianças e os tipos de família, relacionando-os com a literatura previamente apresentada. Posteriormente, são discutidos aspectos da metodologia, destacando as vantagens e as limitações do método utilizado, considerando os instrumentos e procedimentos de acordo com os objetivos do estudo. Por fim, são apresentadas as considerações finais, incluindo algumas sugestões para pesquisas futuras.

O Que os Resultados Sugerem?

O conjunto dos resultados, oriundos dos testes, escalas, questionários e entrevistas, sugerem que as diferenças foram mais evidentes entre os tipos de família (1 e 2) em cada um dos grupos de crianças (A e B), tanto no que se refere às características das crianças como nos dados do contexto de vida familiar.

Os Grupos de Crianças Diferem Quanto às Características Cognitivas? As Crianças Destes Grupos Diferem Quanto aos Tipos de Família?

Houve diferença no desempenho cognitivo das crianças nos dois testes de inteligência, pois as crianças socialmente competentes obtiveram escores mais altos do que as com comportamentos exteriorizados. Em relação aos testes de inteligência, crianças socialmente competentes e com comportamentos exteriorizados apresentaram um desempenho melhor na escala de matrizes progressivas *Raven* do que na escala de maturidade mental *Colúmbia*. Essas crianças também apresentaram escores abaixo ou equivalentes à idade cronológica, no *Colúmbia*, excluindo algumas crianças socialmente competentes, de famílias dos tipos 1 e 2, com escores acima da idade cronológica. Conforme aponta a literatura, a competência social em crianças pré-escolares está associada ao desempenho cognitivo e à promoção da aprendizagem (Bacharach & Baumeiter, 2003; McWayne & cols., 2004), o que ajuda a explicar porque crianças socialmente competentes se destacaram nos testes de inteligência.

No teste de inteligência *Raven*, as crianças socialmente competentes apresentaram uma maior habilidade de comparação, raciocínio analógico e organização espacial do que as crianças com comportamentos exteriorizados. Algumas delas também foram

classificadas como apresentando uma capacidade intelectual superior, enquanto houve crianças com comportamentos exteriorizados que foram classificadas como sendo intelectualmente deficientes. Estes destaques podem estar relacionados aos grupos de crianças e ao desempenho cognitivo, pois a competência social é um fator de influência para uma melhor capacidade cognitiva destas crianças, ou ainda, que uma boa capacidade cognitiva está associada à competência social (Bacharach & Baumeiter, 2003). Por outro lado, as crianças com comportamentos exteriorizados podem apresentar uma dificuldade cognitiva em função de tais comportamentos, ou essas dificuldades cognitivas podem ser fonte de influência para o surgimento de problemas de comportamentos (Santos & Graminha, 2006). Estes pesquisadores apontam que os problemas emocionais e comportamentais estão associados ao baixo rendimento acadêmico. Esta associação também foi evidenciada neste estudo, uma vez que o grupo de crianças com comportamentos exteriorizados apresentaram um menor desempenho cognitivo nos testes de inteligência quando comparadas com o grupo de crianças socialmente competentes.

Ainda, ao associar a classificação das crianças realizada pelas professoras e o desempenho cognitivo das crianças socialmente competentes, pode-se dizer que elas demonstraram uma maior capacidade de adaptação no ambiente escolar, ou seja, estão em melhores condições de perceber e utilizar os recursos disponíveis nos ambientes em que estão inseridas do que as crianças com comportamentos exteriorizados (Brophy-Herb & cols., 2007; Mackner, Black & Starr, 2003).

No que diz respeito aos tipos de família (1 e 2), em ambos os grupos de crianças (A e B), o desempenho cognitivo no teste de inteligência *Raven* foi similar, isto é, a presença ou a ausência de um dos genitores parece não ser uma variável que, por si só, interfira diretamente na performance da criança, medida por este teste. Neste aspecto os resultados presentes divergem dos que foram encontrados por Govind e Stein (2004), para quem crianças de famílias com ambos os genitores apresentam menos risco de problemas psicossociais e acadêmicos do que crianças de famílias com apenas um genitor.

Em relação aos tipos de famílias, verificou-se que tanto nos grupos de crianças com comportamentos exteriorizados como no grupo de crianças socialmente competentes não houve diferença quanto ao desempenho cognitivo destas crianças. Este resultado indica que a tipologia de família não parece ser um fator de influência no desempenho cognitivo dessas crianças. Porém, faz-se necessária a ampliação da investigação das famílias para além dos dados demográficos e outras informações não analisadas neste trabalho de tese, mas que constam do projeto original.

O desempenho cognitivo da criança pode estar associado aos recursos do ambiente em que a criança está inserida, e como ela os utiliza (Mackner & cols., 2003), por exemplo, o ambiente familiar. Os resultados indicam que ou essas crianças com comportamentos exteriorizados não possuem recursos disponíveis no ambiente familiar, ou têm dificuldades em percebê-los ou ambos, pois há uma influência bidirecional entre elas. Famílias que apresentam poucos recursos, geralmente, não estimulam as crianças com questionamentos e descobertas que façam com que a família invista mais nelas.

Quanto às similaridades e diferenças entre os tipos de famílias, há uma tendência de estas tipologias influenciarem no desenvolvimento da criança, seja do ponto de vista cognitivo, emocional ou social, uma vez que as relações entre os integrantes podem apresentar especificidades na dinâmica e funcionamento familiar (Georgas, 2006; Stratton, 2003), considerando arranjos como os de famílias constituídas por ambos os genitores, recasadas, divorciadas, solteiras, famílias que agregam familiares ou outras pessoas. Tem sido evidenciado que o mais importante não é a estrutura familiar, mas sim os processos familiares (Lansford & cols., 2001). Isto significa que, o funcionamento das famílias tende a exercer uma forte influência no surgimento e na manutenção da competência social e dos comportamentos exteriorizados.

Pode-se verificar que, em relação ao desempenho cognitivo do grupo de crianças com comportamentos exteriorizados, foram evidenciadas similaridade entre os tipos de família. Estes resultados divergem do estudo de Torres (2005) com crianças com comportamentos interiorizados em que foram evidenciadas diferenças quanto às tipologias de família. Naquele estudo, o desempenho cognitivo das crianças das famílias com os dois genitores foi melhor do que o desempenho das crianças de famílias constituídas apenas pela mãe. Portanto, a configuração da família pode ser um dos fatores de influência para os problemas de comportamento em crianças, mas não o único fator. Considera-se fundamental investir em pesquisas sobre os problemas de comportamento e os arranjos familiares, enfatizando os processos de comunicação na família, a fim de compreender quais aspectos podem estar contribuindo para o surgimento e a manutenção destes problemas.

Outros fatores devem ser considerados como possivelmente envolvidos no desempenho cognitivo da criança. Neste estudo, o status sócio-econômico, especificamente a renda dos genitores, bem como as crenças e as práticas dos genitores na criação dos filhos, demonstram estar indiretamente relacionados ao sucesso acadêmico das crianças (Davis-Kean, 2005; Lordelo & cols., 2000).

O desempenho cognitivo das crianças socialmente competentes e a avaliação e expectativas dos seus genitores a respeito do rendimento acadêmico de seus filhos podem estar relacionados entre si. As expectativas otimistas, em relação ao rendimento acadêmico, pode ser um indicativo de que as práticas dos genitores, relativas ao suporte e apoio na vida escolar dos filhos, estão em consonância com as suas expectativas e, conseqüentemente, estas influenciam no desempenho das crianças. Assim, os genitores do grupo de crianças socialmente competentes poderiam funcionar como atuantes na vida escolar de seus filhos, supervisionando e acompanhando a realização das atividades escolares, e auxiliando no desempenho escolar da sua criança (Desland & Bertrand, 2005).

Por outro lado, apesar de os genitores das crianças com comportamentos exteriorizados relatarem suas avaliações e expectativas de maneira otimista, as suas crianças apresentaram desempenho cognitivo inferior ao grupo das crianças socialmente competentes. Esta incongruência entre as expectativas dos genitores participantes do estudo e o desempenho cognitivo inferior das crianças aponta que não necessariamente as expectativas influenciam no desempenho da criança ou vice-versa (Pomerantz & Dong, 2006).

Diante deste dado, alguns questionamentos podem ser levantados: será que a percepção dos genitores está de acordo com o rendimento real da criança nos testes cognitivos? Esta avaliação diminui a expectativa do genitor sobre a vida escolar do seu filho? E como a criança percebe e corresponde à expectativa de seus genitores? As explicações possíveis estariam na crença de que o filho tem o seu próprio ritmo; nas limitações do teste, e fatores associados à aplicação dos testes cognitivos, como desmotivação e cansaço das crianças. É importante mencionar que as percepções e avaliações dos genitores tendem a se modificar ao longo do desenvolvimento da criança. Considerando que as crianças deste estudo estão em idade pré-escolar, elas têm muito ainda a percorrer na sua vida acadêmica.

A influência do contexto escolar, considerando aspectos como as normas da escola, a conduta dos professores, os recursos materiais, entre outros, também podem ajudar a explicar esse resultado. Tais aspectos podem propiciar que as crianças tenham uma adaptação social e acadêmica mais fácil ou mais difícil (Cavell, 2000). É necessário, então, que outras pesquisas futuras continuem investigando a relação entre a competência social e os comportamentos exteriorizados com o suporte dos genitores na vida escolar das crianças, bem como a inter-relação de outras variáveis, presentes no contexto educacional dessas crianças.

Os Grupos de Crianças Diferem Quanto aos Aspectos da Vida Escolar, às Características Sociais, Emocionais e de Comportamento? E Quanto aos Tipos de Família?

A escola é uma instituição social considerada importante na formação do indivíduo, uma vez que esta tem como objetivo não só a transmissão de conhecimento, mas também, a socialização da criança ou adolescente (Borsa, 2007). Em geral, para os genitores das crianças deste estudo, era fundamental que o seu filho freqüentasse a escola, compreendendo que a escola também tem que ajudá-los na educação da criança. Este dado é um indicativo de que os genitores acreditam que a escola, assim como a família, tem uma responsabilidade no desenvolvimento intelectual, social, emocional e psicológico da criança, conforme também mencionado por Szymanski (2004).

Considerando as influências dos contextos escolar e familiar no desempenho acadêmico das crianças, os genitores relataram que a responsabilidade pelo rendimento (notas) é atribuída primeiramente à professora, depois à criança, aos genitores ou a todos – professora, criança e genitores, possivelmente porque os pais possuem crenças de que a formação da criança é responsabilidade dela mesma, da família, da escola e da sociedade como um todo. Existe certa similaridade destes resultados, particularmente do grupo de crianças socialmente competentes, com o estudo de Chechia e Andrade (2005) que aponta que os genitores de filhos com sucesso ou insucesso escolar atribuem razões relacionadas à responsabilidade do próprio filho, do professor e também da própria família.

Para os genitores das crianças com comportamentos exteriorizados, essa responsabilidade foi atribuída, principalmente, ao professor, mas também, em alguns casos, à criança ou aos pais. Este dado pode ser um indicativo de que estes genitores acreditam que a escola, representada pela ênfase ao papel do professor, tem uma maior responsabilidade na formação escolar da criança. É importante destacar que algumas diferenças entre os genitores e as genitoras quanto aos relatos sobre a responsabilidade pelo rendimento das crianças, por exemplo, as genitoras de crianças com comportamentos exteriorizados atribuíram a responsabilidade pelo rendimento escolar a própria criança, em seguida, aos adultos responsáveis por ela (genitores e professores), para os genitores de crianças socialmente competentes e de crianças com comportamentos exteriorizados o principal responsável é o professor, tendo os genitores uma responsabilidade menor.

No presente estudo, os genitores do grupo de crianças com comportamentos exteriorizados, nas famílias do Tipo 2, percebem a sua criança como sendo reservada e

agressiva, ou seja, para esta última característica há uma correspondência entre o relato dos genitores e a classificação da professora por ocasião da seleção das crianças. Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira e Manfrinato (2006) também encontraram similaridades e diferenças entre as opiniões de mães e professoras, ao realizarem um estudo no qual as professoras classificaram as crianças com ou sem problemas de comportamento. Esses pesquisadores apontaram que mães e professoras de crianças sem problemas de comportamento não diferiram na avaliação das habilidades sociais, mas sim quanto à avaliação dos problemas apresentados pelas crianças, que foram percebidos em nível mais alto pelas mães. Já, mães e professoras de crianças com problemas de comportamento diferiram na avaliação dos problemas de comportamento e das habilidades sociais; as mães perceberam mais habilidades e menos problemas de comportamento do que as professoras. Portanto, quanto à característica agressividade há similaridade na percepção de genitores e das professoras em relação a certas crianças, e/ou estas se comportam de maneira similar no contexto familiar e escolar. Os resultados indicam a necessidade de ter diferentes informantes, em diferentes contextos, na avaliação do comportamento de crianças.

Além disso, as genitoras do grupo de crianças socialmente competentes perceberam a sua criança como sendo inteligente, diferentemente dos genitores deste mesmo grupo de crianças. Da mesma forma, as genitoras do grupo de crianças com comportamentos exteriorizados perceberam a sua criança como sendo agressiva e os genitores não a perceberam como agressivas. Existem especificidades nas relações entre genitora e filho e genitor e filho, que ajudam a explicar a percepção diferenciada dos genitores e das genitoras mães, em relação às características da criança. Por exemplo, a maior responsabilidade das genitoras nos seus cuidados e a participação de alguns genitores apenas nas atividades de lazer; o grau de envolvimento com a criança e a atenção dispensada a ela, por cada um dos genitores, entre outras. Nesse sentido, a literatura mostra que as diferenças de percepções estão relacionadas ao fato de que as interações e relações variam de acordo com a natureza dos participantes (Hinde, 1997).

Em relação ao desenvolvimento social, no grupo de crianças com comportamentos exteriorizados, os genitores das famílias do Tipo 1 relataram que as suas crianças têm facilidade em fazer amizades. Já nas famílias do Tipo 2, mais da metade dos genitores relatou que a sua criança apresenta dificuldade em fazer amigos, o que pode estar associado à ocorrência da agressão aos colegas no contexto escolar, indicando a possibilidade de estas crianças responderem agressivamente à rejeição de pares (Cavell, 2000; Hann & Borek, 2001). Além disso, especialmente neste tipo de família, essas

crianças podem se comportar de forma agressiva no ambiente escolar e familiar. A literatura mostra que as crianças com comportamentos exteriorizados são mais prováveis de virem a ter problemas interpessoais em diferentes contextos (Ferreira & Marturano, 2002; Masten & Coatsworth, 1998), pois de acordo com Mondin (2005), as crianças com dificuldades nas relações interpessoais na escola têm maior probabilidade de ter dificuldades, também, no ambiente familiar.

O desenvolvimento social, relatado pelos genitores a respeito da facilidade de seu filho em fazer amizades, pode ter sido percebido, também, pela professora na classificação das crianças socialmente competentes. Este dado mostra que estas crianças apresentam comportamentos socialmente desejáveis também no contexto escolar, corroborando com a literatura, que aponta que a competência social na pré-escola é um componente importante de ajustamento social (McWayne & cols., 2004). Para estes autores, as professoras da pré-escola associam a competência social não somente à habilidade de linguagem, mas também à qualidade do relacionamento da criança, com ela e com os pares.

Quais São as Similaridades e Diferenças entre Grupos de Crianças Socialmente Competentes e de Crianças com Comportamentos Exteriorizados em Relação às Características Cognitivas, Emocionais, Sociais e de Comportamento? E Quanto aos Tipos de Família?

Os resultados apontam algumas similaridades entre os grupos de crianças socialmente competentes e com comportamentos exteriorizados, tais como: (a) na classificação nos testes de inteligência Colúmbia e Raven; (b) nas avaliações e expectativas em relação ao rendimento acadêmico da criança, conclusão dos estudos e a importância em frequentar a escola; (c) nos aspectos do desenvolvimento da criança e nos comportamentos adequados e inadequados; (d) na atribuição da responsabilidade pelo rendimento escolar; e (e) as características emocionais e de comportamento das crianças. Os grupos A e B foram heterogêneos quanto: (a) aos escores brutos das crianças nos testes de inteligência Colúmbia e Raven.

Quanto à similaridade dos grupos em relação aos comportamentos adequados e inadequados, esta ocorre não pela ocorrência de comportamentos adequados ou inadequados, mas sim pelo fato de estes estarem associados às características sociais ou às características emocionais e de personalidade, tanto no grupo de crianças socialmente competentes como no grupo de crianças com comportamentos exteriorizados. Por

exemplo, os comportamentos adequados, em ambos os grupos estão associados, preferencialmente, às características sociais que se referem a ser prestativo, comportado, respeitador e obediente.

Portanto, neste estudo foram encontradas poucas diferenças entre os grupos de crianças socialmente competentes e com comportamentos exteriorizados grupos quanto às características cognitivas, emocionais, sociais e de comportamentos das crianças. As diferenças encontradas se referem aos aspectos cognitivos das crianças obtidos pelos testes de inteligência.

Quanto às similaridades entre os tipos de família do Grupo A, elas dizem respeito à: (a) à classificação nos testes de inteligência Colúmbia e Raven; (b) à avaliação quanto ao rendimento acadêmico da criança, na expectativa sobre a conclusão dos estudos; (c) à importância em frequentar a escola; (d) à responsabilidade sobre o rendimento acadêmico (e) ao desenvolvimento motor e de linguagem e no desenvolvimento social; e (f) aos comportamentos adequados e inadequados. A diferença encontrada entre as famílias diz respeito ao relato dos genitores da característica ‘calmo’. Pode-se concluir que, houve similaridades entre os tipos de família no grupo de crianças socialmente competentes, o que indica que as diferentes configurações familiares não foram um fator de influência para os resultados deste grupo de crianças.

No Grupo B, os tipos de família 1 e 2 são similares quanto: (a) à classificação nos testes de inteligência Colúmbia e Raven; (b) aos escores do teste Raven; (c) à avaliação quanto ao rendimento acadêmico da criança; (d) à importância em frequentar a escola; (e) à atribuição da responsabilidade sobre o rendimento da criança e (f) ao desenvolvimento motor e de linguagem, (g) aos comportamentos adequados e inadequados. No entanto, foram evidenciadas poucas diferenças entre as famílias deste grupo, como as relacionadas à expectativa sobre a conclusão dos estudos, as características ‘reservado’ e ‘agressivo’ e ao desenvolvimento social. Essas diferenças podem indicar características próprias destas famílias, ou seja, os fatores envolvidos nestes aspectos interferem diferentemente em cada tipo família, contribuindo ou não para a manutenção dos comportamentos exteriorizados das crianças deste grupo.

Há diferença no Contexto de Vida das Famílias dos Tipos 1 e 2, das Crianças Socialmente Competentes e das Crianças com Comportamentos Exteriorizados?

O modo de vida das famílias dos grupos A (socialmente competentes) e B

(comportamentos exteriorizados) se mostraram similares. Pode-se perceber que, nas famílias deste estudo, ainda existe a manutenção da divisão tradicional do trabalho em função dos papéis de gênero, pois as mães continuam sendo as principais responsáveis pelas atividades realizadas no contexto do lar, e os pais, por aquelas realizadas no contexto externo a casa, o que corrobora com a literatura (Barnett & Hyde, 2001; Dessen & Braz, 2000; Georgas, 2006).

No contexto brasileiro, ainda hoje, mesmo em famílias com ambos os genitores trabalhando fora, a mulher continua sendo a principal responsável pelos cuidados da criança e por atribuições domésticas (Torres & Dessen, 2006). Os genitores, por sua vez, têm um maior espaço na participação da educação dos filhos, mas, apesar de mais participativos, dedicam sua atenção, especialmente, a promover aos filhos momentos de lazer (Dessen & Braz, 2000; Yeung & cols., 2001). Porém, já existem estudos que sugerem uma mudança para uma divisão igualitária nos cuidados dos filhos (Wagner & cols., 2005). Ainda, é importante destacar que a relação entre os genitores e os filhos e a sua participação na educação da criança são fatores que denotam o envolvimento do genitor com repercussão nas habilidades sociais das crianças (Cia, Pamplin & Del Prette, 2006). Neste estudo foi constatado que a participação do genitor é nas atividades de lazer.

O relato dos genitores sobre as interações positivas das crianças com o genitor pode estar relacionadas ao envolvimento dele tanto na vida das crianças socialmente competentes como na vida de crianças com comportamentos exteriorizados, pelo simples fato de ele desempenhar o papel de provedor. Além disso, conforme eles mesmos disseram, passavam menos tempo com suas crianças, porém este tempo se caracterizava por momentos de descontração e menor envolvimento com demandas relativas à educação dos filhos. Ainda, eles percebiam isso e, de acordo com os relatos destes genitores, eles manifestavam um desejo em participar mais ativamente na vida dos filhos.

Outra similaridade entre os grupos e tipos de família diz respeito à rede social de apoio, composta pela própria família e os não familiares. Esse apoio de familiares é apontado por Dessen e Braz (2000) como sendo uma característica bem típica da cultura brasileira. Percebe-se, ainda, que há uma preocupação dos familiares em prestar apoio e suporte aos seus, particularmente, quando as famílias possuem crianças pequenas. Ao associar este dado com os resultados referentes à responsabilidade nos cuidados com a criança e nas atribuições domésticas, pode-se dizer que existe um apoio da própria família e de não familiares, pois os genitores relataram a participação das avós e de outros (tios maternos e paternos, empregada doméstica e vizinhança). Ademais, este apoio da família

está presente na autoridade exercida sobre a criança, especificamente nas famílias com apenas um genitor do grupo de crianças com comportamentos exteriorizados, na qual os genitores relataram que a autoridade é compartilhada pela díade mãe e avó.

As instituições foram fonte de apoio relatada pelas famílias de ambos os tipos do grupo de crianças com comportamentos exteriorizados e pelas famílias do Tipo 2, do grupo das crianças socialmente competentes, tendo sido mencionada a escola como apoio à família. A partir deste dado, enfatiza-se a necessidade de equipamentos sociais como as creches, os programas de contra-turno escolar e escolas de horário integral para crianças cujas famílias não contam com suporte parental.

Em relação às principais atividades sociais, foram descritas as de lazer e os encontros com familiares e amigos, cabendo destacar que as atividades sociais culturais foram mais relatadas pelos genitores de crianças socialmente competentes, quando comparados com os genitores de crianças com comportamentos exteriorizados. Isto pode ser um indicativo de que esses genitores têm valores específicos, que os levam a uma preocupação em proporcionar atividades que contribuam para o desenvolvimento cultural da criança. Pode ocorrer, por outro lado, que as dificuldades enfrentadas por genitores com crianças que possuem comportamentos exteriorizados, façam com que evitem tais atividades.

Entre os eventos ocorridos na vida familiar das crianças socialmente competentes houve mais relatos de brigas entre o casal nas famílias do Tipo 1, sem agressão física. Os genitores não tiveram dificuldade em relatar este evento, pois podem perceber os conflitos entre o casal como algo que faz parte dos relacionamentos (Turner & West, 1998). Já os genitores das crianças com comportamentos exteriorizados, de ambos os tipos de família, relataram problemas com a polícia e, ainda, as famílias do Tipo 2 relataram mais problemas com o consumo de álcool/drogas. Estes eventos podem ter favorecido o desenvolvimento dos comportamentos exteriorizados nas crianças destas famílias, pois tem sido evidenciado que em famílias cujos genitores apresentam problemas de consumo de álcool há uma tendência de as crianças apresentarem problemas de comportamento exteriorizado (Eiden, Edwards & Leonard, 2007; Loukas & cols., 2001).

Eventos relatados pelos genitores, ligados à maior ou menor satisfação com o trabalho, parecem diretamente ligados ao nível de satisfação com a vida familiar. Por exemplo, genitores de ambos os grupos citaram problemas financeiros ou admissão em um novo emprego, e menor satisfação com o trabalho. Esta insatisfação pode ser decorrente de

baixos salários ou da atividade laboral a ser desempenhada no novo emprego, quando não condizente com a expectativa do genitor.

Em ambos os tipos de família das crianças com comportamentos exteriorizados, houve o relato de agressão aos colegas e à professora, entre os eventos ocorridos com a criança, dado que demonstra que a classificação das professoras está de acordo com o relato dos genitores. Isto significa que tanto os genitores como as professoras perceberam as crianças como apresentando comportamentos exteriorizados, especialmente, no ambiente escolar, uma vez que os relatos de agressão se referem às pessoas da escola. No entanto, não houve coincidência na percepção de genitores e da professora quanto ao comportamento agressivo das crianças socialmente competentes. Pois, o relato dos genitores de crianças socialmente competentes de que ocorreram eventos de agressão aos colegas, não condiz com a classificação dessas crianças como sendo socialmente competentes, pelas professoras. Uma possível explicação seria de que o evento de agressão aos colegas foi um episódio isolado, o que é perfeitamente compreensível que, em algum momento, elas possam apresentar este tipo de comportamento como, por exemplo, pela dificuldade de se adaptar a um novo ambiente escolar. Isto significa que o levantamento de mais informações para entender quais fatores levaram a criança a agredir os colegas poderiam colaborar no entendimento.

Quando questionados sobre os eventos ocorridos na vida da criança, os genitores de ambos os grupos e tipos de famílias mencionaram a mudança de escola. Este evento pode estar associado aos comportamentos agressivos dessas crianças em relação aos colegas. Tal mudança pode ser considerada como um evento estressor, uma vez que é um contexto ainda desconhecido para ela e caracterizado por um período onde é necessária uma adaptação.

Ao associar a agressão aos colegas às práticas educativas, alguns genitores de crianças com comportamentos exteriorizados, relataram que, mediante os comportamentos inadequados das crianças, eles utilizavam a punição física. A relação entre a agressão aos colegas e à professora, na escola, e a punição física, como prática educativa na família, pode ser explicada pelo fato de a manifestação do comportamento agressivo ter sido influenciada pelo aprendizado deste comportamento no ambiente familiar. A literatura aponta que crianças que apresentam comportamentos de agressividade, nos primeiros anos escolares, em geral aprenderam a emitir este tipo de comportamento no contexto familiar (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Edens & cols., 1999; Oliveira & cols., 2002). No entanto, é necessário considerar que há uma tendência de haver uma reciprocidade entre

comportamentos exteriorizados e práticas punitivas (Eddy & cols., 2001).

Como é a autoridade sobre as crianças socialmente competentes e as crianças socialmente competentes e com comportamentos exteriorizados e como são os relacionamentos interpessoais destas crianças? As interações negativas com os irmãos, evidenciada, particularmente, no grupo de crianças com comportamentos exteriorizados, têm sido apontadas como algo predominante na idade pré-escolar (Hetherington, 2003; Tremblay, 2000), podendo o irmão mais velho constituir um modelo a ser imitado pela criança mais nova. Tais comportamentos aprendidos na interação com o irmão podem se repetir no convívio com pares e na escola. Portanto, sendo a família a base da socialização, também através do relacionamento entre irmãos (Kim & cols., 1999) ocorre a socialização das crianças, refletindo-se na escola e em outros contextos.

Nesse sentido, os relatos de interações negativas com os irmãos podem estar associados à agressão aos colegas. Uma vez que houve diferença significativa entre os grupos de crianças nestes aspectos, com um predomínio de interações negativas com os irmãos e de agressão aos colegas no grupo de crianças com comportamentos exteriorizados. Esta associação pode ser explicada pela possibilidade de estas crianças estarem reproduzindo, na escola, comportamentos aprendidos no ambiente familiar, nas interações com os irmãos. Por outro lado, é possível que as crianças aprendam os comportamentos exteriorizados no ambiente escolar e os reproduzam no ambiente familiar, particularmente com os irmãos.

Tem sido evidenciado, na literatura, que as crianças com comportamentos exteriorizados, geralmente, apresentam problemas em outros contextos, incluindo o escolar (Ferreira & Marturano, 2002). Por isso, é preciso ser investigado de modo sistêmico, em pesquisas futuras, as interações entre os irmãos e outros pares, ou seja, considerando as relações da criança nos contextos em que ela está inserida e as inter-relações entre estes.

No grupo de crianças socialmente competentes, a autoridade exercida é similar entre os tipos de família, sendo individualizada ou compartilhada. No entanto, os genitores das crianças com comportamentos exteriorizados relataram a autoridade como mais compartilhada para as famílias do Tipo 1 do que para as do Tipo 2. Parece um dado óbvio, no entanto, apesar de as famílias do Tipo 2 serem constituídas por apenas um genitor, havia a possibilidade de a autoridade compartilhada ser exercida pela díade mãe-avó ou mãe-irmã(o).

A autoridade compartilhada entre o pai e a mãe, relatada por alguns genitores dos grupos A e B e das famílias do Tipo 1, indica que esse papel tradicional está se modificando em função das próprias mudanças na sociedade brasileira (Dessen & Torres, 2002). Quando a autoridade é individualizada, geralmente assumida pela mãe, em ambos os grupos e tipos de família, as informações especializadas sobre a educação de crianças demonstram-se permeadas pela centralização do poder de apenas uma única figura parental. E, no caso em que os filhos permanecem com o pai, como em duas famílias do Tipo 2, a responsabilidade é delegada ao pai, em conjunto com outros membros da família extensa, que vivem na mesma casa. Este tipo de autoridade, compartilhada entre um genitor e outro integrante da família, sugere que pesquisas futuras incluam, em seus delineamentos, outros familiares, particularmente avós e tios, além de aprofundar a questão da ausência dos pais após separação e divórcio, no contexto brasileiro.

Existe diferença entre grupos e tipos de família quanto ao envolvimento do genitor? Os genitores de ambos os grupos e das famílias do Tipo 1 relataram que o envolvimento do genitor na vida familiar é mais total do que parcial. No entanto, verificase uma contradição na colaboração efetiva desses genitores, em relação às tarefas domésticas e aos cuidados com os filhos. Conforme dados obtidos por meio do questionário, o envolvimento é parcial, indicando que, para muitas famílias, basta que o genitor seja o provedor, para que seu envolvimento seja considerado como total. Este dado evidencia que, no contexto brasileiro, o genitor continua desempenhando a sua função tradicional de prover o sustento familiar, embora divida com a genitora algumas tarefas relacionadas aos cuidados dos filhos (Zamberlan, 1997).

Além disso, os dados apontam que o envolvimento do genitor na vida da criança, especialmente em atividades de lazer, corrobora com a literatura em relação ao envolvimento dos genitores com os filhos em atividades relacionadas ao lazer, como passeios, brincadeiras, jogos e outros (Yeung & cols., 2001). No entanto, independentemente de como este genitor participa, seja em relação às responsabilidades financeiras, ao tempo disponível e aos cuidados da criança, a sua participação na vida dos filhos é fundamental (Silva & Piccinini, 2007).

Os grupos e tipos de família diferem quanto à satisfação em relação à vida familiar e o trabalho, aos valores e às práticas educativas parentais? Quanto à satisfação em relação à vida das famílias, alguns genitores do Grupo A das famílias do Tipo 1 e genitores de ambos os tipos de família do Grupo B relataram insatisfação (infelicidade) com o trabalho, podendo estar relacionados, por exemplo, ao baixo salário ou a atividades de alta periculosidade. Genitores que trabalhavam como ‘segurança’ relataram que o seu trabalho envolvia riscos para sua vida; além disso, a remuneração de atividades relacionadas ao trabalho não era compensatória. Essa insatisfação com o trabalho é um fator de estresse reconhecido na literatura, por sua influência nos relacionamentos familiares, em especial, nas relações parentais, bem como no que diz respeito aos problemas de comportamento de crianças (Hart & Kelley, 2006).

A compreensão dos valores transmitidos aos filhos é fundamental para o entendimento dos processos de socialização na infância, pois é por meio dessa compreensão que se pode perceber como aspectos da cultura são transmitidos para gerações mais jovens (Tudge & cols., 1999). Os valores transmitidos aos filhos, pelos genitores de ambos os grupos (A e B) e tipos de família, são aqueles relativos à conformidade, ou seja, educação, boas maneiras e respeito. Este dado tem sido confirmado pela literatura em estudos com famílias de nível socioeconômico baixo (Torres, 2005; Tudge & cols., 1999), embora não seja o caso da totalidade das famílias deste estudo.

Alguns genitores das crianças socialmente competentes, de ambos os tipos de família, também consideraram os valores humanitários e, nas famílias do Tipo 2, o desempenho acadêmico. Este último é um valor que, em geral, tem sido evidenciado como fonte geradora de preocupações básicas dos genitores, tais como o progresso da criança na escola (Romanelli, 1998). Genitores das crianças socialmente competentes, das famílias do Tipo 2, consideraram o desempenho acadêmico um valor importante a ser transmitido ao seu filho, o que pode estar relacionado às suas expectativas em relação à vida escolar da sua criança.

Ao considerar que os valores mais importantes para os genitores dizem respeito à conformidade, o qual envolve questões de respeitabilidade, obediência, educação informal e valor moral, pode-se dizer que a utilização de práticas punitivas seria um indicativo de que a respeitabilidade e a obediência estão relacionadas à figura da autoridade, no caso, a dos genitores. Já, a prática educativa do diálogo pode envolver questões mais afetivas do que a questão da autoridade, na relação entre obediência e respeitabilidade.

Ainda em relação às práticas educativas parentais, mediante os comportamentos inadequados das crianças, os resultados podem ser entendidos como uma associação entre o comportamento exteriorizado da criança com o comportamento parental negativo, como a utilização da punição física e/ou verbal, o que pode gerar na criança características como imaturidade cognitiva, incompetência na comunicação e agressão-hostilidade (Rubin & cols., 2003). Além disso, pode apontar a existência de uma relação parental rígida e com pouca expressão de afetividade (Biasoli-Alves, 2000).

O fato de os genitores do Grupo A, das famílias do Tipo 1 e 2, utilizarem mais o diálogo como prática educativa, pode ser entendido como um fator de promoção da competência social, apesar de haver diferença significativa entre os tipos de família em relação a utilização a punição verbal, com o maior número de relatos para as famílias do Tipo 2. Já no Grupo B, os genitores de famílias do Tipo 2 utilizavam mais a punição física como prática educativa, e em menor frequência, o diálogo e o castigo. Houve diferença significativa entre os tipos de família, na utilização da prática do diálogo pelos genitores das famílias do Tipo 1. Portanto, apesar de ainda ser utilizada a punição física, os genitores tendem a buscar práticas educativas menos coercitivas, como por exemplo, o diálogo.

Existe diferença entre grupos e tipos de família quanto ao estresse parental?

Comparando-se os escores do estresse parental, verificou-se que houve similaridade nos escores dos genitores do grupo de crianças socialmente competentes e dos genitores de crianças com comportamentos exteriorizados. É interessante discutir sobre esse dado, pois se acreditava que os genitores das crianças socialmente competentes fossem menos estressados que os das crianças com comportamentos exteriorizados, uma vez que sendo os filhos socialmente competentes, eles apresentam habilidades para seguir as regras e normas do contexto. Porém, a similaridade entre os escores dos genitores de crianças com comportamentos exteriorizados e os escores dos genitores das crianças socialmente competentes pode estar associado ao fato de os genitores destas crianças estarem estressados devido a sua maior necessidade de envidar esforços e se dedicar mais às suas práticas parentais, para que o seu filho se mantenha socialmente competente. Ainda, outros fatores podem estar envolvidos, como demandas da rede social, valores e crenças dos genitores entre outros. Essa relação entre o estresse parental e a competência social tem sido evidenciada na literatura (Anthony, Anthony, Glanville & cols., 2005; Anthony, Anthony, Morrel & cols., 2005).

Nos grupos de crianças socialmente competentes e de crianças com comportamentos exteriorizados, houve similaridade nos escores de estresse parental dos genitores das famílias do Tipo 1 e do Tipo 2. Este dado difere do estudo de Torres (2005), em relação aos tipos de famílias de crianças com comportamentos interiorizados. Segundo Torres, as famílias do Tipo 2 (a criança coabitava apenas com a genitora) são mais estressadas que as famílias do Tipo 1 (a criança coabitava com o genitor e a genitora). Uma possível explicação para as similaridades encontradas entre os tipos de família no Índice de estresse parental pode estar relacionada à constituição das famílias do Tipo 2, uma vez que, no presente estudo, estas famílias eram constituídas de apenas um genitor, que poderia ser solteiro, coabitando com um parceiro, separado, dentre outras.

As famílias, deste estudo, constituídas por apenas um genitor, a mãe ou o pai, caracterizavam-se, em sua maioria, por genitores separados ou divorciados. Nestes casos específicos, vale destacar a importância da adoção do modelo da guarda compartilhada (Lima, 2006). Dadas as dificuldades decorrentes do desmembramento da família, a guarda compartilhada pode minimizar as dificuldades e o sofrimento dos membros familiares, em especial a criança. Assim, mesmo que esta família tome nova configuração, a guarda compartilhada permite aos filhos crescerem em contato tanto com a figura materna quanto com a paterna, essenciais para a sua formação. Nesse sentido, é fundamental investir em pesquisas que investiguem o estresse parental em famílias intactas e divorciadas, e também as relações familiares em situação de guarda compartilhada (de acordo com a lei nº 11.698, artigos 1583 e 1584) ou de guarda unilateral, uma vez que a responsabilidade sobre um filho pode gerar estresse parental.

Os dados apontam, ainda, que não houve diferença significativa entre o Índice de estresse parental de pais e de mães. Este dado difere dos estudos de Benzies e cols. (2004) e de Torres (2005), onde as mães são mais estressadas do que os pais. O fato de os pais, neste estudo, apresentarem Índice de estresse parental similar ao das mães, pode indicar uma dificuldade tanto da mãe como do pai ao desempenhar a sua função parental. Além disso, a vida profissional desses pais, como a jornada de trabalho, as ocupações de risco, a insatisfação na remuneração, entre outros motivos, podem contribuir para o estresse parental (Anthony, Anthony, Morrel & cols., 2005), bem como a responsabilidade da mãe nos cuidados dispensados aos filhos e nas atribuições domésticas.

Comparando os índices de estresse do estudo de Pereira-Silva (2003), com famílias de crianças com e sem síndrome de Down, com o índice de estresse dos genitores das crianças socialmente competentes e com comportamentos exteriorizados, verifica-se que o

estresse dos genitores deste estudo é maior que o dos genitores de crianças do estudo de Pereira-Silva. De forma similar, os genitores de crianças com comportamentos interiorizados (Torres, 2005) são menos estressados que os genitores do grupo de crianças socialmente competentes e com comportamentos exteriorizados. Talvez esse fato seja em decorrência de que a criança com comportamentos interiorizados desperte menos atenção ou provoque menos preocupação para os genitores do que as crianças com comportamentos exteriorizados, e mesmo das crianças socialmente competentes.

Quanto as três subescalas do índice de estresse parental (sofrimento parental, interações disfuncionais e criança difícil), os genitores de ambos os grupos de crianças (socialmente competentes ou com comportamentos exteriorizados) apresentaram escores similares. Estes dados sugerem a necessidade de investigações mais profundas sobre os aspectos da cultura brasileira que geram maior ou menor estresse parental, e sua associação com problemas de comportamento de crianças. É preciso investir mais nos estudos sobre o estresse parental, para que se tenham subsídios a fim de propor modalidades de trabalhos de educação familiar que possam ser eficazes no que se refere à redução de estresse entre os genitores. Além disso, a validação da escala para a população brasileira, e seu posterior uso para responder questões específicas como a mencionada acima, pode trazer contribuições valiosas para a compreensão da dinâmica das relações em famílias de crianças pré-escolares com problemas de comportamento exteriorizado. A seguir são discutidos aspectos da metodologia e a adequação aos objetivos do estudo.

A Metodologia foi Adequada aos Objetivos do Estudo?

Houve uma tentativa em adequar a metodologia aos objetivos deste trabalho, e às concepções teóricas, isto é, a teoria sistêmica da família e o modelo bioecológico de Bronfenbrenner. O pressuposto teórico da teoria sistêmica familiar possibilitou a compreensão do funcionamento das famílias participantes e a percepção dos genitores sobre as interações da criança com os integrantes destas famílias, uma vez que considera o indivíduo em desenvolvimento e em constante interação com seu sistema familiar, influenciando e sendo influenciado por ele. Devido às dificuldades encontradas nas análises dos dados não foi possível adotar, na íntegra, a adequação entre a metodologia e os objetivos propostos para o trabalho. Os membros familiares incluídos neste estudo foram: a genitora, o genitor e a criança, verificando-se, principalmente, as interações

diádicas, que constituem a menor unidade de análise (Hinde, 1997). Contudo a criança foi vista apenas pela percepção de seus genitores, sem a sua participação como informante do estudo, constituindo-se uma limitação deste estudo. É necessário que nas pesquisas futuras sobre o sistema familiar, sejam incluídos dados da criança como participante ativo, uma vez que ela é parte integrante do sistema familiar.

Considerando a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, há influências simultâneas de outras esferas sociais, como dos grupos de companheiros, da escola, da vizinhança, do contexto sócio-histórico-cultural, os quais acrescentam, formam e moderam o efeito da família (Bronfenbrenner, 1999), conquanto não tenham sido considerados na presente investigação. Isto significa que as influências ambientais vão além dos genitores e incluem as diferenças individuais das crianças, particularmente no que se refere à competência social e aos problemas de comportamento. A perspectiva bioecológica reforça a significância das influências parentais no desenvolvimento da criança, mas também apresenta a natureza interativa e sinérgica, mais do que aditiva e competitiva das ligações entre a família e outras influências.

Dessa forma, os efeitos das relações parentais, das influências não familiares e do papel do contexto mais amplo no qual as famílias vivem estão todos inter-relacionados. Sendo assim, há um reconhecimento, por parte do pesquisador, haver fornecido um quadro necessariamente limitado da questão, ao abordar apenas determinados aspectos em detrimento de outros, o que sugere a necessidade de estudos posteriores que contribuam para um quadro mais sistêmico da compreensão do problema. Os genitores tornam-se, portanto, mediadores da associação entre contextos social, cultural, econômico, histórico e o comportamento e a personalidade das crianças.

Em se tratando do modelo bioecológico de Bronfenbrenner não foi possível abarcar todos os aspectos que constam no modelo, pois neste estudo, foi priorizado o microssistema familiar. Também foram considerados alguns aspectos do microssistema escola, seguindo os pressupostos de que um projeto deve envolver na coleta de dados, no mínimo, dois microssistemas. No microssistema escola, as professoras participaram respondendo sobre as crianças em instrumento escrito. A investigação poderia ter sido enriquecida com a realização de uma entrevista semi-estruturada com as professoras, a fim de obter mais informações sobre a inserção da criança no contexto escolar, bem como as informações da própria criança. Ademais, para efeitos de comparação com o desempenho nos testes de inteligência, poderia ter sido feita uma análise das notas (rendimento) da

criança, bem como obter informações dos genitores sobre o desempenho cognitivo da sua criança, a fim de obter informações de fontes diversas para melhor fundamentar este dado.

Pensando em uma criança em idade pré-escolar, as relações estabelecidas com os membros da família se referem a um dos microssistemas no qual a criança está inserida; as trocas estabelecidas entre sua família e a escola que frequenta fazem parte de seu mesossistema. Já as influências do ambiente de trabalho de seus genitores em seu contexto familiar compreendem processos do exossistema. Os aspectos mais amplos da cultura, do sistema econômico e político, as oportunidades e recursos relativos à classe social à qual pertencem, entre outros, referem-se a processos do macrosistema, os quais exercem influência e estão imersos em todos os outros sistemas.

Entre os instrumentos utilizados, o questionário sociodemográfico da família e a entrevista semi-estruturada possibilitaram a obtenção de dados sobre o desenvolvimento e a história de vida da criança e suas relações familiares, e a interpretação desses dados no momento histórico atual. No entanto, na análise dos dados, esses elementos não foram associados plenamente ao objeto do estudo. É importante investir em estudos mais complexos a fim de compreender de forma mais aprofundada todos os aspectos envolvidos no sistema familiar.

A utilização de instrumentos combinados é necessária para obter dados sobre o que os participantes fazem, pensam e sentem (Hinde, 1997), ou seja, o conjunto formado por vários instrumentos - testes de inteligência, questionário sociodemográfico da família, entrevista semi-estruturada e escalas - possibilitaram uma visão mais abrangente do fenômeno.

Com relação à coleta de dados, algumas considerações merecem ser destacadas, tanto em relação aos participantes como aos instrumentos utilizados. Os grupos de crianças foram constituídos a partir das indicações das professoras na escala do Perfil Sócio-Afetivo, após uma reunião para explicar o projeto e discutir sobre o que é uma criança socialmente competente e com comportamentos exteriorizados. As professoras classificaram as crianças como socialmente competentes, de acordo com suas características e comportamentos, como cooperativas, alegres e brincalhonas. Tais crianças têm sido consideradas como sendo hábeis no entendimento das regras e normas sociais e capazes de controlar suas emoções, especialmente as negativas (Ceconello & Koller, 2000; Del Prette & Del Prette, 2005). Já as crianças classificadas pelas professoras como tendo comportamentos exteriorizados demonstravam certa irritabilidade, ficavam

facilmente aborrecidas e com raiva, não atendiam aos pedidos das professoras, batiam e intimidavam outras crianças, não ficavam por muito tempo no mesmo lugar. Embora estes comportamentos de descumprimento de regras sociais e de problemas de conduta sejam apontados por estudiosos como sendo comportamentos exteriorizados (Bacharach & Baumeister, 2003; Hann & Borek, 2001; Hinshaw, 1992/2002) é necessário considerar alguns aspectos relacionados à classificação dessas crianças. Por exemplo, o limitado tempo de convivência das professoras com as crianças e suas condições de descrever e classificar seus alunos, com base em critérios estabelecidos pela pesquisadora, são aspectos dignos de atenção. É preciso levar em consideração, também, o momento da coleta destes dados, especialmente, no que diz respeito às crianças com comportamentos exteriorizados, pelo fato de a manifestação destes comportamentos estarem associados a vários fatores, tais como, mudança de escola, conflitos conjugais, problemas financeiros, dentre outros.

Verificou-se que, enquanto as famílias do grupo de crianças socialmente competentes eram separadas, recasadas e monoparentais, no grupo de crianças com comportamentos exteriorizados as famílias eram separadas ou recasadas. É preciso investir mais em pesquisas com objetivo de caracterizar e compreender o funcionamento de famílias monoparentais, divorciadas ou separadas e recasadas, pois elas possuem particularidades (Georgas, 2006) que podem estar interferindo em aspectos do desempenho cognitivo das crianças e do contexto de vida familiar, que ainda são modestamente exploradas.

Portanto, as diferentes tipologias de família apresentadas mostraram-se úteis para o conhecimento das características específicas dos grupos de crianças, especialmente, nas crianças com comportamentos exteriorizados (Bray & Berger, 1993; Fisher & cols., 2003; Georgas, 2003; Hetherington, 2003; Lansford & cols., 2001; O' Connor, Dunn, Jenkins, Pickering & Rasbash, 2001; Schick, 2002). Apesar de ter sido evidenciado mais similaridades do que diferenças entre os grupos e tipos de família, foi possível verificar que, ao serem considerados os tipos de família em cada grupo de crianças, os tipos de família 1 e 2 das crianças socialmente competentes apresentaram mais similaridades do que os tipos de famílias das crianças com comportamentos exteriorizados. No entanto, não podemos afirmar qual o tipo de família que contribui ou traz prejuízos para o desenvolvimento da criança, uma vez que outros fatores estão envolvidos e não é só a configuração familiar. Existem pesquisas que apontam que crianças em famílias de apenas um genitor estão em risco para problemas psicossociais e acadêmicos. No entanto, em famílias com apenas um genitor, quando há suporte de outro adulto, há menor risco de

crianças com problemas de comportamento do que sem o apoio (Govind & Stein, 2004). Os resultados do presente estudo apontam alguns aspectos que parecem contradizer a afirmação acima, ou seja, foram encontradas similaridades entre os diferentes tipos de família como os relacionados aos valores, ao tipo de autoridade exercida sobre a criança, a satisfação com a vida familiar e o trabalho, o estresse parental, dentre outras, o que justifica o envolvimento, em estudos futuros, de outras pessoas que façam parte da rede social de apoio das famílias participantes.

O questionário sociodemográfico da família foi fundamental para a aquisição de informações referentes aos aspectos demográficos e à caracterização das famílias deste estudo. Bradley e Corwyn (2003) apontam que os dados demográficos, tais como a renda familiar, o nível de escolaridade e a ocupação dos genitores, estão associados ao desenvolvimento biológico, emocional, social e cognitivo da criança. Ainda, os fatores sociodemográficos, relacionados ao nível econômico (Dearing & cols., 2006; Pike & cols., 2006; Skowron, 2005) e a escolaridade dos genitores (Taylor & cols., 2004), exercem influência direta e indireta na competência social e nos problemas de comportamento das crianças. Além disso, é importante considerar esses fatores como fonte de influência na construção dos valores e crenças parentais que, por sua vez, têm um impacto positivo ou negativo nas práticas dos genitores em relação aos seus filhos (Tudge & cols., 1999).

Quanto ao aspecto econômico, as famílias deste estudo se caracterizaram por um nível econômico mediano, com uma renda familiar média de 10,12 salários mínimos. Houve uma diferença significativa entre os grupos quanto à renda familiar, pois enquanto no grupo de crianças socialmente competentes a renda familiar média era de 14,74 salários mínimos, no grupo de crianças com comportamentos exteriorizados, a renda familiar média era de 5,5 salários mínimos. Estes dados apontam para a possibilidade de a renda familiar ser mais um aspecto a ser relacionado aos comportamentos exteriorizados das crianças, pois existe uma preocupação de que o nível socioeconômico das famílias e os comportamentos exteriorizados de crianças em idade pré-escolar possam contribuir para a continuidade de toda uma trajetória de comportamentos exteriorizados (Silver & cols.; 2005). É importante mencionar que as características do nível socioeconômico baixo fazem com que as famílias disponham de recursos diferentes, e até mesmo escassos, que afetam a busca de alternativas para lidar com as características comportamentais e emocionais de seu filho. Não apenas a família, mas também o Estado, por meio de intervenções sociais, pode contribuir para a superação dos problemas de comportamento. Tem sido evidenciado que atividades complementares, artísticas ou esportivas, constituem uma oportunidade para

a criança para minimizar os problemas de comportamento (Kogut, 2008; Schreiber, Scopel & Andrade, 2005; Souza, 2009).

Em se tratando da escolaridade dos genitores, verificou-se uma maior escolaridade nas famílias do grupo de crianças socialmente competentes, em que muitos possuíam ensino superior ou médio, enquanto os genitores do grupo das crianças com comportamentos exteriorizados possuíam o ensino fundamental incompleto ou o ensino médio. Na literatura (Dearing & cols., 2006; Pike & cols., 2006; Skowron, 2005; Taylor & cols., 2004), aspectos como a escolaridade dos genitores e a renda familiar tem sido também relacionados aos comportamentos exteriorizados, particularmente, no que se refere às práticas educativas (Davis-Kean, 2005).

Ambos os testes de inteligência utilizados (Raven e Colúmbia) estão de acordo com o objetivo do estudo, ao apresentarem uma descrição dos aspectos cognitivos das crianças em idade pré-escolar. O teste de inteligência Raven foi apropriado como instrumento de avaliação do desempenho cognitivo, pois permitiu verificar as habilidades da criança no que se refere aos aspectos de comparação, raciocínio analógico e organização espacial, diferentemente do teste de inteligência Colúmbia, que é uma medida de raciocínio geral. Uma possível explicação para o elevado número de classificações abaixo da idade cronológica pode ser devido a este ter sido o último teste a ser administrado à criança; sendo percebido pelo responsável pela aplicação do teste que muitas crianças participantes, àquela altura já apresentavam sinais de cansaço, ou, certo desinteresse.

A entrevista semi-estruturada, o questionário sociodemográfico e as escalas foram administrados com o objetivo de responder às questões de pesquisa bem como complementar as informações. Destaca-se a importância de as entrevistas terem sido realizadas com as genitoras e os genitores, separadamente, por ser uma oportunidade de ambos relatarem o que pensavam a respeito de cada aspecto mencionado. Outro aspecto positivo da entrevista diz respeito à obtenção de informações de acontecimentos passados, como os aspectos do desenvolvimento da criança e informações sobre expectativas futuras, como em relação à sua vida escolar.

Percebe-se uma limitação na utilização de instrumentos que priorizam o auto-relato, como por exemplo, as questões abertas do questionário - principalmente os itens referentes aos aspectos de saúde e ao contato social - e a entrevista. A partir destes instrumentos, é possível obter dados a respeito da percepção dos indivíduos sobre o tema questionado, o que não necessariamente está condizente com a realidade. No entanto, esta percepção não se caracteriza como inverdade, pois está de acordo como eles percebem o fato em si.

Na entrevista semi-estruturada, para a obtenção das informações de auto-relato, foi solicitado aos participantes que, na medida do possível, as relatassem o mais fielmente possível. Também, foi encontrada certa limitação nas questões sobre a satisfação com a vida familiar, uma vez que as respostas obtidas pelos entrevistados foram extremadas, tais como, satisfeito (feliz) ou insatisfeito (infeliz), sem a possibilidade de uma categoria mediana como parcialmente satisfeito. Isto pode ser em decorrência do modo pelo qual este aspecto foi questionado ou pela dificuldade de o entrevistado mensurar o seu estado emocional em relação à vida familiar, embora não haja como decidir entre as duas possibilidades.

Embora a escala de estresse parental – PSI (Abidin, 1995) também não tenha sido validada para a população brasileira, muito contribuiu para a compreensão das relações tanto nas famílias de crianças socialmente competentes como com comportamentos exteriorizados, já que possibilitou verificar o nível de estresse dos genitores de ambos os grupos de criança, bem como realizar comparações entre estes. Ainda, foi possível analisar e comparar os escores médios dos genitores nas três subescalas (sofrimento parental, interação disfuncional e criança difícil) que compõem o Índice de estresse parental. A literatura também tem mostrado estudos relacionados à associação entre estresse parental, problemas de comportamento e competência social (Anthony, Anthony, Glanville & cols., 2005; Anthony, Anthony, Morrel & cols., 2005; Benzies & cols., 2004; Cheung, & Liu, 1997; Hart & Kelley, 2006; Loukas & cols., 2001; Torres, 2005). Esta associação também foi verificada neste estudo, possibilitando a compreensão de diferenças entre o estresse parental, tanto dos genitores de crianças socialmente competentes, como daqueles de crianças com comportamentos exteriorizados e, ainda, o quanto o estresse parental influencia e é influenciado pelos problemas de comportamento e pela competência social.

Cabe ressaltar que neste estudo, devido à baixa escolaridade de alguns genitores, e em busca de uma maior padronização, o responsável pela coleta dos dados era quem registrava as respostas fornecidas. Com esta padronização da coleta de dados, foram minimizadas as dificuldades referentes à compreensão de cada item da escala. Portanto, apesar de algumas limitações, a utilização de uma abordagem multimetodológica possibilitou analisar os dados de forma integrada, pois se trata de uma abordagem que propicia informações mais amplas.

Considerações Finais

Primeiramente, este estudo pode ser visto como pertinente e relevante para as pesquisas sobre a competência social e os comportamentos exteriorizados, pois evidencia a importância das relações interpessoais, em especial, as familiares, para a compreensão da origem e manutenção dos comportamentos exteriorizados e da competência social em crianças pré-escolares.

Apesar de este estudo ser importante para a compreensão da competência social e dos comportamentos exteriorizados em crianças pré-escolares no seu contexto familiar, foram encontradas algumas limitações no desenvolvimento do trabalho. A primeira crítica a ser apontada diz respeito à classificação das crianças como socialmente competentes ou com comportamentos exteriorizados realizadas apenas pelas professoras, por meio de uma escala de perfil sócio-afetivo. Será esta a única fonte fidedigna para atribuir às crianças pré-escolares o 'rótulo' de socialmente competentes ou de crianças com comportamentos exteriorizados? A resposta para esta questão é negativa, pois seria fundamental que outros informantes como os colegas, genitores e, inclusive, a própria criança pudessem confirmar ou contestar essas classificações. Apesar de os genitores terem relatado sobre a sua percepção em relação às características e comportamentos das crianças, isto não é suficiente para afirmar se as crianças são socialmente competentes ou apresentam comportamentos exteriorizados.

Ainda, houve um equívoco ao agrupar as famílias em tipos 1 e 2, uma vez que as famílias do Tipo 2 apresentavam diferentes configurações tais como famílias separadas, monoparentais e recasadas. Estas configurações apresentam especificidades na sua dinâmica e funcionamento o que certamente poderia ser retratado na análise do dado.

Em relação à metodologia, seria muito importante a análise de dados da situação de observação. Apesar de estes dados terem sido coletados no projeto mais amplo, houve algumas limitações, de ordem técnica e de recursos, que impossibilitaram que tais dados fossem analisados neste trabalho. Faz-se necessário a utilização da observação em estudos desta natureza, se possível, nos dois contextos onde a criança está inserida, família e escola, a fim de obter dados sobre a qualidade das interações de crianças socialmente competentes e com comportamentos exteriorizados.

Considera-se um progresso na literatura da área, especialmente no contexto brasileiro, a possibilidade de entendimento de famílias com ambos os genitores ou com

apenas um dos genitores, comparando os grupos das crianças socialmente competentes e com comportamentos exteriorizados, pelas informações obtidas por meio dos diversos instrumentos citados anteriormente.

Os dados do presente estudo permitiram uma descrição do contexto de famílias de crianças socialmente competentes e com comportamentos exteriorizados. Verifica-se que há similaridades entre as famílias destas crianças, mas, que também existem algumas diferenças, conforme a percepção dos genitores. Estas são mais evidentes, principalmente, nas famílias dos tipos 1 e 2, do grupo de crianças com comportamentos exteriorizados, como por exemplo, quanto ao desenvolvimento social da criança, as expectativas quanto à conclusão dos estudos, a prática parental do diálogo e a satisfação com a criança e com os outros filhos. As diferenças encontradas, provavelmente, decorrem de valores distintos acerca de cada um destes aspectos e visões de mundo atreladas ao contexto sócio-econômico-histórico-cultural no qual estão inseridas.

O presente trabalho apresenta avanço nas pesquisas sobre as crianças pré-escolares socialmente competentes e com comportamentos exteriorizados, uma vez que aborda questões relacionadas às características cognitivas, sociais, emocionais e de comportamento destas crianças, bem como as referentes ao ambiente familiar. Neste ambiente, são destacados aspectos relevantes, tais como a responsabilidade sobre os cuidados dos filhos, o envolvimento do pai na vida familiar, entre outros.

No entanto, ainda se faz necessário investir mais em pesquisas que tratem do papel da família como um todo e que considerem a competência social e os comportamentos exteriorizados, desde os estágios iniciais de desenvolvimento humano, levando em consideração a bidirecionalidade das influências genitores-criança (Kreppner, 2000). Há necessidade, também, de investir em estudos que incluam, em seus delineamentos, aspectos da socialização da criança em relação a outros integrantes da família, particularmente irmãos, avós e tios, além de aprofundar a questão da ausência dos pais após separação e divórcio, no contexto brasileiro. A participação do pai na vida familiar e, especialmente, na vida da criança, contribui para melhores resultados na sua educação, além de minimizar os riscos de problemas de comportamento (Culp, Schadle, Robinson & Culp, 2000).

Apesar de não ter sido destacado, neste estudo, a possível associação entre o desempenho cognitivo das crianças socialmente competentes e de crianças com comportamentos exteriorizados e a escolaridade dos genitores. A literatura aponta que

genitores das crianças com comportamentos exteriorizados podem apresentar dificuldades em dar suporte ao seu filho em atividades escolares, devido a pouca escolaridade (Davis-Kean, 2005). Não se pode afirmar que os genitores com baixa escolaridade não tem condições de acompanhar a vida escolar da sua criança, baseado apenas no fato de que o suporte parental pode estar relacionado aos aspectos cognitivos, acadêmicos, emocionais e sociais (D'Avila-Bacarji & cols., 2005). Em outras palavras, os genitores podem incentivar e motivar seu filho, mesmo com baixa escolaridade, apesar de eles não disporem de uma bagagem de conhecimentos suficientes para colaborar com a sua criança quanto aos conteúdos escolares. Dessa forma, destaca-se a necessidade de abordar a escolaridade dos genitores em pesquisas futuras em estudos desta natureza.

Considerando a socialização das crianças e a sua influência nos papéis a serem desempenhados no futuro, as diferentes configurações das famílias brasileiras precisam ser mais investigadas levando em consideração o modo como os genitores socializam seus filhos (sexo masculino), pois no que se refere ao papel de pai, ela não é dirigida para que eles assumam, no futuro, o papel moderno (Dessen & Lewis, 1998). Isto envolve a sua participação na vida familiar, as práticas educativas utilizadas com os filhos entre outros.

A influência da socialização da criança para o seu futuro implica em considerar os estudos longitudinais em questões relacionadas às relações parentais e o ajustamento da criança (Eisenberg & cols., 2005). Estes delineamentos de pesquisa longitudinais também possibilitam a compreensão de continuidades e mudanças na competência social e nos comportamentos exteriorizados (Masten & cols., 2005; Saltaris & cols., 2004).

Entre os aspectos que têm sido pouco evidenciados no estudo das relações parentais é a hereditariedade (Haberstick, Schmitz, Young & Hewitt, 2006). Este é um fator a ser considerado nos problemas de comportamento e que pode contribuir para a compreensão da manifestação dos traços hereditários em conjunto com as experiências, que incluem os comportamentos das relações parentais considerando o estágio de desenvolvimento da criança.

Outro tema importante na compreensão dos problemas de comportamento diz respeito às influências intergeracionais. Estudos sobre esse tema podem trazer contribuições importantes para a compreensão das relações parentais, ao longo das gerações, considerando os problemas de comportamento (An & Cooney, 2006; Belsky, Jaffee, Sligo, Woodward & Silva, 2005; Capaldi, Pears, Patterson & Owen, 2003; Saltaris & cols., 2004). Estes estudos têm apontado que a geração anterior exerce influência sobre

seus filhos ao exercerem as funções como genitora ou genitor, tanto nas práticas educativas como nos papéis do pai e da mãe (An & Cooney).

Além das sugestões de pesquisa mencionadas anteriormente, investir em estudos transculturais pode contribuir significativamente para a compreensão dos valores e das crenças de cada cultura e sua influência nas relações parentais, no modo como os pais educam seus filhos, entre outros. Os estudos transculturais possibilitam uma visão mais ampla sobre a competência social e os comportamentos exteriorizados, favorecendo o entendimento dos padrões de comportamentos considerados aceitos ou não em determinada cultura, incluindo neste contexto as relações familiares e as suas particularidades (Chen & cols., 2004; Xu & cols., 2004). Estudar a cultura brasileira, particularmente as famílias brasileiras e as implicações para a competência social e os comportamentos exteriorizados é uma tarefa árdua, uma vez que as diferentes regiões que compõem o país apresentam culturas diversas (Dessen & Torres, 2002). No entanto, investir nas pesquisas levando em consideração as culturas regionais do Brasil é um trabalho enriquecedor para a compreensão deste grupo social (Dessen & Braz, 2005a).

É importante ressaltar que, além do sistema familiar, outros contextos sociais influenciam o desenvolvimento da criança, tais como os grupos de companheiros, da escola, da vizinhança, do contexto sócio-histórico-cultural, os quais acrescentam, formam e moderam o efeito da família (Bronfenbrenner, 1999). Neste sentido, a perspectiva bioecológica reforça a relevância das influências familiares, especialmente as parentais, para o desenvolvimento da criança e as implicações destas para a competência social e os comportamentos exteriorizados, bem como apresenta as ligações entre a família e outras influências.

Portanto, os problemas de comportamento e competência social são aspectos importantes a serem tratados, considerando a família como foco de análise, uma vez que estes são relevantes social e cientificamente, sendo fundamental que os pesquisadores envidem esforços para desenvolver pesquisas, a fim de fornecer suporte para programas de educação familiar. Estes programas, planejados a partir de dados empíricos, devem ter uma atuação conjunta da família, com um foco especial nas relações parentais, a fim de minimizar os riscos para os problemas de comportamento e maximizar o desenvolvimento da competência social.

Este estudo teve o intuito de despertar o interesse de pesquisadores para as questões conceituais, teóricas e práticas quanto às crianças pré-escolares e as suas relações

familiares, e as implicações para a competência social e os comportamentos exteriorizados no contexto brasileiro. Buscou-se, através dele, estimular os pesquisadores a investirem mais em pesquisas nesta área, apontando aspectos importantes no ambiente familiar que podem ser benéficos para a competência social, bem como aspectos que contribuem para a manutenção dos comportamentos exteriorizados e que podem ser minimizados por meio de programas de educação familiar voltados para o desenvolvimento de crianças com tais problemas.

REFERÊNCIAS

- Abidin, R.R. (1995). *Parenting stress index*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Alves, I.C.B., Duarte, J.L. & Duarte, W. (1993). *Escala de Maturidade Mental Colúmbia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Amato, P.R., Meyers, C.E. & Emery, R.E. (2009). Changes in nonresident father-child contact from 1976 to 2002. *Family Relation*, 58, 41-53. Acessado em 20 de fevereiro de 2009, de www3.interscience.wiley.com/journal/121663758.
- An, J.S. & Cooney, T.M. (2006). Psychological well-being in mid to late life: The role of generativity development and parent-child relationship across the life span. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 410-421.
- Angelini, A.L., Alves, I.C.B., Custódio, E. M., Duarte, W.F. & Duarte, J.L.M. (1999). *Matrizes Progressivas Coloridas*. São Paulo: CETEPP.
- Anthony, B.J., Anthony, L.G., Morrel, T.M. & Acosta, M. (2005). Evidence for social and behavior problems in low-income, urban preschoolers: Effects of site, classroom, and teacher. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 31-39.
- Anthony, L.G., Anthony, B.J., Glanville, D.N., Naiman, D.Q., Waanders, C. & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour, and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133-154.
- Bacharach, V.R. & Baumeister, A.A. (2003). Child care and severe externalizing behavior kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3, 527-537.
- Barnett, R.C. & Hyde, J.S. (2001). Women, men, work, and family: An expansionist theory. *American Psychologist*, 56, 781-796.
- Beebe-Frankenberger, M., Lane, K.L., Bocian, K.M., Gresham, F.M. & McMillan, D.L. (2005). Students with or at risk for problem behavior: Betwixt and between teacher and parent expectations. *Preventing School Failure*, 49, 10-17.
- Belsky, J., Jaffee, S.R., Sligo, J., Woodward, L. & Silva, P.A. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive stimulating parenting: A prospective study of mothers and fathers of 3-years-old. *Child Development*, 76, 384-396.
- Benzies, K.M., Harrison, M.J. & Magill-Evans, J. (2004). Parenting stress, marital quality and child behavior problems at age 7 years. *Public Health Nursing*, 21, 111-121.

- Best, D.L. & Williams, J.E. (1996). Sex, gender, and culture. J. W. Berry & M. H. Segall (Orgs.), *Handbook of cross-cultural psychology social behavior and applications* (pp. 163-212). Cambridge, UK: Cambridge University.
- Biasoli-Alves, Z.M.M. (1997). Famílias brasileiras do século XX: os valores e as práticas de educação da criança. *Temas em Psicologia*, 3, 33-49.
- Bigras, M. & Dessen, M.A. (2002). Social competence in Brazilian preschoolers. *Early Education & Development*, 13, 139-151.
- Bigras, M., Venet, M. & Normandeau, S. (2002, agosto). *The relation between cognitive and socioaffective predictors of academic performance at the ends of first grade*. Trabalho apresentado no 17th Meeting of International Society for Study of Behavioral Development, Ottawa, Canadá.
- Bolsoni-Silva, A.T. & Marturano, E.M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7, 227-235.
- Bolsoni-Silva, A.T., Marturano, E.M., Pereira, V.A., Manfrinato, J.W.S. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 460-469.
- Borsa, J.C. (2007). O papel da escola no processo de socialização infantil. Acessado em 23 de agosto de 2008, de www.psicologia.com.pt.
- Bradley, R.H. & Corwyn, R.F. (2003). Parenting. Em L. Balter & C.S. Tamis-LeMonda (Orgs.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 339-362). New York: Psychological Press.
- Bray, J.H. & Berger, H. (1993). Developmental issues in stepfamilies research project: Family relationships and parent-child interactions. *Journal of Family Psychology*, 7, 76-90.
- Brophy-Herb, H.E., Lee, R.E., Nievar, M.A. & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 134-148.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. Em R. Vasta (Org.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Em T. Husen & T.N. Postlethwaite (Orgs.), *International encyclopedia of education* (2^a ed., Vol. 3, pp. 37-43). New York: Elsevier Science.

- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em S.L. Friedman & T.D. Wachs (Orgs.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Brunnekreef, J.A., DeSonneville, L.M.J., Althaus, M., Minderaa, R.B., Oldehinkel, A.J., Verhulst, F.C. & Ormel, J. (2007). Information processing profiles of internalizing and externalizing behavior problems: Evidence from a population-based sample of preadolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 185-193.
- Buehler, C. & Gerard, J.M. (2002). Marital conflict, ineffective parenting, and children's and adolescents' maladjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64, 178 – 92.
- Bulotsky-Shearer, R.J., Fantuzzo, J.W. & McDermott, P.A. (2008). An investigation of classroom situational dimensions of emotional and behavioral adjustment and cognitive and social outcomes for head start children. *Developmental Psychology*, 44, 139–154. Acessado em 12 de setembro de 2008, de <http://psycnet.apa.org>.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Damme, J.V. & Maes, M. (2007). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*. Acessado em 30 de julho de 2007, de <http://www.sciencedirect.com/science/journal/00224405>.
- Burghes, L., Clarke, L. & Cronin, N. (1997). *Fathers and fatherhood in Britain*. London: Family Policy Studies Centre.
- Card, N.A. & Little, T.D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 466-480.
- Campbell, S.B., Shaw, D.S. & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467-488.
- Capaldi, D.M., Pears, K.C., Patterson, G.R. & Owen, L.D. (2003). Continuity of parenting practices across generations in an at-risk sample: A prospective comparison of direct and mediated associations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 127-142.
- Cavell, T.A. (2000). *Working with parents of aggressive children: A practitioner's guide*. Washington DC: American Psychological Association.

- Cecconello, A.M. & Koller, S.H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia, 5*, 71-93.
- Cervený, C.M. & Berthoud, C.M. (2002). *Visitando a família ao longo do ciclo vital*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development, 74*, 535-548.
- Chang, L. Lansford, J.E, Schwartz, D. & Farver, J.A. (2004). Marital quality, maternal depressed affect, harsh parenting and child externalizing in Hong Kong Chinese families. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 311-318.
- Chechia, V.A. & Andrade, A.S. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia, 10*, 431-440.
- Chen, X., Dong, Q. & Zhou, H. (1997). Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development, 21*, 855-873.
- Chen, X., Zappulla, C., Coco, A.L, Schneider, B., Kaspar, V., De Oliveira, A.M, He, Y., Li, D., Li, B., Bergeron, N., Tse, H. C. & DeSouza, A. (2004). Self-perceptions of competence in Brazilian, Canadian, Chinese and Italian children: Relations with social and school adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 129-138.
- Cherlin, A. & Furstenberg, F. (1994). Stepfamilies in the United States: A reconsideration. *Annual Review of Sociology, 20*, 359-381.
- Cheung, C. & Liu, E.S. (1997). Parental distress and children's problems among single parent families in China. *Journal of Genetic Psychology, 158*, 245-260.
- Cia, F., Pamplin, R.C.O & Del Prette, Z.A.P. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação, 16*, 395-406.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. Em W. Damon & N. Eisenberg (Orgs.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 779-840). Toronto: Wiley.
- Criss, M.M., Petit, S., Bates, J., Dodge, K.A. & Lapp, A.L. (2002). Family adversity, positive peer relationships and children's externalizing behavior: A longitudinal prospective on risk and resilience. *Child Development, 73*, 1220-1237.

- Culp, R.E.J., Schadle, S., Robinson, L. & Culp, A.M. (2000). Relationships among paternal involvement and young children's perceived self-competence and behavioral problems. *Journal of Child and Family Studies*, 9, 27-38.
- Cummings, E.M. & Davis, P.T. (2002). Effects of marital conflict on children: Recent advances and emerging themes in process-oriented research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 31-63.
- D'Avila-Bacarji, K.M.G., Marturano, E.M. & Elias, L.C.S. (2005). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10, 107-115.
- Davis-Kean, P.E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19, 294-304.
- Dearing, E., McCartney, K. & Taylor, B.A. (2006). Within-child associations between family income and externalizing and internalizing problems. *Developmental Psychology*, 42, 237-252.
- Deater-Deckard, K. (1998). Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. *Clinical Psychology: Science and Practices*, 5, 314-332.
- Deater-Deckard, K. & Scarr, S. (1996). Parenting stress among dual-earner mothers and fathers: Are there gender differences? *Journal of Family Psychology*, 10, 45-59.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática* (1ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Deptula, D.P. & Cohen, R. (2002). Aggressive, rejected and delinquent children and adolescents: a comparison of their friendships. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 1-30.
- Desland, R. & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Education Research*, 3, 164-175.
- Dessen, M.A. (1999). *Questionário sociodemográfico da família*. Manuscrito não publicado, Laboratório de Desenvolvimento Familiar, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.
- Dessen, M. A. (2000). *Entrevista semi-estruturada*. Manuscrito não publicado, Laboratório de Desenvolvimento Familiar, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.
- Dessen, M.A. (2006). *Sistema de análise de categorias de entrevista*. Manuscrito não publicado, Laboratório de Desenvolvimento Familiar, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.

- Dessen, M.A. & Bigras, M. (2000). *As crianças pré-escolares com problemas de comportamento e suas famílias: identificação de fatores de risco*. Relatório de Pesquisa (Processo N.º 523059/96-5). Brasília: CNPq.
- Dessen, M.A. & Braz, M.P. (2000). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento dos filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 221-231.
- Dessen, M.A. & Braz, M.P. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. Em M.A. Dessen & A.L. Costa Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.113-131). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Dessen, M.A. & Lewis, C. (1998). Como estudar a família e o “pai”. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 8, 105-121.
- Dessen, M.A. & Szelbrackowski, A.C. (2004). Crianças com problemas de comportamento exteriorizado e a dinâmica familiar. *Interação em Psicologia*, 8, 171-180.
- Dessen, M.A. & Torres, C. (2002). Family and socialization factors in Brazil: An overview. Em W.J. Lonner, D.L. Dinnel, S.A. Hayes & D.N. Sattler (Orgs.), *Readings in Psychology and Culture* (Unit 13, Chapter 2). Bellingham, Washington, USA: Western Washington University, Center for Cross-Cultural Research. Acessado em 05 de setembro de 2005, de <http://www.wvu.edu/~culture>.
- Diesendruck, G. & Ben-Eliyahu, A. (2006). The relationships among social cognition, peer acceptance, and social behavior in Israeli kindergarteners. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 137-147.
- Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R. & Price, J.M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Dubowitz, H., Black, M.M., Kerr, M.A., Starr, R.H. & Harrington, D. (2000). Fathers and child neglect. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 154, 135-141.
- Edens, J., Cavell, T. & Hughes, J. (1999). The self-systems of aggressive children: A cluster-analytic investigation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 441-453.

- Eiden, R.D., Edwards, E.P. & Leonard, K.E. (2007). A conceptual model for the development of externalizing behavior problems among kindergarten children of alcoholic families: Role of parenting and children's self-regulation. *Developmental Psychology, 43*, 1187-1201.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T.L., Valiente, C., Fabes, R.A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development, 76*, 1055-1071.
- Erel, O. & Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 118*, 108-132.
- Ferreira, M.C.T. & Marturano, E.M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15*, 35-44.
- Fisher, P.A., Leve, L.D., O'Leary, C.C. & Leve, C. (2003). Parental monitoring of children's behavior: variation across stepmother, stepfather and two-parent biological families. *Family Relations, 52*, 45-52.
- Galambos, N., Barker, E. & Almeida, D. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development, 74*, 578-594.
- Georgas, J. (2003). Family: Variations across cultures. Em W.J. Lonner, D.L. Dinnel, S.A. Hayes & D.N. Sattler (Orgs.), Online readings in psychology and culture (Unit 13, chapter 3). Bellingham, Washington, USA: Western Washington University, Center for Research. Acessado em 04 de agosto de 2008, de <http://www.edu/~culture>.
- Georgas, J. (2006). Families and family change. Em J. Georgas, J.W. Berry, F.J.R. van de Vijver, Ç. Kagitcibasi & Y.H. Poortinga, (Orgs.), *Families across cultures: A 30-nation psychological study* (pp.3-50). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gershoff, E.T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and Experiences: A Meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin, 128*, 539-579.
- Gosselin, C. (2000). Fonction des comportements parentaux: révision de la notion de sensibilité maternelle. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 6*, 103-111.
- Gottman, J.M. (1998). Psychology and the study of marital processes. *Annual Review of Psychology, 49*, 169-197.

- Govind, P. & Stein, R.E.K. (2004). Contrast between behavior and academic achievement for kindergarten children living in single parent families. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 25, 376-394.
- Haberstick, B.C., Schmitz, S., Young, S.E. & Hewitt, J.K. (2006). Genes and developmental stability of aggressive behavior problems at home and school in a community sample of twins aged 7–12. *Behavior Genetics*, 36, 809-819. Acessado em 15 de maio de 2007, de <http://www.springerlink.com/content/>
- Hann, D.M. & Borek, N. (2001). *Taking stock of risk factors for child/youth externalizing behavior problems*. Washington, DC: National Institute of Mental Health.
- Hart, M.S. & Kelley, M.L. (2006). Fathers' and mothers' work and family issues as related to internalizing and externalizing behavior of children attending day care. *Journal of Family Issues*, 27, 252-270.
- Hasan, N. & Power, T.G. (2002). Optimism and pessimism in children: A study of parenting correlates. *International Journal of Behavioral development*, 26, 185-191.
- Hetherington, E.M. (1993). An overview of the Virginia longitudinal study of divorce and remarriage with a focus on early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 7, 39-56.
- Hetherington, E.M. (2003). Social support and the adjustment of children in divorced and remarried families. *Childhood*, 10, 217 – 236.
- Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. London: Psychology Press.
- Hinshaw, S.P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanism. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Hinshaw, S.P. (2002). Process, mechanism and explanation related to externalizing behavior in developmental psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 431-446.
- Hofferth, S.L. & Anderson, K.G. (2003). Are all dads equal? Biology vs. marriage as bases for parental investment. *Journal of Marriage and Family*, 65, 213-232.
- Hodkin, B., Vacheresse, A. & Buffett, S. (1996). Concept of family: Methodological issues in assessing perceived family membership. Em M. Cusinato (Org.), *Research on family: Resources and needs across the world* (pp. 45-54). Milão: LED-Edizioni Universitarie.

- Isley, S.L., O'Neil R., Clatfelter, D. & Parke, R.D. (1999). Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways. *Developmental Psychology*, 35, 547-560.
- Jenkins, J.M., Simpson, A., Dunn, J. Rasbash, J. & O'Connor, T.G. (2005). Mutual influence of marital conflict and children's behavior problems: Shared and non shared family risks. *Child Development*, 76, 24-39.
- Jenkins, J.M. & Smith, M.A. (1991). Marital disharmony and children's behavior problems: Aspects of a poor marriage that affect children adversely. *Journal of Child Psychology and Allied Disciplines*, 32, 793-810.
- Kazdin, A.E. & Whitley, M.K. (2003). Treatment of parental stress to enhance therapeutic change among children referred for aggressive and antisocial behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 504-515.
- Keller, H., Borke, J., Yovsi, R., Lohaus, A. & Jensen, H. (2005). Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 229-237.
- Kim, J., Hetherington, E. & Reiss, D. (1999). Associations among family relationships, antisocial peers and adolescents' externalizing behaviors: Gender and family type differences. *Child Development*, 70, 1209-1230.
- Kogut, M. C. (2008). Educação Física e seus reflexos em aspectos comportamentais de crianças de 2ª e 3ª série. Em VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE, Curitiba. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: formação de professores.
- Kreppner, K. (1999). *Transition to adolescence in two-parent and single-parent families: Differences in communication behavior in mother-adolescent dyads*. Berlin: Max Planck Institute of Human Development.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 11-22.
- Kreppner, K. & Ullrich, M. (1998). Talk to mom and dad, and listen to what is in between. Em M. Hofer, P. Noack & J. Youniss (Orgs.), *Verbal interaction and development in families with adolescents* (pp. 83-108). Greenwich, CT: Ablex.
- Koblinsky, S.A., Kuvalanka, K.A. & Randolph, S.M. (2006). Social skills and behavior problems of urban American preschoolers: role of parenting practices, family conflict and maternal depression. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 554-563.

- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J. & Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: Links to parenting, social competence and externalizing behavior. *Social Development, 13*, 551-569.
- LaFreniere, P.J., Dumas, J.E., Capuano, F. & Dubeau, D. (1992). Development and validation of preschool socioaffective profile. *Psychological Assessment, 4*, 442-450.
- LaFreniere, P. & Dumas, J. (1995). *Social competence and behaviour evaluation* (Preschool ed.). Los Angeles: Western Psychological Services.
- Lamb, M.E. (1997). The development of father-infant relationships. Em M.E. Lamb (Org.), *The role of The father in child development* (3^a. ed., pp. 104-120). N.Y.: Wiley.
- Lansford, J. E., Ceballo, R., Abbey, A., & Stewart, A. J. (2001). Does family structure matter?: A comparison of adoptive, two parent biological, single mother, stepfather, and stepmother households. *Journal of Marriage and the Family, 63*, 840-851.
- Lanz, M., Scabini, E., Vermulst, A.A. & Gerris, J.R.M. (2001). Congruence on child rearing in families with early adolescent and middle adolescent children. *International Journal of Behavioral Development, 25*, 133-139.
- Lewis, C. & Dessen, M.A. (1999). O pai no contexto familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 15*, 9-16.
- Lima, S.B.V. (2006). Guarda compartilhada: aspectos teóricos e práticos. *Revista CEJ, Brasília, 34*, 22-26. Acessado em 10 de agosto de 2008, de <http://www2.cfj.jus.br>.
- Lindsey, E.W., Caldera, Y. & Colwell, M. (2005). Correlates of coparenting during infancy. *Family Relations, 54*, 346-359.
- Liu, X., Guo, C., Okawa, M., Zhai, J., Li, Y., Uchiyama, M., Neiderhiser, J.M. & Kurita, H. (2000). Behavioral and emotional problems in Chinese children of divorced parents. *Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 39*, 896-903.
- Lordelo, E.R., Fonseca, A.L. & Araújo, M. L.V.B. (2000). Responsividade do ambiente de desenvolvimento: crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13*, 73-80.
- Loukas, A., Piejak, L.A., Bingham, C.R., Fitzgerald, H.E. & Zucker, R.A. (2001). Parental distress as a mediator of problem behaviors in sons of alcohol-involved families. *Family Relations, 50*, 293-301.

- Mackner, L.M., Black, M.M. & Starr, R.H. (2003). Cognitive development of children in poverty with failure to thrive: a prospective study through age 6. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 44, 743-751.
- Malone, P. S., Lansford, J. E., Castellino, D. R., Berlin, L. J., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Petit, G. S. (2003). Divorce and child behavior problems: Applying latent change score models to life event data. Acessado em 15 de maio de 2005, de <http://www.duke.edu/~malone/writings/ip-mall.htm>
- Masten, A. & Coatsworth J. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205–220.
- Mayberry, M.L. & Espelage, D.L. (2007). Associations among empathy, social competence & reactive/proactive aggression subtypes. *Journal of Youth Adolescence*, 36, 787–798.
- Mckelvey, L.M., Whiteside-Mansell, L., Faldowski, C.A., Shears, J., Ayoub, C. & Hart, A. (2009). Validity of short form of parenting stress index for fathers of toddlers. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 102-111. Acessado em 18 de fevereiro de 2009, de www.springerlink.com/content/
- McWayne, C.M., Fantuzzo, J.W. & McDermott, P.A. (2004). Preschool competency in context: An investigation of the unique contribution of child competencies to early academic success. *Developmental Psychology*, 40, 633–645.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289-302.
- Minuchin, P. (1988). Relationships within the family: A systems perspectives on development. Em R. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Orgs.), *Relationships within families: Mutual influences* (pp. 8-25). Oxford: Clarendon Press e University Press.
- Mondin, E.M.C (2005). Interações afetivas na família e na pré-escola. *Estudos de Psicologia*, 10, 131-138.
- Mugnatto A. M. (1997). *Interação mãe-criança: um estudo dos padrões interativos em uma situação estruturada de supervisão de tarefa*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Muller, N.B., Cowan, P.A., Cowan, C.P., Hetherington, E.M. & Clingempeel, W.G. (1993). Externalizing in preschoolers and early adolescents: A cross-study replication of a family model. *Developmental Psychology*, 29, 3-18.

- Murray-Close, D. & Ostrov, J.M. (2009). Longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development*, 3, 828-842. Acessado em 17 de maio de 2009, de www3.interscience.wiley.com/journal/122385991.
- Nagin, D. & Tremblay, R.E. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General Psychiatry*, 58, 389-394.
- O'Connor, T.G., Dunn, J., Jenkins, J.M., Pickering, K., & Rasbash, J. (2001). Family settings and children's adjustment: Differential adjustment within and across families. *British Journal of Psychiatry*, 179, 110-115.
- Oliveira, E.A., Marin, A.H., Pires, F.B., Frizzo, G.B. Ravanello, T. & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 1-11.
- Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents' aggressive behavior in context? The development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 5, 467-490.
- Palermo, F., Hanish, L.D., Martin, C.L., Fabes, R.A. & Reiser, M. (2007) Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 407-422.
- Pereira-Silva, N.L. (2003). *Famílias de crianças com e sem Síndrome de Down: um estudo comparativo das relações familiares*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Petzold, M. (1996). The psychological definition of "the family". Em M. Cusinato (Org.), *Research on family: Resources and needs across the world* (pp. 25-44). Milão: LED-Edizioni Universitarie.
- Pike, A., Iervolino, A.C., Eley, T.C, Price, T.S. & Plomin, R. (2006). Environmental risk and young children's cognitive and behavioral development. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 158-166
- Polonia, A.C. & Dessen, M.A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. *Psicologia Escolar & Educacional*, 9, 303-312.
- Polonia, A.C., Dessen, M.A. & Pereira-Silva, N.L. (2005). O modelo bioecológico de Bronnfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento Humano. Em M.A.

- Dessen & A.L. Costa-Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 71-89). Porto Alegre: Artmed.
- Pomerantz, E.M. & Dong, W. (2006). Effects of mothers' perceptions of children's competence: The moderating role of mothers' theories of competence. *Developmental Psychology*, 42, 950-961.
- Powell, L., Dunlap, G. & Fox, L. (2006). Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & Young Children*, 19, 25-35.
- Robinson, M. (1996). Parents becoming partners. Em C. Clulow (Org.), *Partners becoming parents* (pp. 159-168). London: Sheldon Press.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6, 11-135.
- Rubin, K.H., Burgess, K.B., Dwyer, K.M. & Hastings, P.D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology*, 39, 164-176.
- Saltaris, C., Serbim, L.A., Stack, D.M., Karp, J.A., Schwartzman, A.E. & Ledingham, J.E. (2004). Nurturing cognitive competence in preschoolers: A longitudinal study of intergenerational continuity and risk. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 105-115.
- Santos, P.L. & Graminha, S.S.V. (2006) Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia*, 11, 101-109.
- Schick, A. (2002). Behavioral and emotional differences between children of divorce and children from intact families: Clinical significance and mediating processes. *Swiss Journal of Psychology*, 61, 5-14. Acessado em 07 de abril de 2008, de <http://www.sciencedirect.com/journal>.
- Schreiber, M.B., Scopel, E.J. & Andrade, A. (2005). A abordagem holística no contexto da agressividade de crianças em educação física. *Revista Digital – Buenos Aires*, ano 10, n^o 86. Acessado em 06 de setembro de 2009, de <http://www.efdesportes.com>
- Schoppe, S.J., Mangelsdorf, S.C. & Frosch, C.A. (2001). Coparenting, family process and family structure: Implications for preschoolers' externalizing behavior problems. *Journal of Family Psychology*, 15, 526-545.
- Silva, M.R. & Piccinini, C.A. (2007). Sentimentos sobre a paternidade e o envolvimento paterno: um estudo qualitativo. *Estudos de Psicologia: Campinas*, 24, 561-573.

- Silver, R.B., Measelle, J.R., Armstrong, J.M. & Essex, M.J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39-60.
- Skowron, E.A. (2005). Parent differentiation of self and child competence in low-income urban families. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 337-346.
- Souza, J. (2009). Arte é instrumento de intervenção social. *Jornal da Universidade Federal do Pará, ano VI, nº 75*. Acessado em 07 de setembro de 2009 de <http://ufpa.br/beiradorio/novo>.
- Sroufe, L.A. & Fleeson, J. (1988). The coherence of family relationships. Em R.A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Orgs.), *Relationships within families: Mutual influences* (pp. 27-47). Oxford: Clarendon Press.
- Stipek, D.J. (2001). Pathways to constructive lives: The importance of early school success. Em A. Bohart & D.J. Stipek (Orgs.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school and society* (291-313). Washington, DC: American Psychological Association
- Stormshak, E., Kaminski, R. & Goodman, M. (2002). Enhancing the parenting skills of Head Start families during the transition to kindergarten. *Prevention Science, 3*, 223-234.
- Stratton, P. (2003). Contemporary families as contexts for development. Em J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (p. 333-357). Londres: Sage.
- Szelbracikowski, A.C. (2004). *Relacionamento e estresse parental em famílias de crianças com problemas de comportamento exteriorizado: estabilidades e mudanças*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Szelbracikowski, A.C. & Dessen, M.A. (2005). Compreendendo a agressão na perspectiva do desenvolvimento humano. Em M.A. Dessen & A.L. da Costa-Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 231-248). Porto Alegre: Artmed.
- Szymanski, H. (2004). Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Estudo de Psicologia, Campinas, 21*, 5-16

- Taylor, L.C., Clayton, J.D. & Rowley, S.J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8, 163–178.
- Tein, J., Sandler, I.N., & Zautra, A.J. (2000). Stressful life events, psychological distress, coping, and parenting of divorced mothers: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 14, 17-41.
- Torres, C.V., Dessen, M.A. (2006). The Brazilian's 'jeitinho': Brazil's sub-cultures, its diversity of social contexts, and family structures. Em J. Georgas; J.W. Berry; F. van de Vijver; C. Kagitcibasi; Y.H. Poortinga. (Org.), *Families across cultures: A 30 nation psychological study* (pp.259-266). 1 ed. Cambridge, Uk: Cambridge University Press.
- Torres, Y.R. (2005). *Problemas de comportamento interiorizado em crianças pré-escolares: uma análise do desenvolvimento cognitivo e do relacionamento familiar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Tudge, J., Hogan, D., Lee, S., Tammeveski, M.M., Kulakova, N., Snezhkova, I. & Putnam, S. (1999). Cultural heterogeneity: Parental values and beliefs and their preschoolers' activities in the United States, South Korea, Russia, and Estonia. Em A. Göncü (Org.), *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives* (pp. 62-96). London: Cambridge University Press.
- Turner, L. & West, R. (1998). *Perspectives of family communication*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Tremblay, R.E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24, 129-141.
- Vasconcellos, S.J.L. Picon, P., Prochnow, L.P & Gauer, G.J.C (2006). O processamento das informações sociais em crianças e adolescentes agressivos. *Estudos de Psicologia*, 11, 275-279.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Barker, E.D. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 12-19.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R.E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: Antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 495-505.

- von Salisch, M. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationship to parents, peers and friends. *International Journal of Behavioral Development, 25*, 310-319.
- Wagner, A., Predebon, J., Mosmann, C. & Verza, F. (2005). Compartilhar tarefas? Papéis e funções na família contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 21*, 181-186.
- Waterston, T.; Welsh, B (2006). Engaging fathers with parenting: the benefits of an age paced newsletter in the first 2 years of life. *Archives of Disease in Childhood, 90*, 48-50.
- Weber, L.D. (2005). *Eduque com carinho: para pais e filhos*. Curitiba: Editora Juruá.
- Weber, L.D. (2008). Interações entre família e desenvolvimento. Em L.N.D. Weber (Org.), *Família e Desenvolvimento: Visões Interdisciplinares* (pp. 9-20). Curitiba: Editora Juruá.
- Weber, L.D., Prado, P.M., Viezzer, A.P. & Brandenburg, O.J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17*, 323-331.
- Wentzel, K.R. (1999). Social-emotional processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology, 91*, 76-97.
- White, L, & Gilbreth, J.G. (2001). When children have two fathers: effects of relationships with stepfathers and noncustodial fathers on adolescents outcomes. *Journal of Marriage and Family, 63*, 155-167.
- Williford, A.P., Calkins, S.D. & Keane, S.P. (2007). Predicting change in parenting stress across early childhood: Child and maternal factors. *Journal Abnormal Child Psychology, 35*, 251-263. Acessado em 30 de março de 2008, de <http://www.springerlink.com/content/>
- Wu, P., Robinson, C.C., Yang, C., Hart, C.H., Olsen, S.F., Porter, C.L., Jin, S., Wo, J. & Wu, X. (2002). Similarities and differences in mother's parenting of preschoolers in China and United States. *International Journal of Behavioral Development, 26*, 481-491.
- Xu, Y., Farver, J.A.M., Schwartz, D. & Chang, L. (2004). Social networks and aggressive behaviour in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 401-410.
- Yeung, W.J., Sandberg, J.F., Davis-Kean, P.E. & Hofferth, S.L. (2001). Children's time with fathers in intact families. *Journal of Marriage and Family, 63*, 136-154.

Zamberlan, M.A.T. (1997). Práticas psicossociais de cuidados no ambiente familiar. Em M.A.T. Zamberlan & Z.M.M. Biasoli-Alves (Orgs.), *Interações familiares: teoria, pesquisa e subsídios à intervenção* (pp. 59-82). Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP/PED
LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO FAMILIAR

Senhor(a) Professor(a),

Nós gostaríamos de contar com a sua colaboração em um novo projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido pelo Laboratório de Desenvolvimento Familiar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília-UnB. Trata-se de um projeto transcultural, envolvendo o Brasil e o Canadá, que tem como objetivo principal compreender como algumas crianças de classes sociais menos favorecidas são bem sucedidas na escola enquanto outras não, principalmente durante o período de transição da pré-escola para a escola.

Portanto, a sua ajuda é fundamental para que este projeto seja implementado. Assim, nós gostaríamos que você preenchesse um questionário sobre as crianças de sua classe que apresentam uma ou mais das seguintes características:

- 1) criança socialmente competente: esta criança é cooperativa, especialmente quando você pede alguma coisa para ela; é particularmente alegre e brincalhona; costuma cuidar de outras crianças ao seu redor etc..
- 2) criança agressiva e/ou irritada: esta criança é irritável; fica facilmente aborrecida e com raiva; não obedece às suas ordens e não atende os seus pedidos; bate e intimida as outras crianças; é agitada, isto é, corre, movimenta-se muito e não consegue ficar em um mesmo lugar por muito tempo.
- 3) criança ansiosa e/ou socialmente inibida: esta criança é tímida; em geral, triste e chorona; às vezes, mostra-se dependente de você e isolada do grupo; não gosta de participar das atividades em grupo; prefere brincar sozinha ou observar os outros brincando.

Mesmo se você não estiver completamente segura de que uma de suas crianças apresenta estas características, sinta-se à vontade para preencher um questionário a respeito de qualquer criança de sua classe.

Atenciosamente,

Prof. Marc Bigras

Profa. Maria Auxiliadora Dessen

APÊNDICE B

No. ___ ___ ___ (não preencher)

PSA- Perfil Sócio-Afetivo de Crianças de Idade Pré-Escolar	
<i>Instruções</i>	
<p>A seguir, há uma lista de afirmações que descrevem uma criança segundo três grandes categorias: ajustamento emocional, interações sociais com outras crianças e interações sociais com adultos. Use a escala abaixo para avaliar cada criança fazendo um círculo, em cada afirmação, para indicar o comportamento típico ou estado emocional da criança. Cada uma das avaliações indica quão freqüente é um estado emocional ou comportamento típico:</p>	
1 2 ou 3 4 ou 5 6	Quase nunca ocorre Ocorre algumas vezes Ocorre freqüentemente Ocorre quase sempre

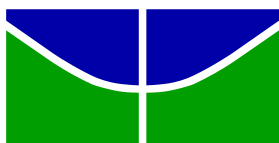
	Nunca	Algumas vezes	Freqüente	Sempre
			nte nte	
1. Entusiasta no mostrar as canções, brincadeiras ou outros comportamentos aprendidos	1	2 3	4 5	6
2. Tem uma expressão facial parada (não ri nem sorri)	1	2 3	4 5	6
3. Paciente, sensível às dificuldades dos outros	1	2 3	4 5	6
4. Faz xixi e/ou cocô nas calças	1	2 3	4 5	6
5. Curioso. Atraído pela novidade	1	2 3	4 5	6
6. Tem o ar cansado	1	2 3	4 5	6
7. Facilmente contrariado, frustrado	1	2 3	4 5	6
8. Mostra-se descontente quando é interrompido em suas atividades	1	2 3	4 5	6
9. Olha diretamente nos olhos quando se fala com ele	1	2 3	4 5	6
10. Irritado. Fica bravo com facilidade	1	2 3	4 5	6
11. Inquieto. Várias coisas o deixam desasossegado	1	2 3	4 5	6
12. Ri facilmente	1	2 3	4 5	6
13. Adapta-se facilmente a situações novas	1	2 3	4 5	6
14. Aborrece-se facilmente e mostra pouco interesse	1	2 3	4 5	6

	1	2	3	4	5	6
	Nunca	Algumas vezes		Frequentemente		Sempre
15. De bom humor	1	2	3	4	5	6
16. Mostra tolerância, paciência	1	2	3	4	5	6
17. Mostra prazer ao realizar as coisas	1	2	3	4	5	6
18. Aceita ser perturbado	1	2	3	4	5	6
19. Difícil de consolar	1	2	3	4	5	6
20. Mostra confiança em si	1	2	3	4	5	6
21. Explora seu ambiente	1	2	3	4	5	6
22. Adapta-se facilmente às dificuldades	1	2	3	4	5	6
23. Teme, foge ou evita situações novas	1	2	3	4	5	6
24. Tem o ar triste, infeliz, deprimido	1	2	3	4	5	6
25. Ansioso, nervoso (Ex.: rói as unhas)	1	2	3	4	5	6
26. Ativo, pronto para brincar	1	2	3	4	5	6
27. Queixa-se com facilidade	1	2	3	4	5	6
28. Inibido ou pouco a vontade no grupo	1	2	3	4	5	6
29. Escuta atentamente quando se lhe fala	1	2	3	4	5	6
30. Grita, eleva o tom rapidamente	1	2	3	4	5	6
31. Afronta crianças menores que ele	1	2	3	4	5	6
32. Força as outras crianças a fazerem as coisas contra a vontade delas	1	2	3	4	5	6
33. Perturba quando dirijo (dou) atenção a outra criança	1	2	3	4	5	6
34. Fica inativo ou só olha os outros brincarem	1	2	3	4	5	6
35. Quando disputa com outra criança (conflito), ele negocia	1	2	3	4	5	6
36. Fica sozinho no seu canto. Solitário mais do que enturmado	1	2	3	4	5	6
37. As crianças vêm procurá-lo para brincar	1	2	3	4	5	6
38. Permanece indiferente ao convite de uma criança para brincar	1	2	3	4	5	6
39. Respeita outra criança e seu ponto de vista	1	2	3	4	5	6
40. Preocupa-se só com seus interesses e não respeita os dos outros	1	2	3	4	5	6
41. Faz parte do grupo de crianças que se diverte	1	2	3	4	5	6
42. Bate, morde, chuta outras crianças	1	2	3	4	5	6

	Nunca	Algumas vezes	Freqüen- temente	Sempre
43. Coopera com outras crianças em uma atividade de grupo	1	2 3	4 5	6
44. Envolve-se nos conflitos entre crianças	1	2 3	4 5	6
45. Consola ou ajuda outras crianças que estão em dificuldades	1	2 3	4 5	6
46. Deve sempre ser o primeiro	1	2 3	4 5	6
47. Recusa emprestar (partilhar) seus brinquedos	1	2 3	4 5	6
48. Divide seus brinquedos com outras crianças	1	2 3	4 5	6
49. Fica inativo (não fala, nem interage...) quando há uma atividade grupal	1	2 3	4 5	6
50. Dá atenção às crianças menores	1	2 3	4 5	6
51. Permanece calmo quando há conflito entre crianças	1	2 3	4 5	6
52. Inicia ou propõe brincadeiras (jogos) para as outras crianças	1	2 3	4 5	6
53. Respeita o outro ou pede desculpa espontaneamente, após ter feito algo errado	1	2 3	4 5	6
54. Faz com que as atividades das brincadeiras fiquem competitivas	1	2 3	4 5	6
55. Ajuda espontaneamente a pegar os objetos que outra criança deixou cair	1	2 3	4 5	6
56. Mostra prazer ao brincar com outras crianças	1	2 3	4 5	6
57. Passa despercebido no grupo	1	2 3	4 5	6
58. Trabalha facilmente em grupo	1	2 3	4 5	6
59. Mostra prazer ao maltratar outras crianças	1	2 3	4 5	6
60. Cuida dos brinquedos	1	2 3	4 5	6
61. Recupera-se rapidamente quando machuca ou cai - Chora por pouco tempo	1	2 3	4 5	6
62. Empurra a professora ou destrói as coisas quando está bravo (briga) com ela	1	2 3	4 5	6
63. Ajuda a cumprir as tarefas cotidianas	1	2 3	4 5	6
64. É persistente ao resolver ela mesma os seus problemas	1	2 3	4 5	6
65. Não tem consideração para com a professora	1	2 3	4 5	6
66. Aceita fazer as coisas se lhe explicam as razões	1	2 3	4 5	6
67. É claro e direto quando quer alguma coisa	1	2 3	4 5	6

	Nunca	Algumas vezes		Freqüentemente		Sempre
		2	3	4	5	6
68. Pára imediatamente de falar quando se lhe pede	1	2	3	4	5	6
69. Tem necessidade de um adulto por perto para fazer as coisas bem	1	2	3	4	5	6
70. Pede auxílio à professora mesmo quando não é necessário	1	2	3	4	5	6
71. Opõe-se ao que a professora sugere	1	2	3	4	5	6
72. Chora sem razão aparente	1	2	3	4	5	6
73. É autônomo, organiza-se facilmente	1	2	3	4	5	6
74. Desafia o adulto (resiste a obedecer) quando é repreendido	1	2	3	4	5	6
75. Fica perto da professora em situações novas	1	2	3	4	5	6
76. Toma a iniciativa em situações com pessoas estranhas	1	2	3	4	5	6
77. Ignora as regras e continua sua atividade	1	2	3	4	5	6
78. Aceita que a professora se integre à sua brincadeira ou atividade	1	2	3	4	5	6
79. Chora em seguida à saída da mãe ou do pai	1	2	3	4	5	6
80. Pede permissão quando isto é necessário	1	2	3	4	5	6

APÊNDICE C



Universidade de Brasília-UnB
Instituto de Psicologia-IP
Laboratório de Desenvolvimento Familiar

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezados Pais,

Gostaríamos de solicitar a autorização de vocês para que o seu(sua) filho(a) participe de uma pesquisa que estamos realizando na Universidade de Brasília. Este estudo trará contribuições valiosas para o entendimento de como as crianças de 04 a 06 anos, a escola e a família se relacionam na nossa sociedade.

Os dados obtidos serão estritamente **CONFIDENCIAIS** e nossa conduta será fiel aos princípios éticos que regem a profissão de psicólogo, somente terão acesso aos mesmos as pesquisadoras que estarão realizando o estudo. Informamos, também, que uma das fases da pesquisa será gravada em vídeo e que este trabalho poderá ser apresentado em congressos ou ser utilizado em caráter didático.

Antecipadamente, agradecemos a colaboração de toda a família.

Maria Auxiliadora Dessen
(Coordenadora do Projeto)

Marc Bigras
(Coordenador do Projeto)

De Acordo.

Pai: _____

Mãe: _____

Responsável: _____

Local e Data: _____

Pai Biológico:

- superior completo 2º grau completo 1º grau completo
 superior incompleto 2º grau incompleto 1º grau incompleto
 outros (especificar): _____

Padrasto:

- superior completo 2º grau completo 1º grau completo
 superior incompleto 2º grau incompleto 1º grau incompleto
 outros (especificar): _____

Ocupação dos Genitores:

Observação: Apenas para quem está morando com a criança.

Mãe (ou
madrasta) _____

Há quanto tempo? _____ Horas de trabalho por dia: _____

Você está satisfeita com o seu trabalho? Sim Não

Porque? _____

Pai(ouPadrasto): _____

Há quanto tempo? _____ Horas de trabalho por dia: _____

Ele está satisfeito com o seu trabalho? Sim Não

Porque? _____

6. Religião: Não Sim. Qual?

Frequência: Sempre Às vezes De vez em quando Nunca

Legenda: Sempre ≅ Pelo menos, uma vez a cada 15 dias

Às vezes ≅ Pelo menos, uma vez por mês.

De vez em quando ≅ Esporadicamente, em comemorações, eventos especiais etc.

Nunca ≅ Não freqüenta em nenhuma situação.

7. Renda Familiar ATUAL (por mês):

Pai ou Padrasto: R\$ _____ Mãe ou Madrasta: R\$ _____
R\$ _____

Outros: Quem? _____ R\$ _____

Total: R\$ _____ Em salários mínimos: _____

8. Moradia:

Tipo: Casa Apartamento Barraco

Próprio Alugado Invadido Outros: _____

Quem mora na mesma casa e há quanto tempo (em anos e meses, se possível)?

Paterno: Avô _____ Avó _____ Tio _____ Tia _____ Outros parentes _____

Materno: Avô _____ Avó _____ Tio _____ Tia _____ Outros parentes _____

Outras pessoas (não familiares) _____

II – CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA FAMILIAR

1. Dados de higiene e saúde

1.1. Hábitos de higiene diários

Quais: _____

1.2. Vícios na família

Quais e Quem: identificar o tipo de vício e quem da família apresenta tais vícios

A família recebe atendimento? Sim Não

Identificar o tipo de atendimento: _____

1.3. Doenças na família: Sim Não

Quais e quem? Identificar o tipo de doença e da família apresenta tais doenças

A família recebe algum atendimento? Sim Não

Que tipo? _____

2. Quanto aos filhos

2.1. Número de filhos: _____

2.2. Existe algum morando com parentes ou amigos? Não

Sim. Quantos? _____ Porquê? _____

2.3. Qual a idade, sexo e escolaridade dos filhos:

Ordem de Nascimento	Idade	Sexo	Escolaridade
Primogênito			
Segundo			
Terceiro			

2.4. Tipo de escola, instituição e período em que os filhos estudam:

Legenda: Tipo de escola: 1) Creche 2) Pré-escola 3) Escola formal

Instituição: 1) Pública 2) Privada

Período: 1) Integral 2) Parcial

Ordem de Nascimento	Tipo de escola	Instituição	Período
Primogênito			
Segundo			
Terceiro			
Quarto			

Existe algum filho que não frequenta creche ou escola? Não Sim.

Porquê? _____

Quem cuida dos filhos no período em que estes estão em casa e a mãe ou o pai estão trabalhando?

mãe irmãos da criança avó avô tio tia babá

empregada doméstica vizinhos ficam sós outros: _____ Onde? _____

3. Quanto ao contato social da família

3.1. Atividades de lazer mais comuns para a família:

Tipo de evento

Frequência

Com quem?

3.2. Durante a semana - o que a família faz durante a semana?

3.3. Durante finais de semana – o que a família faz durante a semana?

4. Divisão de trabalho doméstico

Atribuições	M	P	I	A	T	O
a) Cuidados dispensados aos filhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dar comida/banho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Levar/trazer da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Orientar dever escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Levar para atividades de lazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Colocar para dormir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Afazeres Domésticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Arrumar a casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cozinhar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lavar/passar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fazer compras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Orientar empregada doméstica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Legenda: M=mãe

P=pai

I=irmão da criança

A=avós da criança

T=tios da criança

O=outros (vizinhos, empregada doméstica, babá, padrinho, madrinha, amigos etc.)

5. Características da rede social de apoio da família

<input type="checkbox"/> Esposo(a)	<input type="checkbox"/> primogênito	<input type="checkbox"/> Segundo	<input type="checkbox"/> Terceiro	<input type="checkbox"/> +4
<input type="checkbox"/> Avô Materno	<input type="checkbox"/> Avó Materna	<input type="checkbox"/> Tio Materno	<input type="checkbox"/> Tia Materna	<input type="checkbox"/> Outros ____
<input type="checkbox"/> Avô Paterno	<input type="checkbox"/> Avó Paterna	<input type="checkbox"/> Tio Paterno	<input type="checkbox"/> Tia Paterna	<input type="checkbox"/> Outros ____

Amigos Vizinhos empregada Babá Outros: _____

Instituições:

<input type="checkbox"/> Creche	<input type="checkbox"/> Pré-escola	<input type="checkbox"/> Escola formal	<input type="checkbox"/> Centro de Saúde	<input type="checkbox"/> Outros: ____
---------------------------------	-------------------------------------	--	--	---------------------------------------

Profissionais:

<input type="checkbox"/> Professor/pajem dos filhos	<input type="checkbox"/> Médico	<input type="checkbox"/> Outros: _____
---	---------------------------------	--

Sobre eventos ocorridos com a criança do estudo

O entrevistador diz a quem estiver respondendo às questões: “Agora, eu vou ler uma lista de situações ou de acontecimentos que podem acontecer na vida das crianças ou da família, em geral. Você deve me informar se algumas delas ocorreram com seu filho(a) (citar o nome da criança do estudo) ou com sua família, NOS ÚLTIMOS 12 MESES (S), ANTERIORMENTE (A) OU SE NUNCA OCORRERAM (N).” O entrevistador deve marcar na frente do evento o código correspondente, isto é, S, A ou N.

Ocorrências na escola

1. Mudança de escola:
2. Repetência na escola:
3. Agressão da professora:
4. Agressão de coleguinhas:
5. Suspensão da escola:

Questões relativas ao trabalho e à renda familiar

1. A mãe começou a trabalhar fora de casa:
2. Perda do emprego de um dos genitores: Quem? _____
3. Problemas financeiros: Desemprego Renda insuficiente Dívidas Doenças

Transições normativas e não-normativas na família

1. Nascimento de um irmão:
2. Morte na família:
 - Pai ou mãe
 - Irmãos
 - Avós
 - Tios
 - Amiguinhos
 - Outros: _____
3. Hospitalização ou problemas de saúde na família:
 - Da criança
 - Dos pais
 - De irmãos
4. Brigas entre os pais:
 - Sem agressões físicas
 - Com agressões físicas
5. Consumo de álcool ou droga:
 - Do pai
 - Da mãe
 - Outros: _____
6. Problemas com a polícia ou prisão:
 - Do pai
 - Da mãe
 - Outros: _____
7. Mudança de casa ou cidade:

Outras experiências que tenham tido impacto na vida das crianças ou da família

8. Especificar no espaço abaixo: _____
-

APÊNDICE E

PSI – ÍNDICE DE ESTRESSE PARENTAL

Richard R. Abidin
 Instituto de Psicologia
 Universidade da Virgínia, EUA

Instruções:

Ao responder às perguntas deste formulário, pense no filho que mais lhe preocupa. As perguntas constantes das páginas seguintes requerem que você escolha uma resposta que melhor descreva os seus sentimentos. Se não houver uma resposta que descreva exatamente os seus sentimentos, marque a resposta que mais se aproxime da descrição de como você se sente. A SUA PRIMEIRA REAÇÃO A CADA QUESTÃO DEVE CONSTITUIR SUA RESPOSTA.

Por favor, indique o quanto você concorda ou discorda das afirmações seguintes, circulando o número que melhor corresponde ao que você sente.

1	2	3	4	5
Concordo completamente	Concordo	Não tenho certeza	Discordo	Discordo completamente

Exemplo :

Eu gosto de ir ao cinema 1 2 3 4 5
 (se você gosta de ir ao cinema algumas vezes, você deve escolher o número 2)

Pediatric Psychology Press
 320 Terrel Rd. West
 Charlottesville, Va. 22901

- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------|----------|-------------------|----------|---------------------------|
| Concordo
completamente | Concordo | Não tenho certeza | Discordo | Discordo
completamente |
1. Meu filho raramente faz coisas para mim que me deixam feliz.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 2. Na maioria das vezes, eu sinto que meu filho gosta de mim e quer estar perto de mim.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 3. Meu filho sorri para mim muito menos do que eu esperava.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 4. Quando faço alguma coisa para o meu filho, eu sinto que meus esforços não são reconhecidos por ele.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 5. Meu filho parece chorar ou fazer birra mais freqüentemente que a maioria das crianças.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 6. Quando brinca, meu filho não dá risadinhas ou ri com freqüência.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 7. Meu filho geralmente acorda de mal humor.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 8. Eu sinto que meu filho é muito temperamental e fica chateado facilmente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 9. Meu filho não parece aprender tão rápido quanto a maioria das crianças.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 10. Meu filho não sorri tanto quanto a maioria das crianças.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 11. Meu filho faz algumas coisas que me incomodam profundamente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 12. Meu filho não é capaz de fazer as coisas tanto quanto eu esperava.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 13. Quando acontece alguma coisa que meu filho não gosta, ele reage vigorosamente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 14. Meu filho fica aborrecido facilmente com coisas muito pequenas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 15. Foi muito mais difícil estabelecer horários para o meu filho comer e dormir do que eu esperava.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 16. Demora muito e é muito difícil para o meu filho se acostumar a coisas novas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 17. Fazer meu filho começar ou parar alguma coisa é:
 1. muito mais fácil do que eu esperava
 2. um pouco mais fácil do que esperava
 3. tão difícil quanto eu esperava
 4. um pouco mais difícil do que esperava
 5. muito mais difícil do que eu esperava
 18. Pense cuidadosamente e conte quantas coisas o seu filho faz que lhe aborrecem. Exemplos: mostra-se lento, não escuta quando você fala, reage de modo exagerado, chora, interrompe você, briga, faz manha. Faça um círculo no número que corresponde ao número de coisas que você contou:

1. 1 – 3	2. 4 – 5	3. 6 – 7	4. 8 – 9	5. 10 ou mais
----------	----------	----------	----------	---------------

1	2	3	4	5	
Concordo completamente	Concordo	Não tenho certeza	Discordo	Discordo completamente	
19. Tem algumas coisas que meu filho faz, que me aborrecem muito.	1	2	3	4	5
20. Meu filho passou a ser um problema maior do que eu esperava.	1	2	3	4	5
21. Meu filho exige mais do que a maioria das crianças.	1	2	3	4	5
22. Com freqüência, eu tenho a sensação de que não manejo as coisas muito bem.	1	2	3	4	5
23. Eu me considero:					
1. um pai/mãe muito bom					
2. um pai/mãe melhor que a maioria					
3. um pai/mãe mediano					
4. alguém que tem problemas em ser pai/mãe					
5. não muito bom em ser pai/mãe					
24. Eu esperava sentir mais carinho e afeto pelo meu filho do que sinto e isso me incomoda	1	2	3	4	5
25. Algumas vezes, meu filho faz coisas só para me chatear.	1	2	3	4	5
26. Eu desisto das minhas coisas para cuidar das necessidades dos meu filhos mais do que esperava.	1	2	3	4	5
27. Eu me sinto preso pelas minhas responsabilidades de pai/mãe.	1	2	3	4	5
28. Desde que tive este filho, eu não consigo mais fazer coisas novas e diferentes.	1	2	3	4	5
29. Desde que tive meu filho, eu sinto que quase nunca tenho tempo de fazer as coisas que gosto.	1	2	3	4	5
30. Eu me sinto infeliz com a última compra de roupa que fiz para mim.	1	2	3	4	5
31. Há algumas coisas que me incomodam em minha vida.	1	2	3	4	5
32. Ter um filho tem causado mais problemas na minha relação com meu esposo(a) do que eu imaginava.	1	2	3	4	5
33. Eu me sinto só e sem amigos.	1	2	3	4	5
34. Quando eu vou a uma festa, eu geralmente acho que não vou me divertir muito.	1	2	3	4	5
35. Eu não me interesso mais pelas pessoas como antes.	1	2	3	4	5
36. Eu não gosto das coisas como antes.	1	2	3	4	5

APÊNDICE F

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Entrevistadora: _____ Família N.º _____ Escola: _____

Pai/Padrasto: _____ Mãe: _____ Criança: _____

Data: _____ Duração Gravação: _____

SOBRE A CRIANÇA DA AMOSTRA:

A) Aspectos do Desenvolvimento e da Saúde da Criança:

1. Conte-me como foi o desenvolvimento de seu filho(a):

.Motor:

.Linguagem:

.Social:

.Doenças que teve desde que nasceu: as comuns (sarampo, catapora) e outras

2. Conte-me se seu filho (a) tem dificuldades para:

.Dormir

.Alimentar-se

.Outros: citar

3. Fale, agora sobre os períodos mais difíceis que seu filho(a) já enfrentou, desde que nasceu, na sua opinião.

B) Temperamento/características comportamentais

1. Descreva, para mim, como você acha que é o seu filho(a). Qual o jeito/modo de ser do seu filho(a)?

2. Comportamentos adequados e inadequados

3. Quais são os comportamentos de seu filho(a) que você acha adequados(certos)?

4. Quais são os comportamentos de seu filho(a) que você acha inadequados(errados)?

C) Descrição do relacionamento/interação atual da criança

1. Fale sobre como seu filho(a) se comporta com:

mãe – pai – irmãos – colegas – vizinhos – parentes, em geral

PRÁTICAS EDUCATIVAS EMPREGADAS COM A CRIANÇA*

1. Como você vem criando(educando) seu filho(a)? Conte-me um pouco sobre como você tem corrigido o (a) quando ele(a) faz alguma coisa errada e quando ele(a) faz coisas que você aprova?

2. O que você tem ensinado ao seu filho(a) que você considera importante na vida?

3. Quem manda na criança? Isto é, quem dita o que pode e o que não pode fazer?

SOBRE O PAPEL DO PAI *

Para a mãe:

Conte-me sobre como é o envolvimento do pai na vida da família.

2. Você está satisfeita com o tipo de ajuda/colaboração que o pai dá em casa?

3. Como você gostaria que fosse a participação do pai em casa? Com os filhos, em relação às tarefas domésticas, etc.

Para o pai:

1. Conte-me sobre como é a sua participação e engajamento na vida da família
2. Você está satisfeito com o tipo de ajuda/colaboração que você dá em casa? Você acha que colabora o suficiente em casa?
3. Como você gostaria que fosse a sua participação em casa? Com os filhos, em relação às tarefas domésticas, etc.

SOBRE O RELACIONAMENTO CONJUGAL E ESTADO EMOCIONAL DO PAI/MÃE

Fale, agora, como você se sente (feliz? Deprimido? Satisfeito) em relação à:

- a) Vida em família? Por quê?
- b) Criança da amostra (citar o nome da criança)?
- c) Outros filhos?
- d) Trabalho?

Fale-me um pouco sobre como você vive com seu companheiro (a).

EXPECTATIVAS, CRENÇAS E VALORES DO PAI/MÃE SOBRE O:

a) Rendimento acadêmico da criança:

1. Até que série você acha que seu filho(a) (citar o nome da criança) vai estudar? Por quê?
2. Você acha que seu filho(a) terá um rendimento igual ao das outras crianças? Por quê?
3. Você acredita que seu filho(a) precisa ir à escola para ser bem sucedido na vida? Por quê?
4. Você acha que a professora é a principal responsável pelo rendimento (notas) de sua criança na escola? Por quê?

APÊNDICE G

L'Indice de Stress Parental abrégé ou ISP-A (version maternelle)

Date : _____

Parent - Nom : _____ Sexe _____ Date de naissance : _____

Enfant - Nom : _____ Sexe : _____ Date de naissance : _____

Normes pour les mères d'enfants d'âge préscolaire québécois (N=433)

Rangs centiles

Échelles	Scores bruts	1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	99	X	É. T.
		Total des Stress		47	53	57	61	63	67	68	71	73	75	77	79	81	82	85	87	90	94	99	104	117
Parent		12	15	16	18	20	21	22	23		24	25	26	27	28		30	31	33	35	38	46	25,7	7,13
Parent-enfant		14	15	16	17	18		19	20		21	22	23	24		25	26	27	28	29	32	36	22,4	5,2
Enfant		16	18	19	22	23	24	26		27	28	29	30	31	32		34	35	37	39	43	46	29,4	7,1
Réponse défensive*		7	9	10	11	12	13			14		15	16	17		18	18	19	21	22	24	28	15,7	4,5

*Ce score est égal à la somme des réponses aux questions 1,2,3,7,8,9,11. Seuil de rejet du questionnaire : moins de 11.

Calcul des scores bruts : Inversez les valeurs pour toutes les questions excepté 14,22,23

APÊNDICE H

SISTEMA DE CATEGORIAS PARA ANÁLISE DA ENTREVISTA ⁶

Aspectos do desenvolvimento da criança:

1. Desenvolvimento (motor, linguagem) da criança:

- 1.1. Normal (sem problemas, bom).
- 1.2. Tardio (lento)
- 1.3. Precoce (cedo)

2. Desenvolvimento social da criança:

- 2.1. Difícil relacionamento (briga muito com colegas, amigos e parentes, não empresta as coisas, xinga, agride).
- 2.2. Fácil relacionamento (faz amizade com facilidade)
- 2.3. Normal

3. Doenças

- 3.1. Respiratórias (bronquite, pneumonia, asma)
- 3.2. Virais (gripe, catapora)
- 3.3. Outras

4. Período difícil para a criança:

- 4.1. Financeiro (falta de dinheiro)
- 4.2. Mudança (de casa, bairro ou cidade)
- 4.3. Saúde (ferir-se, adoecer)
- 4.4. Separação
- 4.5. Nenhum

Características emocionais e de comportamento da criança:

1. Características

- 1.1. Alegre (brincalhão)
- 1.2. Reservado (observador, fechado, interage pouco)
- 1.3. Exibido (gosta de chamar a atenção, 'toda cheia', 'só ela tem razão')
- 1.4. Agitado (danado, inquieto, travesso)
- 1.5. Calmo (tranquilo)
- 1.6. Nervoso (Bravo, emburrado, instável, temperamental)
- 1.7. Agressivo (bruto, brigão, bate, xinga, espanca).
- 1.8. Teimoso (birrento)
- 1.9. Obediente (comportado)
- 1.10. Afetivo (dengoso (a), carinhoso (a)).
- 1.11. Impulsivo (reage sem pensar)
- 1.12. Inteligente (tem idéias criativas)
- 1.13. Comunicativo (conversa com qualquer tipo de pessoa, sabe iniciar uma conversa)
- 1.14. Esperto (tem facilidade para compreender as coisas)

⁶ Este sistema é uma adaptação do sistema de categorias de entrevistas de Braz (2002).

2. Comportamentos adequados e inadequados da criança

2.1. Adequados

2.1.1. Aspectos de temperamento e personalidade (alegre, bem humorado, afetivo, carinhoso, amoroso).

2.1.2. Aspectos sociais (prestativo, comportado, obediente, respeitador).

2.1.3. Aspectos cognitivos (inteligente, esperto, observador).

2.1.4. Aspecto religioso (vai a igreja, sabe rezar)

2.1.5. Nenhum ('ele (a) não faz nada certo')

2.2. Inadequados

2.2.1. Aspectos de temperamento e personalidade (impulsivo, nervoso, ciumento, teimoso, birrento, agitado, mimado, preguiçoso, rebelde, mal-humorado)

2.2.2. Aspectos sociais (briguento, desobediente, respondão)

2.2.3. Aspectos acadêmicos (dificuldades em realizar as tarefas escolares)

2.2.4. Aspecto religioso (zomba das orações e dos ensinamentos bíblicos)

2.2.5. Nenhum

Descrição do relacionamento/interação atual da criança com:

1. Mãe

1.1. Interações positivas:

1.1.1. Amistosa (a interação caracteriza-se por comportamentos amigáveis, solidários e de simpatia).

1.1.2. Afetuosa (na interação há manifestação de carinho, troca de afetos (beijos e abraços)).

1.1.3. Pacífica (sem conflitos, tranqüila, com obediência).

1.1.4. Educada (a interação é civilizada, polida e caracteriza-se por bons modos).

1.1.5. Independente (na interação há autonomia e iniciativa própria da criança)

1.2. Interações negativas:

1.2.1. Conflituosa (caracteriza-se pelo não cumprimento de ordens, desobediência e comportamentos hostis)

1.2.2. Distante (na interação há falta de diálogo e afeto)

1.2.3. Agressiva (a interação caracteriza-se por comportamentos verbais agressivos de xingamentos, discussões e brigas e/ou comportamentos de agressão física, tais como bater, morder, derrubar, cuspir no outro).

1.2.4. Dependente (a interação caracteriza-se pela necessidade, de um dos membros, de receber auxílio constante do outro).

2. Pai: categorias descritas acima

3. Irmãos: categorias descritas acima

4. Colegas: categorias descritas acima

5. Outros (parentes e vizinhos em geral): categorias descritas acima

Estratégias de socialização empregadas com a criança:

1. Correção:

1.1. Punição:

1.1.1. Verbal (bronca, chamar atenção)

1.1.2. Física (bater, tapas, chineladas, puxões de orelha)

1.2. Castigo (colocar no quarto, ficar sentado na cadeira, impedir de brincar)

1.3. Diálogo (conversa, conselhos, orientação).

2. Reforçadora: Demonstração de aprovação e satisfação (elogios, beijos e abraços,

alegria, incentivo)

3. **Indiferente:** (não fazer nada, ‘não dar fé daquilo’)

Valores transmitidos pelos genitores:

1. **Autodireção:** sociabilidade (ser amigável com as pessoas, tratar bem os outros)
2. **Conformidade:** respeitabilidade (respeitar as pessoas, os mais velhos) obediência (obedecer aos pais e os mais velhos), responsabilidade, educação informal (falar baixo, ter bons modos), valores morais (não usar drogas, não falar palavrões)
3. **Desempenho acadêmico:** ser estudioso (muita leitura, fazer os deveres), Inteligência (ser esperto, aprender rapidamente)
4. **Humanitários:** religiosidade (‘ter Deus no coração’, rezar), honestidade (não pegar o que não lhe pertence), afetividade (ser amoroso, carinhoso).

Autoridade sobre a criança:

1. Compartilhada:

1.1. Díade

- 1.1.1. Mãe-Pai
- 1.1.2. Mãe-Avó (materna ou paterna)
- 1.1.3. Pai-Avó (materna ou paterna)

1.2. Tríade

- 1.2.1. Mãe-Pai-outros (avós, tios, vizinhos)

2. Individualizada

- 2.1. Mãe
- 2.2. Pai
- 2.3. Avó
- 2.4. Outros

Descrição do papel do pai de acordo com o relato da mãe e do pai

1. Envolvimento do pai:

- 1.1. Total (participa em todas as atividades da casa e com as crianças, ‘dá de um tudo, mostra carinho por nós’, ‘ajuda bastante’)
- 1.2. Parcial (ajuda nos afazeres domésticos, cuida das crianças)
- 1.3. Nenhum

2. Satisfação com a colaboração do pai segundo a mãe e o pai:

- 2.1. Sim
- 2.2. Não

3. Expectativas quanto à participação do pai

- 3.1. Divisão igualitária das tarefas domésticas e dos cuidados com os filhos.
- 3.2. Mais atenção dispensada aos filhos
- 3.3. Outros
- 3.4. Nenhuma

Relacionamento conjugal e estado emocional da mãe e do pai:

1. Em relação à vida em família

- 1.1. Feliz/ Satisfeito (por haver uma boa convivência, apoio emocional da família, amor e afeto, segurança financeira, religiosidade)
- 1.2. Infeliz/ Insatisfeito (por causa de brigas, discussões, falta de dinheiro)

- 1.3. Dado não relatado
2. Em relação à criança alvo e aos outros filhos
 - 2.1. Feliz/Satisfeito (criança boa, bem comportada, não incomoda)
 - 2.2. Infeliz/Insatisfeito (por causa de dificuldade de lidar com a criança, preocupação com o futuro da criança)
 - 2.3. Dado não relatado
3. Em relação ao Trabalho
 - 3.1. Feliz/Satisfeito (realização profissional, bom trabalho, 'faço o que gosto')
 - 3.2. Infeliz/ Insatisfeito (sem trabalho, atividade de alta periculosidade e baixo salário)
 - 3.3. Dado não relatado
4. Qualidade da Convivência com o companheiro:
 - 4.1. Boa convivência (caracteriza-se por demonstrações de amor, afeto e apoio mútuo, respeito, companheirismo)
 - 4.2. Convivência difícil (caracteriza-se por discussões, brigas, xingamentos, agressões físicas e desrespeito)

Expectativas da mãe e do pai sobre o rendimento acadêmico da criança:

1. Categorias

- 1.1. Futuro acadêmico:
 - 1.1.1. Concluir o ensino fundamental (até a 4.^a série, 5.^a série, 7.^a série)
 - 1.1.2. Concluir o ensino médio
 - 1.1.3. Concluir o ensino superior
- 1.2. Rendimento da criança em relação às outras:
 - 1.2.1. Superior ao das outras crianças
 - 1.2.2. Igual ao das outras crianças
 - 1.2.3. Inferior ao das outras crianças
- 1.3. Importância em freqüentar a escola:
 - 1.3.1. Sim
 - 1.3.2. Não
- 1.4. Responsável pelo rendimento da criança:
 - 1.4.1. A criança
 - 1.4.2. A professora
 - 1.4.3. Os genitores
 - 1.4.4. Todos